

**İLKÖĞRETİM 6-8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI  
KULLANABİLME DURUMLARI: ERZURUM  
ÖRNEKLEMİ**

**Fatih YAZICI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İlköğretim Ana Bilim Dalı**

**Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR**

**2012**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

T.C  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
İLKÖĞRETİM FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 6-8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-  
DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI KULLANABİLME  
DURUMLARI: ERZURUM ÖRNEKLEMİ**

(Elementary 6-8 Grades Teachers' Use of Measurement-Assessment  
Approaches: Erzurum Sampling)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Fatih YAZICI**

Danışman: Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

**ERZURUM  
Haziran, 2012**

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR danışmanlığında, Fatih YAZICI tarafından hazırlanan “İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum Örnekleme” başlıklı çalışma 21/06/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nurtaç CANPOLAT

İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

21/06/2012

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanabilme Durumları: Erzurum Örnekleme” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

21/06/2012

Fatih YAZICI

## ÖZET

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### İLKÖĞRETİM 6-8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI KULLANABİLME DURUMLARI: ERZURUM ÖRNEKLEMİ

**Fatih YAZICI**

**2012, 92 sayfa**

Bu çalışmanın amacı ilköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açılarını, kullanım sıklıklarını ve yeterlik düzeylerini tespit edip, bu alanda karşılaşılan sorunları belirleyerek bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğini ortaya koymaktır. Bu sayede çalışmanın hem alan yazına bir katkı sağlaması, hem de öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın ön planda olduğu yeni öğretim programlarında ölçme-değerlendirme alanındaki eksiklerinin ortaya çıkarılıp, kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanarak eğitimin beklenen kalite düzeyine ulaşması ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir.

Nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada alan yazın taraması yapılarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Erzurum il merkezi ilköğretim okullarındaki 6-8 sınıflarda görevli 1470 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken olasılıklı (tesadüfi) olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın evreni ilköğretim 6-8 sınıflarda görevli 474 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, anket maddelerine verilen cevaplar kapsamında betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak genel durum betimlenmiş, araç-gereç ve yöntemlere ilişkin bakış açıları, yeterlilik algıları ve kullanma sıklıkları görüşlerinin ortalamaları da hesaplanmıştır. Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyi üzerinde cinsiyet ve branşın etkisini incelemek üzere Mann Whitney U testi, kıdem etkisini incelemek için de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin analizinde Sperman Sıra Farkları korelasyonu testinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları ve bu konuda kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca kullanacakları yöntemleri belirlerken en fazla öğrenci seviyesini, en az ise idareci ve velilerin tercihlerini dikkate aldıkları, kullanım sırasında en fazla karşılaştıkları problemin ise mevcut altyapı eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler bu konudaki sorunların giderilmesi için alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri ile ilgili çalışmalara ve eğitim fakültelerinde ölçme-değerlendirmeye yönelik derslere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişler, ayrıca teorikten ziyade uygulamaya dönük hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme-değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşım, öğretim programı, anket.

**ABSTRACT**  
**MASTER'S THESIS**  
**ELEMENTARY 6-8 GRADES TEACHERS' USE OF MEASUREMENT-ASSESSMENT**  
**APPROACHES: ERZURUM SAMPLING**

**Fatih YAZICI**

**2012, 92 pages**

The aim of this study is to find out elementary 6-8 grades teachers' point of views on assessment and evaluation methods, frequency of use, and their level of adequacy in these methods together with the problems encountered in this area. Thus, this work contributes the literature by identifying the teachers' lacks about assessment and evaluation methods in new elementary education curriculums formed with a constructivist approach. It is intended that this helps teachers to improve themselves so the education can be reached to the intended level.

This quantitative study has been done with survey method. Data were collected through a questionnaire developed on the base of a literature review. Population of the study is composed of 1470 primary teachers teaching grades 6 to 8 in Erzurum city center. The sampling of the study was consisted of 474 teachers who were volunteered to join the study. Data gathered through the questionnaire were subjected to both descriptive and inferential statistical analysis, In order to analyze effects of genders and branches on adequacy level and frequency of occurrence in assessment and evaluation, Mann Whitney U test, in order to analyze effects of year of teaching Kruskal Wallis H tests were used. Furthermore, in order to analyze the relation between adequacy level and frequency of use of assessment and evaluation methods, the Sperman's Rank Correlation coefficient test was used.

As a result of this research, teachers use traditional assessment and evaluation methods and they feel themselves sufficient rather than alternative approaches. Also, it is found that the most influential aspect was the students' level in choosing the assessment method while the parents and managers views were the least considered aspect. Moreover, the most common problem encountered regarding the assessment and evaluation was the lack of existing infrastructure. In order to solve these problems, teachers says that there must be more studies about assessment and evaluation methods during preservice teachers training and there must be more practical in service training for the teachers.

**Keywords:** Assessment and evaluation, alternative assessment, constructivist approach, curriculum, survey.

## ÖN SÖZ

Son dönemlerde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin kalitesini arttırmak ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemi düzeyini yakalayabilmek için öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Yeni oluşturulan öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ön plana çıkarmış, bu nedenle daha çok öğrenciyi merkeze alan, gerçek yaşamla ilişki kurarak, öğrenme ürünü yanında öğrenme sürecini de dikkate alan bir anlayışa sahip alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir.

Yeni olan her türlü uygulamada bir takım sorunlar yaşanması doğaldır. Nitekim ülkemizde de yeni yeni oturmaya başlayan öğretim programında birçok aksaklıklar bulunmaktadır. Çalışmamın bu alanda yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlaması umuduyla...

Bu çalışmamın gerçekleşmesinde çok kıymetli bilgi ve tecrübelerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, her koşulda yanımda olarak bana yol gösteren saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

Çalışma sürecinde veri topladığım kurumlarda bana yardımcı olan ve anketteki sorulara içtenlikle cevap veren tüm değerli yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma içtenlikle teşekkür ederim.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Kimya Öğretmenliği bölümündeki tüm saygıdeğer hocalarım başta olmak üzere çalışmalarım da emeği geçen tüm değerli hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım boyunca benden desteğini esirgemeyen ve her anımda bana anlayışla yaklaşan sevgili eşim, ailem ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilir, saygılarımı sunarım.

**Erzurum-2012**

**Fatih YAZICI**

## İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırma Konusu ve Problemi .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Varsayımlar .....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar .....	8

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>12</b>
2.1. Çalışılan Konu İle İlgili Kuramsal Çerçeve .....	12
2.1.1. Eğitim Programı Nedir? .....	15
2.1.2. Öğretim Programı Nedir?.....	15
2.1.3. Öğretim Programının Temel Öğeleri .....	16
2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	20

### ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>26</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	26
3.2. Evren ve Örneklem.....	26



3.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.4. Veri Analizi .....	30

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>32</b>
4.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Ne Sıklıkta Kullanmaktadırlar? .....	32
4.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi Nedir? .....	34
4.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları İle Yeterlik Düzeyleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?.....	35
4.4. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme, Cinsiyete ve Branşa Göre Bir Farklılık Göstermekte Midir? .	37
4.4.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme göre bir farklılık göstermekte midir?.....	37
4.4.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir? .....	46
4.4.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri branşa göre bir farklılık göstermekte midir? .....	50
4.5. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Bakış Açılıarı Nasıldır? .....	54
4.6. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Neye Göre Belirlemektedir?.....	65
4.7. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Problemler Nelerdir? .....	66

4.8. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek İçin Ne Tür Önlemler Alınabilir? .....	68
---	----

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>70</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	70
5.1.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Ne Sıklıkta Kullanmaktadırlar?.....	70
5.1.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi Nedir?.....	71
5.1.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları İle Yeterlik Düzeyleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır? .....	72
5.1.4. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme, Cinsiyete ve Branşa Göre Bir Farklılık Göstermekte Midir? .....	73
5.1.4.1. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri kıdeme göre bir farklılık göstermekte midir?.....	73
5.1.4.2. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir? .....	74
5.1.4.3. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri branşa göre bir farklılık göstermekte midir? .....	75
5.1.5. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Bakış Açılıarı Nasıldır? .....	76
5.1.6. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Neye Göre Belirlemektedir?.....	77

5.1.7. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç- Gereç ve Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Problemler Nelerdir?.....	77
5.1.8. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç- Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek İçin Ne Tür Önlemler Alınabilir?.....	78
5.2. Öneriler.....	79
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>81</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>86</b>
EK.1. İlköğretim 6-8 Sınıflardaki Branş Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları Anketi .....	86
EK.2. Araştırma İzni .....	91
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>92</b>

## TABLolar DİZİNİ

	<b><u>Sayfa No</u></b>
Tablo 1.1 Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri .....	8
Tablo 3.1 İlçelere Göre Örneklemin Dağılımı .....	27
Tablo 3.2 Okul Türüne Göre Örneklemin Dağılımı .....	27
Tablo 3.3 Öğretmen Branşına Göre Örneklemin Dağılımı .....	27
Tablo 3.4 Cinsiyete Göre Örneklemin Dağılımı .....	28
Tablo 3.5 Yaşa Göre Örneklemin Dağılımı .....	28
Tablo 3.6 Kıdeme Göre Örneklemin Dağılımı .....	28
Tablo 4.1 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı .....	33
Tablo 4.2 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi .....	34
Tablo 4.3 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları ile Yeterlik Düzeyleri Arasında Sperman Sıra Farkları Korelasyonu Sonucu .....	36
Tablo 4.4 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	38
Tablo 4.5 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonucu .....	47
Tablo 4.6 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Branşa Göre Mann Whitney U Testi Sonucu .....	51
Tablo 4.7 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri .....	55
Tablo 4.8 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Diğer Görüşleri .....	62
Tablo 4.9 Öğretmenlerin Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriterlerine Göre Dağılımı .....	65
Tablo 4.10 Öğretmenlerin Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriterlerine İlişkin Diğer Düşünceleri .....	66

Tablo 4.11 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Kullanılırken Karşılaştıkları Problemler .....	67
Tablo 4.12 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Kullanılırken Karşılaştıkları Diğer Problemler .....	68
Tablo 4.13 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine ilişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek ve Karşılaşılan Problemleri Giderebilmek İçin Belirttikleri Öneriler .....	68
Tablo 4.14 Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine ilişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek ve Karşılaşılan Problemleri Giderebilmek İçin Belirttikleri Diğer Öneriler .....	69

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Eğitim, öğrencinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994). Buna göre, öğretimin daha önceden belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin anlaşılabilmesi için öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Ancak öğrencilere bir davranışı yapma fırsatı verilmeden o davranışın öğrencide gelişip gelişmediğinin anlaşılması imkânsızdır. Bunun için öğrenciler o davranışı gösterme olanağı verecek hatta o davranışı yapmaya itecek test durumları içine sokulmalıdır. Düzenlenecek test durumları şüphesiz gözlenecek davranışla ilgili olmalıdır. Bu nedenle gözlenecek davranışa göre çok çeşitli ölçme araçları kullanılması kaçınılmazdır (Tekin, 2004).

Bilginin her geçen gün katlanarak arttığı, teknolojinin kullanılmasıyla bilgi paylaşımının çok hızlı bir gelişim içinde olduğu bu çağda öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine olan gereksinim mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu kılmıştır (Bayrak ve Erden, 2007).

Bir takım becerilerin kazanılması yaşam boyu ezberlemeyi değil, bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi kullanma ve eski bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler üretmeyi gerektirmektedir (Toptaş, 2011). Bu şartlarda, öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılığını geliştirmeyen, onları ezberciliğe yönelten öğretim programlarının faydalı olmadığı açıkça görülmektedir. Bu durum, öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alan, onların sosyal ve kültürel yönden gelişmesini sağlayan ve yaparak-yaşayarak öğrenmesini destekleyici ortamlar oluşturarak yaşam boyu öğrenmeyi savunan çağdaş bir öğretim programı oluşturmayı gerekli kılmaktadır.

Geleneksel öğretim programlarında öğretmenin, yaratıcı düşünmeye ya da kişisel görüşleri açıklamaya izin verilmeyen bir sınıf ortamında öğrenciler üzerinde bir egemenlik kurarak ders kitaplarındaki bilgileri harfi harfine öğrencilerine aktarması söz konusudur. Bu durumda bilginin öğrenciler tarafından anlamlandırılması ve farklı yorumların yapılmasına olanak tanımayan öğretim yöntemleri kullandığından öğrenciler

araştırmaya yöneltmeden yalnızca dinleyen/izleyen konumunda tutularak zihinsel açıdan edilgenleştirilmektedir (Deryakulu, 2000).

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde değişen eğitim anlayışı bilginin öğretmen merkezli değil, tamamen öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin bu süreçte yalnızca rehber olduğu bir anlayış getirmiştir. Bu anlayışa göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarında geleneksel eğitim programlarından farklı olarak yeni öğrenme süreçleri, yeni öğrenme ve öğretme etkinlikleri ortaya çıkmış ve bunun sonucunda ölçme-değerlendirme yaklaşımları da farklılaşmıştır (Fourie ve Van Niekerk, 2001). Yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, yaratıcılık, aktif öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi şu an geçerli olan yeni öğretim yaklaşımlarına uygun olarak işlenen bir derste klasik kâğıt-kalem testleriyle yapılan geleneksel değerlendirme, öğrencilerin ne bildiğini anlamamızda yetersiz kalacaktır (Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007). Bu nedenle öğrencileri birçok açıdan değerlendirme fırsatı veren çok çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmak gerekmektedir.

Yenilenen öğretim programlarının tasarlanmasında etkili olan yapılandırmacı yaklaşıma göre, her öğrenci daha önceden sahip olduğu bilgi, tutum, değer ve alışkanlıklarına göre öğretilmeye çalışılan bilgiye kendine özgü anlamlar yükler. Dolayısıyla bireye özgü olan bu öğrenmelerin sadece yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli testlerle ölçülebilmesi mümkün değildir. Örneğin; günümüz öğretim programlarında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma ve girişimcilik gibi ortak becerilerin ne ölçüde kazanıldığının ölçülüp değerlendirilmesinde sınırlandırılmış, tek yanıtı çoktan seçmeli testlerin kullanılması doğru bir yöntem olmaz. Bunun yanında alternatif ölçme araçları olarak adlandırılan gözlem, poster, proje, performans gibi öğrenciyi tüm yönlerden değerlendirme fırsatı sunan araçların da kullanılması daha isabetli olacaktır. Tüm bunlardan yola çıkarak öğrenme amaçlarının giderek daha karmaşık bir hal alması ve buna bağlı olarak kullanılan ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin çeşitliliğinin artması, ölçme ve değerlendirme sürecinin daha karmaşık bir hal almasına neden olmaktadır (Semerci, 2008).

Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında öğrenciler öğretim sürecinden çok öğretim ürünü ön planda tutularak bir birtakım özelliklere sahip olma durumuna göre sınıflandırılmakta ve ölçme değerlendirme işi süreç başında ya da sonunda uygulanarak öğretim sürecinden farklı bir yere oturtulmaktadır. Oysa yapılandırmacı eğitim anlayışıyla oluşturulmuş bir programda ölçme ve değerlendirme, yalnızca süreç başında ya da sonunda olmayıp süreç boyunca sık sık yapılarak öğrencinin tüm yönlerden yetenek ve başarısını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu nedenle daha çok sayıda ve çeşitte alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri kullanılmaya başlanmıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bunun yanında yeni oluşturulan program, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tamamen göz ardı etmeyip, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bir arada kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak programda, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alarak onların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerini tümüyle değerlendiren, öğrencinin ön bilgileri, ilgi, beklenti ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak öğrenci-veli-öğretmen işbirliğini sağlayan bir yaklaşım olan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemine daha çok vurgu yapılmıştır. Böylece, değerlendirme sürecini, öğrenme sürecine kaynaştırma ve bu süreci ıslah için bir araç olarak kullanma yoluna gidilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

### **1.1. Araştırma Konusu ve Problemi**

Yeni oluşturulan ve yapılandırmacılık yaklaşımını esas alan öğretim programının temelinde yatan en önemli dayanaklardan biri; her bireyin farklı zekâ türlerine sahip olduğu ve her bir zekâ türünün kendi özelliklerine uygun olarak eğitim-öğretim süreci geçirmesi ve bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini savunan çoklu zekâ kuramıdır. Farklı zekâ alanlarını dikkate alarak oluşturulan bir öğretim programıyla öğrenme-öğretme süreci çok daha verimli olacak ve öğrenme daha kolay gerçekleşecektir (Tan, 2005).

Öğretim programlarında meydana gelen bu değişim, öğretim programının tüm öğelerine yansımış olmakla beraber ölçme değerlendirme boyutunda da çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılmasının yolunu açmıştır. Çünkü yeni oluşturulan öğretim programındaki yapılandırmacı anlayışa göre her öğrenci bilgiyi doğrudan değil, kendi



zihninde daha önceden var olan bilgiler aracılığıyla farklı şekillerde anlamlandırır. Dolayısıyla öğrenciler bilgiyi anlamlandırma sürecinde farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle öğrenmelerde bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretim ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Buradan yola çıkarak değerlendirme boyutunda da öğrencilerin yalnızca davranışlarına ya da ortaya koydukları ürüne bakılarak değerlendirilmesi yeterli olmayacaktır. Bunun yanında öğretim sürecinin başından sonuna kadar olan her evrede sıklıkla, öğrencinin gelişim düzeyini, kişisel ve sosyal davranışları ne ölçüde kazandığı, problem çözme, akıl yürütme, eleştirel, analitik, bilimsel, yaratıcı ve sorgulayıcı düşünme gibi becerileri ne düzeyde kazandığını belirlemeye yönelik bir yol izlenmesi daha doğru olacaktır (Özdemir, 2009). Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Bu tür geleneksel ölçme ve değerlendirmeler belirli bir zamanda ve mekânda, öğrenciyi gerçek yaşamdan soyutlayarak, o davranışın öğrencide var olup olmadığına tek bir açıdan bakılarak yapılır. Ancak çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler. (MEB, 2009a). Dolayısıyla kullanılacak ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencileri tüm yönlerden yoklamalı ve eğitim-öğretim süreci içinde sıklıkla yapılmalıdır.

Yeni öğretim programının getirmiş olduğu alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemini seçme, geliştirme, uygulama, puanlama ve yorumlama gibi aşamalarının her biri için yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olması gerekmektedir (Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Çünkü ölçme ve değerlendirme, öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır (MEB, 2009b). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini eksik ya da yetersiz gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamaya çalışmalarını en başta öğrenci olmak üzere, öğretim programına, öğretim ortamına yönelik kararların alınmasında fayda yerine zarar getirmektedir (Çakan, 2004). Öğretmenlerin kullandıkları ve kendilerini yeterli gördükleri ölçme-değerlendirme

yöntemlerinin belirlenmesi ve hangi yöntemlerin kullanımında ne tür sorunlarla karşılaştıklarının tespit edilmesi ölçme değerlendirme ne derece amacına uygun olarak yapıldığının bir göstergesi olarak kullanılabilir. Bu bağlamda araştırma problemi aşağıdaki gibidir.

İlköğretim 6-8. sınıflarda görevli öğretmenler ölçme-değerlendirme yöntemlerinin hangilerini ne sıklıkta kullanmaktadırlar ve bu yöntemlerde kendilerini ne derece yeterli görmektedirler? Ayrıca ölçme değerlendirme sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açılarını, kullanım sıklıklarını, yeterlik düzeylerini ve kullanılacak yöntemleri belirleme ölçütlerini tespit edip, bu alanda karşılaşılan sorunları belirleyerek bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyi nedir?
3. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ile yeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri kıdeme, cinsiyete ve branşa göre bir farklılık göstermekte midir?
5. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin bakış açıları nasıldır?
6. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenleri kullanacakları ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri neye göre belirlemektedir?

7. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?

8. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımlarını geliştirmek için ne tür önlemler alınabilir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenci seviyelerinin değerlendirilmesi, öğretmenin öğrenciler üzerinde ne ölçüde davranış değişikliği oluşturduğunun tespit edilmesi ve öğretim programının daha önceden belirlenen hedeflere ulaşmada ne ölçüde başarı gösterdiğinin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmenin çok büyük bir önemi vardır. Bu nedenle eğitimcilerden ölçme araçlarını hazırlarken ölçme maddelerini en doğru şekilde planlayıp hazırlamaları ve buradan elde ettikleri veriler ışığında eğitim-öğretimle ilgili en doğru karara varmaları beklenmektedir.

Yeni programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmen, yalnızca öğrencilerin davranışlarına ya da ürüne bağlı olarak değerlendirme yapmak yerine, öğrencinin öğretim sürecinin başından sonuna kadar gösterdiği gelişim düzeyini, kendini ne kadar geliştirebildiğini, kişisel ve sosyal davranışları ne ölçüde kazandığını ve problem çözme, akıl yürütme, eleştirel, analitik, bilimsel, yaratıcı, sorgulayıcı düşünme gibi becerileri ne düzeyde kazandığını belirlemeye yönelik bir yol izlemesini gerekmektedir. Bahsedilen bu amaçların gerçekleşmesi alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından benimsenmesine ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bunun için, öğretmenlerin yeni programlarda belirtilen ölçme değerlendirme araçlarını, özellikle alternatif değerlendirme araçlarını, doğru ve etkili biçimde kullanmalarında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterliklerden ve deneyimden yoksun olan bir öğretmenin, öğrencilerinin derslerdeki gerçek öğrenme durumlarını belirlemede sorunlar yaşaması ve başarısız olması kaçınılmazdır. Bu nedenle öğretmenlerin kullanım aşamasında bilgi, beceri ve deneyimini gerektiren ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri, süreç içinde yaşadıkları sorunların neler olduğunun bilinmesi ve buna göre gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir (Özdemir, 2009). Bu bağlamda çalışmanın, yeni

oluşturulan öğretim programlarında ölçme-değerlendirme alanındaki sorunların saptanması, saptanan sorunların giderilmesine yönelik yapılacak çalışmaların belirlenmesi ve bu sayede hem alan yazına bir katkı sağlaması, hem de öğretmenlerin bu konuda eksikleri ortaya çıkarılıp kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanarak eğitimin beklenen kalite düzeyine ulaşması ihtiyaçlarına cevap vermesi beklenmektedir.

#### **1.4. Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ankette yer alan tüm soruları önemseyerek samimi bir şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Alan yazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan anketin, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri hakkında bilgi, kullanım ve yeterlilik düzeyini, ayrıca bu konuda karşılaşılan problemleri ve çözüm önerilerini ortaya koyma açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Konu ile ilgili geliştirilen anketin düzgün bir şekilde doldurulması amacıyla yeterli açıklama yapıldığı için öğretmenlerin anketi istenilen şekilde anlayıp, doldurduğu varsayılmıştır.
4. Hazırlanan anketin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin yansız olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezine bağlı Aziziye, Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki toplam 68 ilköğretim okulunda görevli 474 gönüllü branş öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsam açısından, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma durumları ile sınırlıdır.
3. Araştırma yöntem açısından betimsel araştırma yaklaşımı olan tarama modeli ile sınırlıdır.
4. Çalışma veri toplama teknikleri açısından “İlköğretim 6-8 sınıflardaki branş öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları anketi”nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Teknikleri:** Eğitim-öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan teknikleridir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

**Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri:** Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme-değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm ölçme-değerlendirmeleri kapsayan tekniklerdir (Bahar vd., 2006).

Tablo 1.1

*Geleneksel ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri*

<b>Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Teknikleri</b>	<b>Alternatif Ölçme-Değerlendirme Teknikleri</b>
Çoktan seçmeli test	Performans
Doğru-yanlış testi	Proje
Boşluk doldurma testi	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)
Eşleştirme testi	Kavram haritası
Kısa cevaplı test	Gözlem
Uzun cevaplı yazılı	Görüşme
Sözlü sınav	Yapılandırılmış grid
	Poster
	Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)
	Kontrol listeleri
	Drama
	Tanılayıcı dallanmış ağaç
	Grup/akran ve öz değerlendirme

**Çoktan Seçmeli Test:** Madde kökü ve bu madde köküne ait doğru cevap ve çeldirici denilen hatalı cevapların bulunduğu seçeneklerden meydana gelmiş sorulardan oluşan test çeşididir (Çakan, 2008).

**Doğru-Yanlış Testi:** Maddeleri doğru ve yanlış önermelerden oluşan ve cevaplayıcının bu maddeleri doğruluk-yanlışlık ölçütüne göre sınıflandırması beklenen test türüdür (Tan, 2009).

**Boşluk Doldurma Testi:** Bir çeşit kısa cevaplı testtir. Verilen bir cümle ya da paragraf içinde eksik (boş) bırakılan kısmın doğru bir şekilde tamamlanmasının istendiği madde türlerinden oluşan testtir (Güler, 2011).

**Eşleştirme Testi:** İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektiren maddelerden oluşan test türüdür (Tekin, 2004).

**Kısa Cevaplı Test:** Cevaplayıcıların bir kelime, bir rakam ya da en fazla bir cümle ile yanıtlayabileceği maddelerden oluşan bir testtir (Doğan, 2007).

**Uzun Cevaplı Yazılı:** Cevaplayıcıların cevabı hatırlaması, organize etmesi, uzun ve ayrıntılı bir şekilde yazmasını gerektiren, tüm üst düzey zihinsel becerileri ölçebilen madde türüdür (Çakan, 2008).

**Sözlü Sınav:** Öğretmenler tarafından yazılı ya da sözlü olarak sorulan soruların öğrenciler tarafından sözlü olarak cevaplandırıldığı bir ölçme tekniğidir (Doğan, 2007).

**Performans:** Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün veya cevap oluşturmasını gerektiren bir tekniktir (Bahar vd., 2006).

**Proje:** Öğrencilerin grup halinde ya da bireysel olarak istedikleri bir alanda ya da konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacağı çalışmaları ifade eden bir yöntemdir (Özdemir, 2008).

**Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası):** Öğretim hedefleriyle ilgili olan ve belirli bir sürede gerçekleştirilen öğrenci çalışmalarının ve öğrenci performansının göstergesi olabilecek tüm verilerin planlı ve sistemli bir şekilde dosyalanmasını ve değerlendirilmesini içeren bir tekniktir (Tan, 2009).

**Kavram Haritası:** Öğrencilerin yeni bilgilerini, sahip oldukları eski bilgileriyle nasıl ilişkilendirdiklerini anlamalarını sağlayan, kavramlar arasındaki bağları ve geçişleri gözler önüne seren bir tekniktir (Bahar vd., 2006).

**Gözlem:** Bu teknik öğrencilerin duyuşsal nitelikte ilişkili davranışlarının özellikle öğretmen tarafından gözlenmesine dayalıdır. Bunun için öğretmen öncelikle gözlemek istediği özelliği tespit edip bu özelliğin öğrencide var olup olmadığını gösteren davranışları ortaya koyması gerekir. Daha sonra bir gözlem formu oluşturularak öğrenciler bu forma göre gözlemlenir (Nartgün, 2008).

**Görüşme:** Öğretmen ile öğrenci arasında geçen, öğretmenin ölçme konusu olan nitelikle ilişkili sorduğu sorulara verilen yanıtlara bakılarak o niteliğin öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığı hakkında bilgiler veren bir tekniktir (Nartgün, 2008).

**Yapılandırılmış Grid:** Öğretmenin sorular hazırlayarak bu soruların cevaplarını daha önceden numaralandırılmış kutucuklar içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar ve ya formüller şeklinde yerleştirip, öğrencilerden sorularda istenilenlere göre uygun kutuları seçmelerinin istendiği bir tekniktir. Bu teknik konu hakkındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik ve ya aksaklıkları ortaya çıkarır (Bahar vd., 2006).

**Poster:** Öğrenciyi bir konuya ya da toplumsal bir olaya karşı güdülemek amacıyla kullanılan bir tekniktir (Kaya, 2005). Bu sayede öğrencinin hem el becerileri ve yaratıcılıkları gelişir, hem de yaparak-yaşayarak öğrenme gerçekleşir. Öğrenci daha önceden belirlenen kriterler ölçüsünde, ortaya koyduğu ürüne göre değerlendirilir.

**Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı):** Performans, proje ya da öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde, gözlem ve görüşmelerin kaydedilmesinde, grup/akran ve öz değerlendirme çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir ölçme aracıdır. Söz konusu tekniklerin değerlendirilmesinde davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğinin yanında ayrıca davranışın hangi düzeyde gerçekleştiğini de ortaya koyar (Özdemir, 2008).

**Kontrol Listeleri:** İstenilen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme aracıdır (Özdemir, 2008).

**Drama:** Tiyatro yaparak ve ya oyun yoluyla bir düşünceyi, olayı ve ya soyut bir kavramı canlandırmadır. Öğretmen tarafından öğrencilere verilen bir konu ya da durumla ilgili olarak öğrenciler sınıf önünde drama yapar. Öğretmen daha önceden belirlediği kriterlere göre öğrencileri değerlendirir. Drama sosyal ve kültürel konuların ele alınması için çok uygun bir tekniktir (Tan, 2005).

**Tanımlayıcı Dallanmış Ağaç:** Birbiri ile bağlantılı doğru-yanlış tipindeki soruları içeren ve her bir doğru-yanlış kararı bir sonraki doğru-yanlış kararını etkileyen ve ya belirleyen sonuçları içerdiği bir tekniktir (Bahar vd., 2006).

**Grup/Akran ve Öz Değerlendirme:** Öğrencilerin; kendilerini, akranlarını ya da grup üyelerini önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirdikleri bir tekniktir. Öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumluluk duyma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması konularında yarar sağlar (Tan, 2005).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Çalışılan Konu İle İlgili Kuramsal Çerçeve

Eğitimde değerlendirme, öğrencileri tanıyarak onlar için en uygun öğretme-öğrenme ortamına sokulması ve bu ortamda öğrenmelerinin izlenerek öğrenme eksikliklerinin zamanında tespit edilmesi ve öğrenme düzeyinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir (Özçelik, 1998). Bu nedenle eğitim sisteminde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çeşitli amaçlar için yapılmaktadır. Bunlardan ilki, öğrencinin bedensel, ruhsal ve sosyal özelliklerinin de belirlenerek, daha önceden kazanmış olduğu bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor ön öğrenmelerin yeni öğrenmeler için ne derece yeterli olduğunu ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu değerlendirme öğrenciyi tanıma ve onun en iyi gelişebileceği bir öğretim programına yerleştirilmesi amacıyla yapılır. İkinci olarak; öğrencilerin başarıları belirlenip onlar hakkında mümkün olduğu kadar az hata yapılarak dersi tekrar edip etmemelerine karar vermek amacı güdülmektedir. Son olarak da, eğitim programının ne kadar verimli olduğu tespit edilip programın hata ve eksikliklerinin ortaya çıkarılarak yanlışların kaynaklandığı noktalar düzeltilip programın etkinliğini arttırmak için yani süreci değerlendirmek amacıyla yapılır (Erden, 1999; Karaca, 2008). Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin eksiklikler yerinde ve zamanında tespit edilir ve gerekli düzeltmeler yapılarak öğretim programı yeniden şekillendirilir. Bu da öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasını sağlar (Bahar vd., 2006). Eğer öğrencilerin öğrenemediği noktalar tespit edilemezse hedeflenen davranışları kazanmaları konusunda onlara faydalı olunamaz. Sonuç olarak da verimli bir öğrenme gerçekleşmez (İşman, 1998). Ayrıca ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrenciler, gerçek başarıları ortaya çıkarılarak sahip oldukları yeterlik alanlarına göre mesleki, eğitsel ve kişisel açıdan yönlendirilebilirler (Bahar vd., 2006).

Ölçme ve değerlendirmenin bahsedilen bu faydalarından yararlanabilmek için ölçme-değerlendirme bilgisi ve yeteneğinin tam anlamıyla kazanılması gerekir. Eğitimde başarı, doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığından, bunun için dolaylı gözlemin yapılması ve çeşitli ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerin ustaca kullanılması gerekir. Eğer bu konuda ciddi bir uğraş verilmezse hem öğrenciler, hem öğretmenler hem de öğretim programı tam anlamıyla değerlendirilemez ve yönlendirilemez. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde sağlıklı ölçme ve değerlendirme işlemlerinden kaynaklanan sağlam bir eğitim sistemleri olduğu söylenebilir (İşman, 1998). Örneğin Avustralya, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, Hollanda, İrlanda, İngiltere, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İsrail, Avusturya, Singapur ve İsveç gibi ülkeler yaptıkları çeşitli ölçme-değerlendirme faaliyetleri sonucunda çağın gerektirdiği şekilde öğretim programlarını geliştirip uygulamaya koymuşlardır. Bu gibi ülkeler, bilim ve toplumdaki değişimlere paralel olarak uyguladıkları programları yeniden gözden geçirip yaşanan aksaklıkları gidererek eğitimin niteliğini artırmaktadırlar. Ancak bu gözden geçirme işi rastgele olmamaktadır. Programın geliştirilmesine yönelik doğru kararlar alabilmek için uygulamaları değerlendirmek ve alınan kararların gerekçelerini bilimsel araştırmalarla bağdaştırmak gerekir. Ancak değerlendirme sayesinde program geliştirilir ve yeni gelişmelere olanak hazırlanır (Erden, 1999).

Son dönemlerde tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin kalitesini arttırmak ve gelişmiş ülkelerin eğitim sistemi düzeyini yakalayabilmek için öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Yeni oluşturulan öğretim programı; öğrenmede bireysel farklılıkların dikkate alındığı, bireyin sahip olduğu bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri kendisine özgü biçimde yapılandırarak günlük yaşamda kullandığı, bunun için öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerektiği fikrini savunan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ön plana çıkarmış, ölçme ve değerlendirme konusunda da öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini vurgulamıştır (MEB, 2006). Yeni programın ön gördüğü bu anlayışı gerçekleştirebilmek için geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımı yetersiz kalmıştır. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışına göre, öğrenci bilgiyi doğrudan almaz, onu ancak kendi yaşantısı yoluyla anlamlandırıp yapılandırarak öğrenmeye çalışır. Öğrencinin bilgiyi biliyor olması onu farklı

durumlarda kullanıyor olduğu anlamına gelmez. Fakat geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri öğrencinin sadece bilgiyi bilip bilmediğini ölçer. Öğrenilen bilginin farklı durumlarda kullanılıp kullanılmadığını, yeni bilgiler üretip üretmediğini ölçmede yetersiz kalır. Öğrenciler sadece belirli bir zaman diliminde, gerçek yaşamdan soyutlanarak, sadece not vermeye dönük olarak ölçülür (Karaca, 2008). Bu nedenlerden dolayı artık günümüzde daha çok öğrenciyi merkeze alan, gerçek yaşamla ilişki kurarak, öğrenme ürünü yanında öğrenme sürecini de dikkate alan bir anlayışa sahip performans, proje, portfolyo, rubrik, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması benimsenmiştir (Shepard, 2000; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerini ölçmede en iyi yol olduğuna, öğrenci başarısı ve motivasyonunu arttırdığına, üst düzey düşünce, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirdiğine inanılmaktadır (Bahar vd., 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirme, süreç temelli bir yaklaşıma dayandığından, öğrencileri belirli bir dönemde birkaç defa değil de, farklı görevler içeren farklı türde ve sürekli ölçümler yaparak, onların öğrenme konusunda daha fazla sorumluluk duymasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilmektedir (MEB, 2006).

Alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin tüm bu faydalarından yola çıkarak geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini tamamen öğretim programlarından çıkarmayı düşünmek çok doğru bir yaklaşım olmaz. Bu nedenle geleneksel yöntemleri tamamen göz ardı etmek yerine bazı durumlarda öğrencide ölçülmek istenen özelliğin geleneksel yöntemlerle ölçmenin mümkün olamayacağını kabul etmek ve her iki yaklaşımın birlikte kullanılabileceğini düşünmek çok daha doğru bir yol olacaktır.

Yeni olan her türlü uygulamada bir takım sorunlar yaşanması doğaldır. Nitekim ülkemizde de yeni yeni oturmaya başlayan öğretim programında birçok aksaklıklar bulunmaktadır. Eğitim sistemimiz içerisinde özellikle ölçme ve değerlendirmeye ilişkin, süreç değerlendirmeye istenilen düzeyde yer verilememesi, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanamaması, sözlü sınavlarının amaca hizmet etmemesi, ödev ve projelerin amaca uygun olarak yapılamaması gibi bazı sorunlar görülmektedir (İşman, 1998). Ayrıca ölçme ve değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri konusunda bilgi eksiklikleri ve hangi tekniğin ne zaman, hangi şartlarda ve nasıl uygulanacağı

konusunda uygulama yanlışlıkları ve aksaklıkları da yapılan birçok araştırmada ortaya çıkarılmıştır (akan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve zmen, 2010; Nazlıecek ve Akarsu, 2008; şenel oruhlu vd., 2009). Bu sorunların kaynağının tespit edilip aksaklıkların giderilebilmesi, uygulamadaki programın işlevini arttırabilmek için oldukça önemlidir.

Yapılacak olan bu araştırmada programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin lme ve değerlendirme konusuna bakış açıları ve yeterlik düzeyleri belirlenip, lme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini ne sıklıkta kullandıkları tespit edilerek kullanım sırasında yaşadıkları sorunlar ortaya koyulacak ve bu sorunların zmne çareler aranmaya çalışılacaktır. Bu sayede yenilenen ğretim programımızda daha sağlıklı lme ve değerlendirme işlemlerinin oluşturulmasına katkı sağlanacak ve ğretim programının geliştirilmesine zemin hazırlanarak daha verimli bir eğitim sistemine kavuşulmasına imkân verilecektir.

### **2.1.1. Eğitim Programı Nedir?**

Bir bireyin olumlu ve kalıcı davranışlara sahip olabilmesi için öncelikle eğitim ve ğretim süreçlerinin planlanması gerekir. Eğitim programı, öğrencilerin bir eğitim kurumu içinde ya da dışında arzu edilen hedeflere ulaşabilmesi için uygulanacak tüm etkinlikleri içine alan bir programdır (Tan, 2005). Eğitim programı oluşturulurken amaçlar, konular, konulara göre uygulanacak yöntem ve teknikler, kullanılacak araç ve gereçler ile lme ve değerlendirme faaliyetlerinin dikkate alınması gerekir (Güven, 2004).

### **2.1.2. Öğretim Programı Nedir?**

Öğretim programı ise eğitim programının içinde yer alan daha dar kapsamlı, belirli bir ğretim basamağındaki derslerin amaçlarını, içeriğini, süresini, uygulanacak olan yöntem ve teknikleri, kullanılacak araç-gereçleri ve lme-değerlendirme tekniklerini belirten bir programdır (Güleryüz, 2001).

### 2.1.3. Öğretim Programının Temel Öğeleri

Eğitim-öğretim sürecinin başında hazırlanacak olan bir plan öğretim programının dört temel ögesini barındırmak zorundadır. Bu dört öge; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmedir. İyi bir öğretim programı sırasıyla şu sorulara açık ve tutarlı cevaplar vermelidir. “Niçin eğitim? Neler, ne zaman ve nasıl öğretilcek? Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız?” Programın hedeflerinin saptanması, saptanan hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ve hedeflere ne derecede ulaşıp ulaşılmadığının araştırılmasında yararlanılacak ölçme ve değerlendirme işleminin belirlenmesiyle tüm bu sorulara cevap bulunabilmektedir (Tekin, 2004).

**I. Hedef:** Hedef, bir bireye kazandırılmak istenen özellikleridir. Hedefler oluşturulurken eğitimin uzak, genel ya da özel hedeflerini, öğrenciye verilen konunun alanı hangi hedeflere ulaşılmasını mümkün kılacağı gibi bazı etkenleri hesaba katmamız gerekir (Güven, 2004). Uzak hedefler, ülke düzeyinde devlet politikası olarak gerçekleştirilmek istenen hedeflerdir. Genel hedefler ise eğitim kurumlarının hedeflerini içerirken özel hedefler de dersin ve konunun hedefleridir (Tan, 2005). İşte hedefler oluşturulurken geniş kapsamdan daha dar kapsama doğru olan bu hiyerarşinin dikkate alınması gerekir.

**II. İçerik:** Önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmek için bunu sağlayacak olan ders içeriğinin de planlanması gerekir. Bu süreçte üniteler ve konular belirlenirken aşamalılık ilkesine uyulmalı, içerik basitten karmaşığa, somuttan soyuta, özelden genele, kolaydan zora doğru sıralanmalıdır. Oluşturulan içerik aynı zamanda amaçlanan hedeflerle uyumlu olmalı, öğrencilerin düzeyine uygun olmalı ve düşünme becerilerini geliştirmelidir (Tan, 2005).

**III. Öğretim Durumları:** Öğretim programının üçüncü ögesi olan eğitim durumlarının düzenlenmesinde ise belirlenen hedefler ve bu hedeflere göre ortaya konulan içeriğe uygun yöntem ve teknikler, araç-gereçler, sınıfın ve öğretmenin özellikleri dikkate alınır (Güven, 2004). Eğitim durumlarının oluşturulmasında öğretmenin bilgi ve becerisi çok önemlidir. Her konuya uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, derslerde gelişen teknolojiye ayak uydurularak içeriğe uygun farklı materyallerin kullanılması ve etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması eğitim

öğretim sürecinin verimli olması açısından çok önemlidir. Öğrencilerin dersin başında güdülenmesi, onlara gerekli ipuçları ve pekiştireçlerin verilmesi, sık sık dönütlerin alınması ve düzeltmelerin yapılması gerekir (Tan, 2005).

**IV. Ölçme ve Değerlendirme:** Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler ve politikacılar sıklıkla öğretim programları, başarı düzeyleri ya da buna benzer durumlar hakkında çeşitli kararlar almaktadır. Bu kararların alınmasında çoğunlukla öğrencinin yetenekleri, gelişim düzeyi ve gelişme potansiyeli göz önünde bulundurulur. Öğrencinin yeteneklerinin, gelişim düzeyinin ve gelişme potansiyelinin belirlenmesi sistematik olarak bir ölçme ve değerlendirme gerektirir (Semerci, 2008). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, alınan bu kararların yerindeliği ve isabetliliği için gerekli olan amaca uygun ve doğru bilgilerin üretilmesini ve bu bilgilerden hareketle doğru ve isabetli kararların alınmasını sağlaması bakımından çok önemli bir role sahiptir (Bahar vd., 2006).

Öğretim programının temel öğelerinden biri olan içeriğin belirlenmesi aşamasında bahsedildiği üzere öğrencilerde kalıcı ve istendik davranış değişikliği oluşturma aracı olan üniteleri ve konuları belirlerken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınmalı, bunun için de öğrencilerin başlangıçta ne seviyede olduğunun ölçülüp değerlendirilmesi gereklidir (Yılmaz, 1997). Bunun için öncelikle bir derste öğretilmesi planlanmış olan yeni davranışların, bu dersi alacak olan öğrenciler tarafından daha önceden öğrenilmiş olup olmadığı kontrol edilmelidir. Eğer belirlenen davranışlar içerisinde daha önceden öğrenilmiş davranışlar varsa bunları öğrenilmemiş sayarak yeniden öğretmeye kalkışmak sadece bir tekrar alıştırması olacak, bu da zaman ve emek israfına yol açacaktır. İşte bu durumla karşı karşıya kalmamak için öğrenciler, öğretim süreci başında ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulur ve bu sayede öğretilmesi amaçlanmış yeni davranışlar daha önceden öğrenilmiş davranışlardan ayıklanır. Bu işlem sonucunda geriye kalan davranışlar bu dersin işlenişiyle ilgili hedefleri oluşturur. Bu açıdan ölçme ve değerlendirme çok büyük bir öneme sahiptir (Özçelik, 2010).

Ölçme ve değerlendirme süreci, belirli hedeflere ulaşmak için oluşturulmuş olan öğretim programının bu hedeflere ulaşmada yeterli olup olmadığının öğrenilmesi açısından da önemlidir. Programın uygulanması sırasında elde edilen ölçme-değerlendirme verilerine göre, hedeflerinin saptanması aşamasından ölçme-

değerlendirme aşamasına kadar olan her evrede yapılan işler ve yürütülen etkinliklerin hangi yönlerden, nerelerde aksaklıkları olduğu belirlenip gerekli düzeltmeler yapılarak, programın değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür (Tekin, 2004). Ölçme-değerlendirme sayesinde öğrencilerin daha önceden planlanmış hedef davranışlardan hangilerini tam olarak öğrenmiş, hangilerini eksik ya da hiç öğrenmemiş olduğu ortaya çıkarılır. Eğer böyle eksik ya da hiç öğrenilmemiş davranışların varlığı söz konusu ise bunların öğrenilmemiş sebeplerinin tam olarak neler olduğu anlaşılmaya çalışılmalıdır. Bu yapılmadıkça öğrenme eksiklikleri olduğunu bilen ve bunu tamamlamak isteyen öğrencilere yeterince yardımcı olunamayacaktır. Böyle bir durumda da işlenen üniteye öğrenilen davranışlara bağlı olarak daha sonraki ünitelerde öğrenilecek davranışların öğrenilmesi çok güç olacaktır (Özçelik, 2010). Çünkü bir ders karşılıklı ilişki içinde olabilen fakat birbirlerinden göreceli olarak ayrı düşünülebilen ünitelerden oluşur. Bu dersin üniteleri arasında öğrenilebilme bakımından bir öncelik-sonralık ilişkisi, bir aşamalılık varsa, ilk ünite ya da ünitelerdeki öğrenmenin derecesi sonraki ünite ya da ünitelerdeki öğrenmeyi belirler. Bu durumda, ilk ünitelerdeki öğrenme yetersizlikleri, o üniteyi izleyen tüm ünitelerde de eksik öğrenme ya da tam öğrenmeyi engelleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar. İşte böyle içeriğinde ya da kapsadığı öğeler arasında önkoşul ilişkileri bulunan derslerde öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarıcı ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sıklıkla yapılmalıdır (Tekin, 2004).

Eğitim-öğretim faaliyeti kapsamında kazanılan davranışların yeterliliğine yönelik olarak ölçme değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilir. Bu sayede öğrenci, öğretmen ve öğretim programına ilişkin yargılarda bulunulur. Öğrencilerle ilgili olarak onların bir üst sınıfa geçip geçemeyeceğine, okuldan mezun olup olamayacağına ve sahip oldukları yeterlik alanlarına göre mesleki, eğitsel ve kişisel yönlerden nasıl yönlendirilmesi gerektiğine dair kararlar verilebilir. Öğretmen açısından bir karara varılırken onun öğrencilerde ne ölçüde davranış değişikliği oluşturduğuna bakılabilir. Bunun sonucunda başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi, yeterince başarı gösteremeyenlere ise yetiştirici kursların açılması ya da başka yardımların sağlanması söz konusu olabilir. Yine önceden hedeflenen davranış değişimlerini oluşturup oluşturmadığına bakılarak öğretim programının etkinliği üzerine bir karara varılabilir. Bu kararın verilmesinde öğrenci ve öğretmen açısından alınan kararların da etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci, öğretmen ve öğretim programı hakkında verilmesi gereken ve yukarıda bahsedilen önemli kararların dayanağı görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirmedir. Bu kararlardan birini bile vermek durumunda olan bir kişi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin konularda belirli bir düzeyde bilgi birikimine sahip olmak zorundadır. (Tekin, 2004). Çünkü ölçme ve değerlendirme sonuçları; öğrenciler, veliler, öğretmenler ve yöneticilere eğitim etkinliklerinin verimliliği ve kazanımların ne düzeyde gerçekleştiği konularında bilgi sağlar ve eğitim-öğretim ile ilgili pek çok karar bu bilgiye dayalı olarak oluşturulur (Semerci, 2008). Bu nedenle ölçme-değerlendirme aşamasında yapılacak olan yanlışlıklar başta öğretim programları olmak üzere tüm eğitim sisteminde ciddi sorunları gündeme getirebilmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin, sadece süreç sonunda yapılan ve öğrenci, öğretmen ya da programın başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmesine yarayan bir etkinlik olarak düşünülmemesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme de öğretim programının diğer öğeleri gibi öğrenmeyi destekler ve etkinliğini artırır. Ölçme değerlendirme sayesinde tespit edilen yanlış ve eksikliklere göre program tüm boyutlarıyla yeniden gözden geçirilir ve öğrencilerin özelliklerine daha uygun hale getirilir. Bu da öğrencilerin daha iyi öğrenmesini ve sürecin daha verimli geçmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim süreci içinde bir amaç olmayıp belirlenen hedeflere ulaşabilmek için bir araç olduğunun asla unutulmaması gerekir (Yılmaz, 1997). Buradan anlaşılan, ölçme ve değerlendirme faaliyetinin eğitim-öğretim sürecinden ayrı tutulmayıp sürece dâhil edilmesi gerektiğidir. Bu da çok çeşitli ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle yeni oluşturulan öğretim programlarında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden ziyade daha çok öğrencinin tüm yönlerden sıklıkla değerlendirilebildiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine vurgu yapılmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri öğrencilerin sınırlı bir zamanda herhangi bir konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunu görmeye yarar. Alternatif yöntemler ise öğrencinin zayıf yönlerini görüp geliştirmesine, yeteneklerini sergilemesine ve bildiklerini yeni problem durumlarına uygulamasına fırsat verir, üst düzey zihinsel becerileri artırarak ve kendi öğrenmelerinden sorumlu tutularak öğrenmeyi destekler, öğretimin niteliğini artırır (Stiggins, 2002). Ayrıca öğrenciler bildiklerini sergileyip başkalarıyla paylaştıkları ve



başkalarının öğrenmelerinden sorumluluk duyup onlar hakkında değerlendirmeler yaptıkları için sosyal ve kültürel anlamda da gelişme gösterirler.

## 2.2. Çalışılan Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Ölçme ve değerlendirme alanında öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarla ilgili alan yazın incelemesi yapıldığında, bu çalışmaları genel olarak ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik bilgi düzeyi, yeterlik algısı, bakış açısı, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanım düzeyi ve bunları kullanmada karşılaşılan sorunlar olmak üzere beş başlık etrafında toplayabiliriz.

Araştırmalara katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür (Çakan, 2004; Metin ve Özmen, 2010; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008; Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009). Yeni öğretim programının getirmiş olduğu önemli değişiklikler ölçme değerlendirme konusunda da farklı sayıda ve çeşitte araç-gereç ve yöntem kullanımını gerekli kılmıştır. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki alışkanlıkları ve eğitim fakültelerinde almış oldukları eğitim düzeyi, yeni ölçme ve değerlendirme araç gereç ve yöntemlerinin kullanımı için yetersiz görülmektedir (Çakan, 2004; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008; Sağlam Arslan vd., 2009). Özellikle alternatif ölçme değerlendirme araçları hakkında sahip olunan bilgilerin geleneksel araçlar hakkında sahip olunan bilgilere göre daha az olduğu saptanmış (Nazlıçipek ve Akarsu, 2008), bunun sonucu olarak öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanmaktan vazgeçemedikleri, bunları yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları ortaya çıkarılmıştır (Şenel Çoruhlu vd., 2009).

Metin ve Demiryürek (2009) tarafından Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını özellikle de performans ve projenin nasıl yapıldığını bilmediklerini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin yeni değerlendirme anlayışına yönelik olarak olumlu bir bakış açısına sahip oldukları da belirlenmiştir. Yine Duban ve Küçükylmaz (2008)

tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adayları alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine olumlu yaklaşmış, birçoğu yeni ilköğretim programında önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin objektif olduğunu ve öğrenciyi değişik yönleriyle değerlendirme fırsatı sunduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görölmüştür. Kullanılan alternatif yöntemlerden en çok ürün dosyası ve performans, arasıra grup çalışması değerlendirmesi, proje, araştırma kâğıtları ve rubrik, nadiren de kavram haritası, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, yapılandırılmış grid ve günlüklerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Kurt ve İzmirli (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının tümü öğrenci ürünlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Böylelikle değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim hayat bilgisi dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerini belirleyerek bu alanda yaşanan sorunları ortaya koymak ve sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığı, daha çok geleneksel yöntemler hakkında bilgi sahibi oldukları ve bunun için de geleneksel yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları görölmüştür (Birgin ve Gürbüz, 2008; Gömleksiz, Yıldırım ve Yetkiner, 2011). Ayrıca Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yarısından fazlası kendisini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görmemiştir.

Çakan (2004) tarafından 504 ilk ve orta öğretim öğretmeninin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri incelenmiş, katılımcıların genel olarak hangi kademedede olursa olsun büyük bir kısmının ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördüğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada ilköğretim kademesindeki

öğretmenler ortaöğretime göre, ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri de birinci kademe öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmüşlerdir. Yine Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından 242 ilköğretim öğretmeni ile yürütülen çalışmada öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinde yeterlik algısının çok yüksek olduğu, diğer ölçme değerlendirme yöntemlerinde ise bu düzeyin düşük kaldığı ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin en çok kullandıkları yöntemlerin %42 ile geleneksel yöntemler olduğu bunu sırasıyla %40.2 ile yüz yüze yapılanlar (sözlü sınav, gözlem, görüşme), %33.4 ile yeni uygulanmakta olanlar ve %19.6 ile de öğrenci değerlendirmesine dayalı olanların izlediği ortaya çıkarılmıştır.

Çoklar ve Odabaşı (2009) tarafından eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının gerek geleneksel gerekse performansa dayalı ölçme değerlendirme hizmetlerinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak bu yeterliğin geleneksel ölçme değerlendirme hizmetlerinde daha fazla olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçları/uygulamaları ile ilgili bilgi düzeyleri, yaklaşımları ve bu araçları kullanma alışkanlıklarını incelemek amacıyla yapılan araştırmada geleneksel değerlendirmenin yanı sıra alternatif uygulamalara da önem verildiğini ancak öğretmenlerin bu konuda hem fikir olmadığı ve öğretmenler tarafından en az güven duyulan araçların alternatif değerlendirme araçları olduğu görülmüştür (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008). Ayrıca araştırmada öğretmenlerin en az kullandıkları uygulamaların alternatif ölçme uygulamaları olduğu görülmüş, ortaya çıkan bu sonucun da öğretmenlerin alternatif yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve bu yöntemlere güven duymayıp gereken önemi göstermemelerine bağlanmıştır.

Toptaş (2011) tarafından 214 sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi ile ilgili alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin, değerlendirme ve uygulama boyutunda mezuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, buna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin önlisans ya da lisans mezunu olanlara göre kendilerini bu konuda daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada öğretmenlerin süreci ölçmeye yönelik

araçlara gereken önemi vermedikleri ancak ürün dosyası ve projeye karşı daha çok önem verdikleri ortaya çıkarılmıştır.

Ölçme değerlendirme alanında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri yöntemleri daha sık kullandıkları ve bu yöntemlerde daha az sıkıntı yaşadıkları ortaya koyulmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Nazlıççek ve Akarsu, 2008). Sağlam Arslan vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin karma sınavlar, proje ve performans gibi kullanılması zorunlu olan ölçme değerlendirme yöntemleri dışındakileri düzenli bir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandığı, ortaöğretim öğretmenlerinin ise en çok yazılı yoklama maddelerini kullandığının ortaya çıkması, özellikle ilköğretim öğrencilerinin sözel iletişim ve yaratıcılık güçlerinin gelişmesi için yazılı yoklamaya daha çok ihtiyaçları olduğunun bilinmesi bağlamında oldukça düşündürücüdür (Çakan, 2004).

Şaşmaz Ören ve Tatar'ın (2007) 70 ilköğretim sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin %44'ü hem geleneksel hem de alternatif değerlendirmeyi bir arada kullandıklarını, bunun yanında %2.86'sı sadece alternatif değerlendirmeyi kullanırken, %4.28'i sadece geleneksel değerlendirmeyi kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %30'u her iki değerlendirmeyi de kullanırken alternatif değerlendirmeye daha fazla ağırlık verdiğini, %19'u ise daha çok geleneksel değerlendirmeye ağırlık verdiğini belirtmiştir. Yine Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretim süreçleri boyunca alışageldikleri geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının çok az bir kısmı öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için beyin fırtınası, tartışma ve kavram haritasını kullanacaklarını, ders sonu değerlendirme için de daha çok konuyla ilgili soru sorma ve çalışma yaprağı kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretmenler tarafından ne kadar uygulandığını yönetici görüşleri doğrultusunda belirleme amacıyla Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kısmen uyguladıkları ortaya koyulmuştur. Yine Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009) tarafından 92 ilköğretim Türkçe öğretmeni ile yürütülen

çalışmada öğretmenlerin %54.3'ü programda önerilen ölçme araç-gereç ve yöntemlerini kullanmanın yanı sıra önceden bildiği ve kullandığı ölçme araç-gereç ve yöntemlerini de sıklıkla kullandıklarını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim hayat bilgisi dersinde kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında görüşlerini almak ve yaşanan sorunları ortaya koymak amacıyla Gömleksiz vd. (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenler hayat bilgisi dersinde hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini bir arada kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin teorikte alternatif yöntemleri benimsemelerine rağmen pratikte geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bunun yanında en çok kullanılan alternatif yöntemlerin gözlem, performans değerlendirme, öz değerlendirme ve proje olduğu, geleneksel yöntemlerden ise çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testler ile soru-cevap yönteminin en fazla kullanıldığı ortaya çıkarılmıştır.

Metin ve Özmen (2010) tarafından fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin özellikle uygulamaların nasıl yapılması ve değerlendirilmesi gerektiği konusunda sorun yaşadıkları ve bu konuda yardıma ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin kullanmak istedikleri yöntemle ilgili olan ölçüklerin hazırlanması, kriterlerin belirlenmesi ve mevcut ölçüklerin nerede, nasıl ve hangi amaçlar için kullanılması gerektiğinin bilinmemesi noktasında birçok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Sağlam Arslan vd., 2009; Şenel Çoruhlu vd., 2009). Bu tür sorunların yaşanmasında mevcut imkânların yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği, hazırlama-uygulama ve değerlendirme zorluğu, yöntemlerin karmaşıklığı ve sınıf düzeyine uygun olmayışı, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yöntemlere karşı teorik ve özellikle pratik bilgilerinin azlığı, ülke genelinde uygulanan sınav sistemlerinin yöntemlerle uyumsuzluğu, MEB tarafından yürütülen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği gibi birçok faktör etkilidir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Özdemir, 2009; Sağlam Arslan vd., 2009). Yapılan çalışmalarda ölçme değerlendirme konusunda yaşanan problemleri ortadan kaldırmak için yöntemleri kullanma ve ölçük hazırlama konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi, hazır geliştirilmiş çok sayıda ve çeşitte ölçüklerin kullanıma sunulması, öğretmen adayları

için eğitim fakültelerinde ölçme değerlendirme yönelik derslere daha fazla ağırlık verilmesi ve öğretmenlerin buldukları bölge ve ya okulda ölçme değerlendirme uzmanının bulundurulması gibi öneriler sunulmuştur (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Metin ve Özmen, 2010; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008; Şenel Çoruhlu vd., 2009).

Genel olarak bakıldığında yapılan araştırmalara katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun ölçme-değerlendirme hakkında sahip oldukları bilginin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu yetersizlik alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde daha belirgindir. Öğretmenler genel olarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında olumlu görüş bildirdikleri ve alternatif yöntemlerin kullanılmasının daha çok yarar getireceğini savundukları halde kullanım konusunda öğretim programları tarafından zorunlu tutulan birkaç alternatif yöntem dışında daha çok geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Ayrıca araştırmalara katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde yetersiz görmüşler, en çok uygulama ve değerlendirme aşamalarında problem yaşamakta olduklarını belirtmişlerdir. Bu tür problemlerin üstesinden gelinebilmesi için de bu konuda kendilerine daha çok uygulamaya yönelik eğitimlerin verilmesi, mevcut imkânların iyileştirilmesi ve uzmanlar tarafından çeşitli ölçeklerin geliştirilip kullanıma sunulması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Çalışmada, araştırma modeli olarak, herhangi bir olay, birey ya da nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlendiği bir nicel araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2009). Bu modelde amaç; birey, olay ya da olguların özelliklerini ve oluş sıklıklarını belirlemek, konu üzerinde etkili olan faktörlerin ortaya çıkış biçimini tespit edip önem derecelerini ortaya koymak ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek genellemelere varmaktır (İslamoğlu, 2009). Bu tür araştırmalarda, evreni temsil edebilecek güçte bir örneklem dâhilinde çok sayıda kişiye yazılı ya da sözlü bir şekilde ulaşılarak, derinlemesine bilgi almaktan çok genişlemesine yüzeysel veriler elde edilmeye çalışılır. Elde edilen bulgular diğer araştırmalar için veri olarak kullanılabilir, bu bulgulara dayanılarak başka araştırmalar için sayıtlar ve varsayımlar geliştirilebilir (Aziz, 2008).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Erzurum il merkezi ilköğretim okullarındaki 6-8 sınıflarda görevli 1470 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken olasılıklı (tesadüfi) olmayan örnekleme yöntemlerinden elverişlilik örnekleme kullanılmıştır (Böke, 2009). Alan yazın taraması yapıldığında bu yöntem, uygun örnekleme (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010), kolay örnekleme (Ural ve Kılıç, 2006), kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2008) gibi farklı isimler altında da yer almaktadır. Elverişlilik örnekleme ile isteyen herkes örnekleme dâhil edilmiş, zaman ve maliyet açısından çok ekonomik olduğundan araştırmaya hız ve pratiklik kazandırılmıştır. Evrendeki tüm öğretmenlere çalışmaya katılmaları için davetiye gönderilmiş fakat çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu yönetime göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezine bağlı Aziziye merkez ilçesinden 11, Yakutiye merkez

ilçesinden 31 ve Palandöken merkez ilçesinden 26 olmak üzere toplam 68 ilköğretim okulundan 474 branş öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Dolayısıyla 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezi ilköğretim okullarındaki 6-8 sınıflarda görevli 474 branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 3.1  
*İlçelere Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>İlçe Adı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Aziziye	73	15.4
Yakutiye	198	41.8
Palandöken	203	42.8
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.2  
*Okul Türüne Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>Okul Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Devlet	441	93.0
Özel	33	7.0
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.3  
*Öğretmen Branşına Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>Öğretmen Branşı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Matematik	77	16.2
Türkçe	107	22.6
Fen ve Teknoloji	83	17.5
Sosyal Bilgiler	64	13.5
İngilizce	99	20.9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	4.4
Diğer	8	1.7
Branş Belirtmeyen	15	3.2
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>



Tablo 3.4  
*Cinsiyete Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bayan	241	50.8
Erkek	227	47.9
Cinsiyet Belirtmeyen	6	1.3
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.5  
*Yaşa Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>Yaş Aralığı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
20-25	46	9.7
26-30	163	34.4
31-40	175	36.9
41-50	47	9.9
51 ve üzeri	42	8.9
Yaş Belirtmeyen	1	0.2
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.6  
*Kıdeme Göre Örneklemin Dağılımı*

<b>Kıdem Aralığı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1-5 yıl	132	27.8
6-10 yıl	164	34.6
11-15 yıl	66	13.9
16-20 yıl	53	11.2
21-25 yıl	15	3.2
26 ve üzeri yıl	37	7.8
Kıdem Belirtmeyen	7	1.5
<b>Toplam</b>	<b>474</b>	<b>100.0</b>

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirtilen sorulara cevap bulabilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim 6-8 sınıflardaki branş öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları anketi” (Ek 1) kullanılmıştır. 4 ana bölümden oluşan

anketin A bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Anketin B bölümü 3 kısımdan oluşmuştur. 1. kısım, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyinin tespitine yöneliktir. Öğretmenlerin cevapları, kullanım sıklığı ile ilgili olarak “hiçbir zaman”, “ara sıra” ve “her zaman”, yeterlik düzeyinde ise “yetersizim”, “kısmen yeterliyim” ve “yeterliyim” şeklinde değerlendirilmiştir. 2. kısımda ise, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin her birine ilişkin bazı ifadeler yer verilmiş ve öğretmenlerden bu ifadelerle katılıp katılmadığı “katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “fikrim yok” seçenekleri altında, ayrıca her bir araç-gereç ve yöntemle ilişkin farklı fikirleri varsa bunları da “diğer” seçeneği altında belirtmeleri istenmiştir. B bölümünün 3. ve son kısmında ise öğretmenlerden, kullandıkları ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri neye göre belirlediklerini belirtmeleri için 8 maddeden birini işaretlemelerini, eğer bunların dışında herhangi bir ölçütleri varsa bunu da diğer seçeneği altında yazmaları istenmiştir.

Anketin C bölümünde, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları problemleri belirleyebilmek için 16 maddeden bir ya da daha fazlasını işaretlemelerini, ayrıca bu maddelerde belirtilenlerden farklı olarak karşılaşılan problemler varsa bunları da diğer seçeneği altında yazmaları istenmiştir.

Anketin D bölümünde ise; öğretmenlerden ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlere ilişkin yaklaşımları geliştirmek ve karşılaşılan problemleri giderebilmek için ortaya koyulan önerileri tespit etmeye yönelik olarak 5 farklı öneriden en önemli gördükleri bir tanesini işaretlemeleri ancak bunların dışında herhangi bir önerileri bulunuyorsa bunun da diğer seçeneği altında belirtilmesi istenmiştir.

Bir anket geliştirilirken dört farklı aşama izlenir. Bunlar; problemi tanımlama, madde (soru) yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma aşamalarıdır (Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırmada kullanılan anketin güvenilirliği ve geçerliği kapsamında; anketteki maddelerin saptanması amacıyla mevcut alan yazın incelenmiş ve çıkan sonuçlar dâhilinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yöntemlerinin hangi boyutlarına yönelik

görüş bildirecekleri tespit edilmeye çalışılarak bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan yararlanılarak hazırlanan anket taslağı, ölçme-değerlendirme ve program geliştirme bilim dalından ikişer akademisyene ve ilköğretim okullarında görev yapan 3 öğretmene incelenmiş, gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca anket 2 dil uzmanı tarafından kontrol edilmiş, maddelerin anlaşılabilirliği ve okunabilirliği hakkında yapılan yorumlara göre anket gözden geçirilmiştir. Son olarak anketin bir ön uygulaması yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anket Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak (Ek 2) çalışma kapsamındaki ilköğretim okullarında görevli toplam 474 öğretmene gönüllülük esas alınarak bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

### **3.4. Veri Analizi**

Araştırmada öğretmenlerin demografik özellikleri, araç-gereç ve yöntemlere ilişkin bakış açıları, kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri, kullanacakları araç-gereç ve yöntemleri belirleme ölçütleri, kullanıma ilişkin karşılaşılan problemler ve alınabilecek önlemleri belirlemek için elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak genel durum betimlenmiş, öğretmenlerin araç-gereç ve yöntemlere ilişkin bakış açıları, yeterlilik algıları ve kullanma sıklıkları görüşlerinin ortalamaları hesaplanmıştır. Ayrıca araç-gereç ve yöntemlere ilişkin bakış açıları, kullanılacak araç-gereç ve yöntemleri belirleme ölçütleri, kullanım sırasında karşılaşılan problemler ve ortaya koyulan çözüm önerilerinin belirlenmesi ile ilgili maddelerin bulunduğu kısımlarda “diğer” seçeneği altında belirtilen görüşler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak tek tek incelenmiş, aynı anlamda olan ifadeler gruplaştırılmış ve tüm ifadeler tablolar halinde frekanslarıyla (f) birlikte sunulmuştur. Verilerin sıralama ölçeğinden faydalanılarak elde edilmesi ve bu şekilde elde edilen verilerde normal dağılım ve varyansların eşitliği şartı aranmadığından dolayı korelasyon ve karşılaştırmalı analizlerde parametrik olmayan istatistiklerden faydalanılmıştır. Bu bağlamda cinsiyet ve branşın ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyi üzerinde etkisini incelemek üzere Mann Whitney U testi, kıdemin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyi üzerinde etkisini incelemek için de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Ayrıca, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine

ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyi arasındaki ilişkinin analizinde Serman Sıra Farkları korelasyonu testinden faydalanılmıştır. Tüm bu analizler bilgisayar ortamında SPSS 18 (PASW Statistics 18) programı kullanılarak yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde ilköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açıları, kullanım sıklıkları, yeterlik düzeyleri ve kullanılacak araç-gereç ve yöntemleri belirleme ölçütleri ile bu alanda karşılaşılan sorunların belirlenerek bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğine ilişkin bulgular yer almaktadır. İlköğretim 6-8 sınıflardaki branş öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları anketi'' (Ek 1) aracılığıyla elde edilen veriler sekiz ana başlık etrafında toplanarak betimlenmiştir.

#### 4.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Ne Sıklıkta Kullanmaktadırlar?

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini ne sıklıkta kullandıklarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzdeler şeklinde tablo halinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde her bir ölçme-değerlendirme yöntemi için kullanım sıklığı adı altında hiçbir zaman (1), arasıra (2) ve her zaman (3) olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve her bir kategorinin kaç öğretmen tarafından paylaşıldığını göstermek üzere frekans (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir. Son olarak her bir yöntem için toplam kaç öğretmenin görüş bildirdiği ve bu görüşlerin ortalaması hesaplanmıştır.

Tablo 4.1

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı*

	KULLANIM SIKLIĞI							
	Hiçbir zaman		Ara sıra		Her zaman		Ortalama	
	f	%	f	%	f	%	Σf	$\bar{X}$
Çoktan seçmeli test	8	1.7	187	39.5	277	58.4	472	2.57
Doğru-yanlış testi	24	5.1	266	56.1	181	38.2	471	2.33
Boşluk doldurma testi	24	5.1	227	47.9	217	45.8	468	2.41
Eşleştirme testi	49	10.3	270	57.0	147	31.0	466	2.21
Kısa cevaplı test	47	9.9	284	59.9	130	27.4	461	2.18
Uzun cevaplı yazılı	128	27.0	218	46.0	120	25.3	466	1.98
Sözlü sınav	156	32.9	218	46.0	87	18.4	461	1.85
Performans	2	0.4	146	30.8	319	67.3	467	2.68
Proje	5	1.1	228	48.1	234	49.4	467	2.49
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	100	21.1	243	51.3	126	26.6	469	2.06
Kavram haritası	96	20.3	277	58.4	87	18.4	460	1.98
Gözlem	40	8.4	207	43.7	221	46.6	468	2.39
Görüşme	72	15.2	254	53.6	138	29.1	464	2.14
Yapılandırılmış grid	205	43.2	195	41.1	40	8.4	440	1.62
Poster	95	20.0	268	56.5	102	21.5	465	2.02
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	75	15.8	182	38.4	208	43.9	465	2.29
Kontrol listeleri	88	18.6	188	39.7	182	38.4	458	2.21
Drama	94	19.8	292	61.6	77	16.2	463	1.96
Tanılayıcı dallanmış ağaç	195	41.1	216	45.6	35	7.4	446	1.64
Grup/akran ve öz değerlendirme	105	22.2	282	59.5	75	15.8	462	1.94

Tablo 4.1’de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerin çoktan seçmeli ( $\bar{X}=2.57$ ), boşluk doldurma ( $\bar{X}=2.41$ ), doğru-yanlış ( $\bar{X}=2.33$ ), eşleştirme testi ( $\bar{X}=2.21$ ) vb. geleneksel yöntemleri daha sık kullandıkları görülmektedir. Geleneksel yöntemlerin dışında performans ( $\bar{X}=2.68$ ), proje ( $\bar{X}=2.49$ ) ve bunların kullanımına bağlı olarak kullanılan rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ( $\bar{X}=2.29$ ) ve kontrol listeleri ( $\bar{X}=2.21$ ) gibi alternatif yöntemlerde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bu alternatif yöntemlerin diğerlerine göre daha fazla tercih edilme sebebi olarak öğretim programlarının performans ve proje gibi yöntemlerin kullanımını zorunlu tutmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin en az kullandıkları yöntemlerin başında ise yapılandırılmış grid ( $\bar{X}=1.62$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X}=1.64$ ), sözlü sınav ( $\bar{X}=1.85$ ) ve uzun cevaplı yazılı sınavı ( $\bar{X}=1.98$ ) gibi yöntemlerin geldiği görülmektedir.

#### 4.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi Nedir?

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine göre kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri frekans ve yüzdeler şeklinde tablo halinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde her bir ölçme-değerlendirme yöntemi için yeterlik düzeyi adı altında yetersizim (1), kısmen yeterliyim (2) ve yeterliyim (3) olmak üzere üç kategori oluşturulmuş ve her bir kategorinin kaç öğretmen tarafından paylaşıldığını göstermek üzere frekans (f) ve yüzdeleri (%) belirtilmiştir. Son olarak her bir yöntem için toplam kaç öğretmenin görüş bildirdiği ve bu görüşlerin ortalaması hesaplanmıştır.

Tablo 4.2

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi*

	YETERLİK DÜZEYİ							
	Yetersizim		Kısmen yeterliyim		Yeterliyim		Ortalama	
	f	%	f	%	f	%	$\Sigma f$	$\bar{X}$
Çoktan seçmeli test	1	0.2	63	13.3	393	82.9	457	2.86
Doğru-yanlış testi	1	0.2	58	12.2	393	82.9	452	2.87
Boşluk doldurma testi	3	0.6	56	11.8	392	82.7	451	2.86
Eşleştirme testi	13	2.7	77	16.2	354	74.7	444	2.77
Kısa cevaplı test	8	1.7	82	17.3	358	75.5	448	2.78
Uzun cevaplı yazılı	11	2.3	84	17.7	349	73.6	444	2.76
Sözlü sınav	13	2.7	104	21.9	324	68.4	441	2.71
Performans	2	0.4	97	20.5	354	74.4	453	2.78
Proje	7	1.5	118	24.9	323	68.1	448	2.71
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	47	9.9	172	36.3	226	47.7	445	2.40
Kavram haritası	33	7.0	170	35.9	235	49.6	438	2.46
Gözlem	13	2.7	131	27.6	305	64.3	449	2.65
Görüşme	27	5.7	147	31.0	268	56.5	442	2.55
Yapılandırılmış grid	119	25.1	173	36.5	131	27.6	423	2.03
Poster	40	8.4	146	30.8	255	53.8	441	2.49
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	33	7.0	150	31.6	265	55.9	448	2.52
Kontrol listeleri	36	7.6	137	28.9	272	57.4	445	2.53
Drama	60	12.7	160	33.8	226	47.7	446	2.37
Tanılayıcı dallanmış ağaç	102	21.5	154	32.5	175	36.9	431	2.17
Grup/akran ve öz değerlendirme	40	8.4	168	35.4	231	48.7	439	2.44

Tablo 4.2’de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri ortalamalarına bakıldığında öğretmenler hemen hemen her

yöntem için kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin doğru-yanlış ( $\bar{X}=2.87$ ), çoktan seçmeli ( $\bar{X}=2.86$ ), kısa cevaplı test ( $\bar{X}=2.78$ ), uzun cevaplı yazılı ( $\bar{X}=2.76$ ) ve boşluk doldurma ( $\bar{X}=2.86$ ) gibi geleneksel yöntemlere ilişkin yeterlik düzeylerinin diğer yöntemlere göre biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yeterlik düzeyinin en fazla olduğu alternatif yöntemler performans ( $\bar{X}=2.78$ ) ve proje ( $\bar{X}=2.71$ ) iken, en az yeterlik düzeyine sahip alternatif yöntemlerin başında ise yapılandırılmış grid ( $\bar{X}=2.03$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X}=2.17$ ) ve drama ( $\bar{X}=2.37$ ) gibi yöntemlerin geldiği görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları yüksek, alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde ise daha düşük düzeyde olduğu, bu nedenle öğretmenlerin alternatif yöntemler hakkında cesaretlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları İle Yeterlik Düzeyleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Verilerin analizinde kullanım sıklığı hiçbir zaman (1), arasıra (2) ve her zaman (3), yeterlik düzeyi ise yetersizim (1), kısmen yeterliyim (2) ve yeterliyim (3) olmak üzere üçer alt grupta incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde sıralama ölçeğinden faydalandığından ve dağılımın bu nedenle normalden uzak olması sebebiyle bu verilerin analizinde sperman sıra farkları korelasyonu kullanılmıştır. Bu yöntemle göre elde edilen sonuçlar Tablo 4.3' de verilmiştir.



Tablo 4.3  
*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları ile Yeterlik Düzeyleri Arasında Sperman Sıra Farkları Korelasyonu Sonucu*

		<b>N</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Çoktan Seçmeli test	Kullanım Sıklığı	472	0.163*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	456		
Doğru-yanlış testi	Kullanım Sıklığı	471	0.163*	0.001
	Yeterlik Düzeyi	451		
Boşluk doldurma testi	Kullanım Sıklığı	468	0.190*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	448		
Eşleştirme testi	Kullanım Sıklığı	466	0.263*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	441		
Kısa cevaplı test	Kullanım Sıklığı	461	0.252*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	442		
Uzun cevaplı yazılı	Kullanım Sıklığı	466	0.211*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	442		
Sözlü sınav	Kullanım Sıklığı	461	0.222*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	433		
Performans	Kullanım Sıklığı	467	0.263*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	449		
Proje	Kullanım Sıklığı	467	0.233*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	447		
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Kullanım Sıklığı	469	0.433*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	443		
Kavram haritası	Kullanım Sıklığı	460	0.499*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	433		
Gözlem	Kullanım Sıklığı	468	0.448*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	446		
Görüşme	Kullanım Sıklığı	464	0.465*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	437		
Yapılandırılmış grid	Kullanım Sıklığı	440	0.518*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	412		
Poster	Kullanım Sıklığı	465	0.474*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	440		
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Kullanım Sıklığı	465	0.549*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	444		
Kontrol listeleri	Kullanım Sıklığı	458	0.528*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	439		
Drama	Kullanım Sıklığı	463	0.490*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	439		
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kullanım Sıklığı	446	0.599*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	419		
Grup/akran ve öz değerlendirme	Kullanım Sıklığı	462	0.472*	0.000
	Yeterlik Düzeyi	435		

\* 0.01 düzeyinde korelasyon

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin bütün ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p < .01$ ). Ancak bu ilişkinin çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma testi, eşleştirme testi, kısa cevaplı test, uzun cevaplı yazılı, sözlü sınav, performans ve proje yöntemlerinde düşük düzeyde ( $r=0.00-0.30$ ), geriye kalan diğer yöntemlerde ise orta düzeyde ( $r=0.30-0.70$ ) olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin herhangi bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemine ilişkin yeterlik algıları ne kadar yüksekse, bu yöntemi kullanma sıklıkları da o ölçüde fazla olduğu, bu nedenle herhangi bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemin kullanımını arttırmak için öğretmenlerin bu konuda cesaretlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

#### **4.4. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme, Cinsiyete ve Branşa Göre Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklığı ve yeterlik düzeylerinin kıdem, cinsiyet ve branşa göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları her biri ayrı başlık altında olacak şekilde verilmiştir.

##### **4.4.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme göre bir farklılık göstermekte midir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklığı ve yeterlik düzeylerinin kıdemlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 1-5 yıllık (1), 6-10 yıllık (2), 11-15 yıllık (3), 16-20 yıllık (4), 21-25 yıllık (5) ve 26 ve üzeri yıllık (6) olmak üzere altı, kullanım sıklığı hiçbir zaman (1), arasıra (2) ve her zaman (3), yeterlik düzeyi ise yetersizim (1), kısmen yeterliyim (2) ve yeterliyim (3) olmak üzere üçer alt grupta incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde sıralama ölçeğinden faydalandığından ve bu şekilde elde edilen verilerde normal dağılım ve varyansların

eşitliği şartı aranmadığından dolayı, bu verilerin analizinde ikiden fazla bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu teste göre elde edilen sonuçlar Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu*

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Çoktan seçmeli test	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	131	224.90	5	5.589	0.348
		6-10 yıl	164	241.45			
		11-15 yıl	65	234.08			
		16-20 yıl	53	247.77			
		21-25 yıl	15	237.60			
		26 ve üzeri yıl	37	199.31			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	128	215.66	5	5.496	0.358
		6-10 yıl	158	234.69			
		11-15 yıl	64	220.45			
		16-20 yıl	51	220.78			
		21-25 yıl	15	241.03			
		26 ve üzeri yıl	34	229.59			
Doğru-yanlış testi	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	234.25	5	1.955	0.855
		6-10 yıl	164	230.83			
		11-15 yıl	66	234.71			
		16-20 yıl	53	246.08			
		21-25 yıl	15	227.83			
		26 ve üzeri yıl	36	211.67			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	127	219.54	5	1.650	0.895
		6-10 yıl	157	225.37			
		11-15 yıl	62	218.77			
		16-20 yıl	50	219.92			
		21-25 yıl	15	236.20			
		26 ve üzeri yıl	34	231.41			
Boşluk doldurma testi	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	128	253.59	5	9.394	0.094
		6-10 yıl	162	228.07			
		11-15 yıl	66	218.37			
		16-20 yıl	53	232.55			
		21-25 yıl	15	194.77			
		26 ve üzeri yıl	37	200.66			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	125	224.81	5	4.564	0.471
		6-10 yıl	157	224.63			
		11-15 yıl	62	205.27			
		16-20 yıl	51	229.31			
		21-25 yıl	15	236.80			
		26 ve üzeri yıl	34	219.07			

Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Eşleştirme testi	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	258.70	5	16.210	<b>0.006</b>
		6-10 yıl	163	231.61			
		11-15 yıl	65	208.51			
		16-20 yıl	51	214.84			
		21-25 yıl	15	177.93			
		26 ve üzeri yıl	35	200.20			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	125	222.45	5	2.586	0.763
		6-10 yıl	155	224.73			
		11-15 yıl	59	209.98			
		16-20 yıl	50	209.88			
		21-25 yıl	14	201.93			
		26 ve üzeri yıl	34	216.29			
Kısa cevaplı test	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	128	224.30	5	3.280	0.657
		6-10 yıl	159	219.66			
		11-15 yıl	64	228.16			
		16-20 yıl	52	242.22			
		21-25 yıl	15	228.20			
		26 ve üzeri yıl	36	250.79			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	127	211.25	5	4.149	0.528
		6-10 yıl	155	228.04			
		11-15 yıl	61	212.26			
		16-20 yıl	51	231.54			
		21-25 yıl	14	234.57			
		26 ve üzeri yıl	33	219.58			
Uzun cevaplı yazılı	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	217.84	5	10.767	0.056
		6-10 yıl	161	245.80			
		11-15 yıl	65	253.83			
		16-20 yıl	53	207.91			
		21-25 yıl	13	220.38			
		26 ve üzeri yıl	37	197.14			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	124	200.07	5	9.494	0.091
		6-10 yıl	156	228.34			
		11-15 yıl	60	222.13			
		16-20 yıl	50	229.56			
		21-25 yıl	14	246.96			
		26 ve üzeri yıl	33	212.45			

Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Sözlü sınav	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	128	253.64	5	14.214	<b>0.014</b>
		6-10 yıl	159	208.49			
		11-15 yıl	65	227.78			
		16-20 yıl	51	216.79			
		21-25 yıl	15	282.80			
		26 ve üzeri yıl	36	210.13			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	123	203.92	5	5.635	0.343
		6-10 yıl	154	222.05			
		11-15 yıl	60	213.93			
		16-20 yıl	48	233.61			
		21-25 yıl	15	247.43			
		26 ve üzeri yıl	34	216.37			
Performans	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	131	233.08	5	18.227	<b>0.003</b>
		6-10 yıl	162	247.87			
		11-15 yıl	65	231.42			
		16-20 yıl	53	203.62			
		21-25 yıl	13	250.15			
		26 ve üzeri yıl	36	173.76			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	128	217.00	5	6.353	0.273
		6-10 yıl	158	230.04			
		11-15 yıl	62	203.68			
		16-20 yıl	51	242.03			
		21-25 yıl	15	228.10			
		26 ve üzeri yıl	32	223.94			
Proje	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	218.60	5	6.344	0.274
		6-10 yıl	162	245.79			
		11-15 yıl	65	235.23			
		16-20 yıl	51	229.52			
		21-25 yıl	15	209.00			
		26 ve üzeri yıl	37	207.12			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	126	216.57	5	2.989	0.702
		6-10 yıl	155	226.80			
		11-15 yıl	62	208.50			
		16-20 yıl	50	235.26			
		21-25 yıl	15	210.67			
		26 ve üzeri yıl	33	217.24			

Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	213.95	5	7.639	0.177
		6-10 yıl	162	228.89			
		11-15 yıl	66	243.00			
		16-20 yıl	52	255.31			
		21-25 yıl	15	210.77			
		26 ve üzeri yıl	37	259.04			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	125	193.36	5	11.968	<b>0.035</b>
		6-10 yıl	154	225.57			
		11-15 yıl	59	223.62			
		16-20 yıl	51	249.57			
		21-25 yıl	15	208.40			
		26 ve üzeri yıl	34	240.75			
Kavram haritası	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	127	218.39	5	9.897	0.078
		6-10 yıl	158	226.41			
		11-15 yıl	65	211.75			
		16-20 yıl	53	261.80			
		21-25 yıl	15	279.43			
		26 ve üzeri yıl	36	220.68			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	118	196.61	5	12.267	<b>0.031</b>
		6-10 yıl	152	214.69			
		11-15 yıl	61	211.11			
		16-20 yıl	51	253.07			
		21-25 yıl	15	262.43			
		26 ve üzeri yıl	34	221.85			
Gözlem	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	130	224.90	5	7.518	0.185
		6-10 yıl	162	241.88			
		11-15 yıl	65	228.45			
		16-20 yıl	53	218.06			
		21-25 yıl	15	287.80			
		26 ve üzeri yıl	36	204.07			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	126	207.51	5	6.790	0.237
		6-10 yıl	154	221.44			
		11-15 yıl	62	225.13			
		16-20 yıl	51	233.12			
		21-25 yıl	15	273.00			
		26 ve üzeri yıl	34	226.84			

Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Görüşme	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	127	210.76	5	6.972	0.223
		6-10 yıl	160	230.49			
		11-15 yıl	65	242.84			
		16-20 yıl	53	228.34			
		21-25 yıl	15	278.70			
		26 ve üzeri yıl	37	241.68			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	122	198.38	5	7.572	0.181
		6-10 yıl	153	217.70			
		11-15 yıl	61	239.10			
		16-20 yıl	50	232.43			
		21-25 yıl	15	229.80			
		26 ve üzeri yıl	34	225.50			
Yapılandırılmış grid	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	126	194.98	5	12.567	<b>0.028</b>
		6-10 yıl	153	223.73			
		11-15 yıl	59	204.54			
		16-20 yıl	49	243.97			
		21-25 yıl	15	214.00			
		26 ve üzeri yıl	31	255.85			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	122	188.44	5	10.481	0.063
		6-10 yıl	147	204.38			
		11-15 yıl	55	214.90			
		16-20 yıl	50	236.95			
		21-25 yıl	13	237.92			
		26 ve üzeri yıl	29	239.41			
Poster	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	131	254.40	5	13.881	<b>0.016</b>
		6-10 yıl	160	225.56			
		11-15 yıl	64	209.81			
		16-20 yıl	52	237.11			
		21-25 yıl	14	226.75			
		26 ve üzeri yıl	37	182.77			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	126	219.54	5	6.717	0.243
		6-10 yıl	152	216.87			
		11-15 yıl	59	213.11			
		16-20 yıl	50	244.88			
		21-25 yıl	13	211.50			
		26 ve üzeri yıl	34	182.41			

Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	128	212.74	5	6.240	0.284
		6-10 yıl	163	241.01			
		11-15 yıl	65	229.05			
		16-20 yıl	52	228.06			
		21-25 yıl	15	198.27			
		26 ve üzeri yıl	35	253.56			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	126	206.90	5	4.469	0.484
		6-10 yıl	157	225.74			
		11-15 yıl	59	218.05			
		16-20 yıl	51	233.71			
		21-25 yıl	14	209.00			
		26 ve üzeri yıl	34	242.35			
Kontrol listeleri	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	127	199.47	5	10.264	0.068
		6-10 yıl	158	227.62			
		11-15 yıl	64	245.04			
		16-20 yıl	52	248.58			
		21-25 yıl	14	235.61			
		26 ve üzeri yıl	36	242.28			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	124	193.23	5	14.267	<b>0.014</b>
		6-10 yıl	154	224.69			
		11-15 yıl	60	215.55			
		16-20 yıl	51	240.85			
		21-25 yıl	15	264.80			
		26 ve üzeri yıl	34	246.76			
Drama	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	129	213.56	5	3.938	0.558
		6-10 yıl	161	236.79			
		11-15 yıl	65	233.66			
		16-20 yıl	52	226.20			
		21-25 yıl	14	249.43			
		26 ve üzeri yıl	36	237.18			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	124	206.81	5	4.957	0.421
		6-10 yıl	155	226.77			
		11-15 yıl	60	206.37			
		16-20 yıl	51	237.50			
		21-25 yıl	15	245.27			
		26 ve üzeri yıl	34	223.93			



Tablo 4.4 (Devamı)

		Kıdem aralığı	N	Sıra ortalaması	sd	X <sup>2</sup>	p
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	126	209.77	5	5.619	0.345
		6-10 yıl	153	225.79			
		11-15 yıl	61	205.75			
		16-20 yıl	50	249.09			
		21-25 yıl	15	219.00			
		26 ve üzeri yıl	35	221.49			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	120	195.59	5	14.070	<b>0.015</b>
		6-10 yıl	149	212.31			
		11-15 yıl	59	191.50			
		16-20 yıl	50	256.97			
		21-25 yıl	14	230.75			
		26 ve üzeri yıl	32	238.06			
Grup/akran ve öz değerlendirme	Kullanım sıklığı	1-5 yıl	129	210.01	5	9.073	0.106
		6-10 yıl	161	223.20			
		11-15 yıl	63	239.67			
		16-20 yıl	52	258.14			
		21-25 yıl	15	228.30			
		26 ve üzeri yıl	35	250.46			
	Yeterlik düzeyi	1-5 yıl	121	197.35	5	9.670	0.085
		6-10 yıl	157	215.39			
		11-15 yıl	56	232.96			
		16-20 yıl	51	245.46			
		21-25 yıl	15	246.67			
		26 ve üzeri yıl	32	205.27			

Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin eşleştirme testi [ $\chi^2(5)=16.210$ ,  $p<.05$ ], sözlü sınav [ $\chi^2(5)=14.214$ ,  $p<.05$ ], performans [ $\chi^2(5)=18.227$ ,  $p<.05$ ], yapılandırılmış grid [ $\chi^2(5)=12.567$ ,  $p<.05$ ] ve poster [ $\chi^2(5)=13.881$ ,  $p<.05$ ] gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları kıdemlerine göre bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında eşleştirme testini en sık kullanan öğretmenler 1-5 yıllık (sıra ort.=258.70), en az kullananlar ise 21-25 yıllık (sıra ort.=177.93) kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Sözlü sınavı en fazla kullanan öğretmenler 21-25 yıllık (sıra ort.=282.80) iken en az kullanan öğretmenler ise 6-10 yıllıktır (sıra ort.=208.49). Performans görevini 21-25 yıllık (sıra ort.=250.15) öğretmenler en sık kullanırken, 26 ve üzeri (sıra ort.=173.76) kıdeme sahip öğretmenler ise en az kullanmaktadır. Yapılandırılmış grid'i ise en çok 26 ve üzeri (sıra ort.=255.85) kıdeme sahip öğretmenler kullanırken, en az 1-5 yıllık (sıra ort.=194.98) öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Yapılandırılmış grid'in tam aksine Posterde ise en sık

kullanım 1-5 yıllık (sıra ort.=254.40) kıdeme sahip öğretmenlere, en az kullanım 26 ve üzeri (sıra ort.=182.77) kıdeme sahip öğretmenlere aittir. Kıdeme göre kullanımında farklılık gösteren bu ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine genel olarak bakıldığında eşleştirme testi ve poster dışında diğerlerinin öğretmenlik mesleğini daha uzun süreden beri yapanlar tarafından daha sık kullanıldığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına meslek hayatına atıldıklarında daha çok çeşitte ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi kullanmasına yönelik yeterli bilgi ve deneyim kazandırılması konusunda çareler aranması gerektiği söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından Tablo 4.4 incelendiğinde öğretmenlerin portfolyo (öğrenci ürün dosyası) [ $\chi^2(5)=11.968$ ,  $p<.05$ ], kavram haritası [ $\chi^2(5)=12.267$ ,  $p<.05$ ], kontrol listeleri [ $\chi^2(5)=14.267$ ,  $p<.05$ ] ve tanılayıcı dallanmış ağaç [ $\chi^2(5)=14.070$ ,  $p<.05$ ] gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde yeterlik düzeyleri kıdemlerine göre bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında portfolyo (öğrenci ürün dosyası) yönteminde kendilerini en çok yeterli gören öğretmenler 16-20 yıllık (sıra ort.=249.57), en az yeterli gören öğretmenler ise 1-5 yıllık (sıra ort.=193.36) kıdeme sahip öğretmenler olduğu görülmektedir. Hem kavram haritası hem de kontrol listelerinde kendilerini en yeterli gören öğretmenler 21-25 yıllık (sıra ort.<sub>kavram haritası</sub>=262.43, sıra ort.<sub>kontrol listeleri</sub>=264.80) kıdeme sahip iken, en az yeterli hisseden öğretmenler ise 1-5 yıllık (sıra ort.<sub>kavram haritası</sub>=196.61, sıra ort.<sub>kontrol listeleri</sub>=193.23) öğretmenlerdir. Son olarak tanılayıcı dallanmış ağaçta kendilerini en fazla yeterli gören öğretmenlerin 16-20 yıllık (sıra ort.=256.97), en az yeterli gören öğretmenlerin ise 11-15 yıllık (sıra ort.=191.50) kıdeme sahip öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemleri ile yeterlik düzeyleri açısından farklılık gösteren ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine bakıldığında öğretmenlerin meslek hayatının ilk yıllarında kendilerini tecrübeli öğretmenlere göre daha az yeterli hissettikleri görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri konusunda cesaretlendirilerek kendilerini yeterli hissetmelerin sağlanması gerektiği söylenebilir.

#### **4.4.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklığı ve yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri bayan (1) ve erkek (2) olmak üzere iki, kullanım sıklığı hiçbir zaman (1), arasıra (2) ve her zaman (3), yeterlik düzeyi ise yetersizim (1), kısmen yeterliyim (2) ve yeterliyim (3) olmak üzere üçer alt grupta incelenmiştir. Verilerin elde edilmesinde sıralama ölçeğinden faydalandığından ve bu şekilde elde edilen verilerde normal dağılım ve varyansların eşitliği şartı aranmadığından dolayı, bu verilerin analizinde iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste göre elde edilen sonuçlar Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

		Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Çoktan Seçmeli test	Kullanım	Bayan	240	232.02	55685.00	26765.00	0.776
	Sıklığı	Erkek	226	235.07	53126.00		
	Yeterlik	Bayan	234	228.06	53365.00	24908.00	0.565
	Düzeyi	Erkek	217	223.78	48561.00		
Doğru-yanlış testi	Kullanım	Bayan	239	242.58	57976.00	24718.00	0.070
	Sıklığı	Erkek	226	222.87	50369.00		
	Yeterlik	Bayan	231	228.92	52880.50	23580.50	0.117
	Düzeyi	Erkek	215	217.68	46800.50		
Boşluk doldurma testi	Kullanım	Bayan	237	246.09	58324.50	23203.50	<b>0.007</b>
	Sıklığı	Erkek	225	216.13	48628.50		
	Yeterlik	Bayan	229	228.12	52238.50	23560.50	0.141
	Düzeyi	Erkek	216	217.58	46996.50		
Eşleştirme testi	Kullanım	Bayan	235	250.13	58780.00	21825.00	<b>0.000</b>
	Sıklığı	Erkek	225	210.00	47250.00		
	Yeterlik	Bayan	225	224.49	50509.50	22840.50	0.226
	Düzeyi	Erkek	213	214.23	45631.50		
Kısa cevaplı test	Kullanım	Bayan	231	237.46	54853.50	23686.50	0.071
	Sıklığı	Erkek	224	218.24	48886.50		
	Yeterlik	Bayan	229	222.19	50882.00	24230.00	0.865
	Düzeyi	Erkek	213	220.42	47021.00		
Uzun cevaplı yazılı	Kullanım	Bayan	235	240.15	56436.00	24169.00	0.086
	Sıklığı	Erkek	225	220.42	49594.00		
	Yeterlik	Bayan	224	216.41	48475.00	23275.00	0.460
	Düzeyi	Erkek	214	222.74	47666.00		
Sözlü sınav	Kullanım	Bayan	232	240.31	55753.00	23243.00	<b>0.034</b>
	Sıklığı	Erkek	224	216.26	48443.00		
	Yeterlik	Bayan	226	218.21	49315.50	23569.50	0.962
	Düzeyi	Erkek	209	217.77	45514.50		
Performans	Kullanım	Bayan	240	247.34	59360.50	22839.50	<b>0.001</b>
	Sıklığı	Erkek	222	214.38	47592.50		
	Yeterlik	Bayan	235	225.45	52981.00	24569.00	0.727
	Düzeyi	Erkek	212	222.39	47147.00		
Proje	Kullanım	Bayan	236	242.37	57199.50	23866.50	<b>0.031</b>
	Sıklığı	Erkek	225	219.07	49291.50		
	Yeterlik	Bayan	229	221.36	50691.50	24356.50	0.976
	Düzeyi	Erkek	213	221.65	47211.50		

Tablo 4.5 (Devamı)

		Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Kullanım	Bayan	237	241.20	57164.00	24601.00	0.097
	Sıklığı	Erkek	226	222.35	50252.00		
	Yeterlik	Bayan	228	218.99	49929.00	23823.00	0.847
	Düzeyi	Erkek	211	221.09	46651.00		
Kavram haritası	Kullanım	Bayan	232	231.61	53733.50	25030.50	0.494
	Sıklığı	Erkek	223	224.24	50006.50		
	Yeterlik	Bayan	221	212.22	46900.00	22369.00	0.411
	Düzeyi	Erkek	211	220.99	46628.00		
Gözlem	Kullanım	Bayan	237	240.74	57055.50	24472.50	0.089
	Sıklığı	Erkek	225	221.77	49897.50		
	Yeterlik	Bayan	232	225.37	52285.00	23695.00	0.476
	Düzeyi	Erkek	211	218.30	46061.00		
Görüşme	Kullanım	Bayan	234	224.25	52474.50	24979.50	0.333
	Sıklığı	Erkek	224	234.98	52636.50		
	Yeterlik	Bayan	226	211.24	47741.00	22090.00	0.148
	Düzeyi	Erkek	210	226.31	47525.00		
Yapılandırılmış grid	Kullanım	Bayan	221	207.57	45873.00	21342.00	0.062
	Sıklığı	Erkek	213	227.80	48522.00		
	Yeterlik	Bayan	213	193.00	41110.00	18319.00	<b>0.003</b>
	Düzeyi	Erkek	204	225.70	46043.00		
Poster	Kullanım	Bayan	234	255.23	59723.00	20422.00	<b>0.000</b>
	Sıklığı	Erkek	225	203.76	45847.00		
	Yeterlik	Bayan	226	225.00	50850.50	22034.50	0.169
	Düzeyi	Erkek	209	210.43	43979.50		
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Kullanım	Bayan	234	237.38	55546.50	24598.50	0.187
	Sıklığı	Erkek	225	222.33	50023.50		
	Yeterlik	Bayan	228	221.44	50488.50	24382.50	0.991
	Düzeyi	Erkek	214	221.56	47414.50		
Kontrol listeleri	Kullanım	Bayan	232	242.78	56324.50	21743.50	<b>0.003</b>
	Sıklığı	Erkek	220	209.33	46053.50		
	Yeterlik	Bayan	228	218.79	49883.50	23777.50	0.809
	Düzeyi	Erkek	211	221.31	46696.50		
Drama	Kullanım	Bayan	235	239.53	56289.50	23610.50	<b>0.041</b>
	Sıklığı	Erkek	222	217.85	48363.50		
	Yeterlik	Bayan	226	224.08	50643.00	23372.00	0.503
	Düzeyi	Erkek	214	216.71	46377.00		

Tablo 4.5 (Devamı)

			Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Grup/ akran ve öz değerler- dirme	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kullanım	Bayan	223	224.33	50026.50	23340.50	0.474
		Sıklığı	Erkek	217	216.56	46993.50		
		Yeterlik	Bayan	216	201.43	43509.00		
		Düzeyi	Erkek	209	224.96	47016.00		
	Kullanım	Bayan	234	234.58	54892.50	24550.50	0.244	
		Sıklığı	Erkek	222	222.09			49303.50
		Yeterlik	Bayan	224	216.47			48489.50
		Düzeyi	Erkek	209	217.57			45471.50

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin boşluk doldurma testi (U=23203.50, p<.05), eşleştirme testi (U=21825.00, p<.05), sözlü sınav (U=23243.00, p<.05), performans (U=22839.50, p<.05), proje (U=23866.50, p<.05), poster (U=20422.00, p<.05), kontrol listeleri (U=21743.50, p<.05) ve drama (U=23610.50, p<.05) gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları cinsiyetlerine göre bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında cinsiyete göre kullanım sıklığı açısından farklılık gösteren boşluk doldurma testi (sıra ort.bayan=246.09 > sıra ort.erkek=216.13), eşleştirme testi (sıra ort.bayan=250.13 > sıra ort.erkek=210.00), sözlü sınav (sıra ort.bayan=240.31 > sıra ort.erkek=216.26), performans (sıra ort.bayan=247.34 > sıra ort.erkek=214.38), proje (sıra ort.bayan=242.37 > sıra ort.erkek=219.07), poster (sıra ort.bayan=255.23 > sıra ort.erkek=203.76), kontrol listeleri (sıra ort.bayan=242.78 > sıra ort.erkek=209.33) ve drama (sıra ort.bayan=239.53 > sıra ort.erkek=217.85) olmak üzere tüm ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde bayanlar erkeklere göre bu yöntemleri daha sık kullanmakta olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırılmış grid (U=18319.00, p<.05) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (U=20073.00, p<.05) olmak üzere sadece iki ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemine ilişkin yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında hem yapılandırılmış grid (sıra ort.bayan=193.00 < sıra ort.erkek=225.70) hem de tanılayıcı dallanmış ağaçta (sıra ort.bayan=201.43 < sıra ort.erkek=224.96) erkeklerin bayanlara göre kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Genel olarak bakıldığında

öğretmenlerin bazı ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği, kullanım sıklığı boyutunda bayanların, yeterlik düzeyi boyutunda ise erkeklerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak bayanların kendilerini çok yeterli hissetmeseler de ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini sıklıkla kullanmaya devam ettikleri, erkeklerin ise kendilerini yeterli hissetmelerine rağmen ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini çok sık kullanmadıkları söylenebilir.

#### **4.4.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri branşa göre bir farklılık göstermekte midir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklığı ve yeterlik düzeylerinin branşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin branşları sayısal alanlar (1) ve sözel alanlar (2) olmak üzere iki, kullanım sıklığı hiçbir zaman (1), arasıra (2) ve her zaman (3), yeterlik düzeyi ise yetersizim (1), kısmen yeterliyim (2) ve yeterliyim (3) olmak üzere üçer alt grupta incelenmiştir. Sayısal ve sözel alanlar oluşturulurken, öğretmenlerin ankette belirttikleri branşlardan Fen ve Teknoloji, Matematik ve diğer branşlar (Bilişim Teknolojileri, Eğitim Teknolojisi, Teknoloji ve Tasarım, Görsel Sanatlar, Sınıf Öğrt. ve Müzik) sayısal alanlar; Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ise sözel alanlar kapsamında değerlendirilmiştir. Verilerin elde edilmesinde sıralama ölçeğinden faydalanıldığından ve bu şekilde elde edilen verilerde normal dağılım ve varyansların eşitliği şartı aranmadığından dolayı, bu verilerin analizinde iki bağımsız gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu teste göre elde edilen sonuçlar Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Yeterlik Düzeylerinin Branş Göre Mann Whitney U Testi Sonucu*

		Branş	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Çoktan Seçmeli test	Kullanım	Sayısal	167	239.42	39982.50	22475.50	0.135
	Sıklığı	Sözel	290	223.00	64670.50		
	Yeterlik	Sayısal	163	223.91	36497.50		
	Düzeyi	Sözel	281	221.68	62292.50		
Doğru-yanlış testi	Kullanım	Sayısal	166	249.13	41355.50	20645.50	<b>0.004</b>
	Sıklığı	Sözel	290	216.69	62840.50		
	Yeterlik	Sayısal	162	220.55	35728.50		
	Düzeyi	Sözel	278	220.47	61291.50		
Boşluk doldurma testi	Kullanım	Sayısal	167	226.71	37861.00	23833.00	0.968
	Sıklığı	Sözel	286	227.17	64970.00		
	Yeterlik	Sayısal	161	215.65	34719.50		
	Düzeyi	Sözel	278	222.52	61860.50		
Eşleştirme testi	Kullanım	Sayısal	165	209.34	34541.50	20846.50	<b>0.019</b>
	Sıklığı	Sözel	286	235.61	67384.50		
	Yeterlik	Sayısal	159	208.69	33182.00		
	Düzeyi	Sözel	273	221.05	60346.00		
Kısa cevaplı test	Kullanım	Sayısal	161	220.88	35561.50	22520.50	0.709
	Sıklığı	Sözel	285	224.98	64119.50		
	Yeterlik	Sayısal	160	219.64	35143.00		
	Düzeyi	Sözel	276	217.84	60123.00		
Uzun cevaplı yazılı	Kullanım	Sayısal	165	215.50	35558.00	21863.00	0.162
	Sıklığı	Sözel	286	232.06	66368.00		
	Yeterlik	Sayısal	159	217.85	34638.00		
	Düzeyi	Sözel	273	215.71	58890.00		
Sözlü sınav	Kullanım	Sayısal	163	209.45	34140.50	20774.50	0.050
	Sıklığı	Sözel	284	232.35	65987.50		
	Yeterlik	Sayısal	157	217.55	34155.00		
	Düzeyi	Sözel	272	213.53	58080.00		
Performans	Kullanım	Sayısal	168	224.51	37718.00	23522.00	0.644
	Sıklığı	Sözel	286	229.26	65567.00		
	Yeterlik	Sayısal	163	227.25	37042.50		
	Düzeyi	Sözel	278	217.33	60418.50		
Proje	Kullanım	Sayısal	168	229.24	38512.50	23395.50	0.693
	Sıklığı	Sözel	284	224.88	63865.50		
	Yeterlik	Sayısal	163	217.37	35430.50		
	Düzeyi	Sözel	272	218.38	59399.50		



Tablo 4.6 (Devamı)

		Brans	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Kullanım	Sayısal	167	235.56	39338.00	22786.00	0.306
	Sıklığı	Sözel	288	223.62	64402.00		
	Yeterlik	Sayısal	161	228.53	36794.00	20200.00	0.118
	Düzeyi	Sözel	273	210.99	57601.00		
Kavram haritası	Kullanım	Sayısal	163	225.01	36676.00	23145.00	0.943
	Sıklığı	Sözel	285	224.21	63900.00		
	Yeterlik	Sayısal	159	216.71	34457.50	20874.50	0.693
	Düzeyi	Sözel	268	212.39	56920.50		
Gözlem	Kullanım	Sayısal	167	222.02	37077.50	23049.50	0.450
	Sıklığı	Sözel	287	230.69	66207.50		
	Yeterlik	Sayısal	162	217.39	35216.50	22013.50	0.742
	Düzeyi	Sözel	276	220.74	60924.59		
Görüşme	Kullanım	Sayısal	166	206.91	34347.00	20486.00	<b>0.010</b>
	Sıklığı	Sözel	284	236.37	67128.00		
	Yeterlik	Sayısal	158	216.00	34128.50	21566.50	1.000
	Düzeyi	Sözel	273	216.00	58967.50		
Yapı-landırılmış grid	Kullanım	Sayısal	157	235.06	36905.00	17731.00	<b>0.002</b>
	Sıklığı	Sözel	269	200.91	54046.00		
	Yeterlik	Sayısal	154	235.06	36199.50	15621.50	<b>0.000</b>
	Düzeyi	Sözel	259	190.31	49291.50		
Poster	Kullanım	Sayısal	166	218.34	36245.00	22384.00	0.254
	Sıklığı	Sözel	286	231.23	66133.00		
	Yeterlik	Sayısal	159	219.91	34965.50	20843.50	0.521
	Düzeyi	Sözel	271	212.91	57699.50		
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	Kullanım	Sayısal	166	223.12	37038.50	23177.50	0.747
	Sıklığı	Sözel	284	226.89	64436.50		
	Yeterlik	Sayısal	161	226.08	36399.00	21078.00	0.302
	Düzeyi	Sözel	276	214.87	59304.00		
Kontrol listeleri	Kullanım	Sayısal	164	215.94	35414.00	21884.00	0.373
	Sıklığı	Sözel	280	226.34	63376.00		
	Yeterlik	Sayısal	161	219.60	35356.00	21638.00	0.755
	Düzeyi	Sözel	273	216.26	59039.00		
Drama	Kullanım	Sayısal	162	185.98	30129.00	16926.00	<b>0.000</b>
	Sıklığı	Sözel	287	247.02	70896.00		
	Yeterlik	Sayısal	160	194.16	31065.50	18185.50	<b>0.001</b>
	Düzeyi	Sözel	275	231.87	63764.50		

Tablo 4.6 (Devami)

		Branş	N	Sıra ortalama sı	Sıra toplamı	U	p
Tanılayıcı dallanmış ağaç	Kullanım	Sayısal	160	228.93	36628.00	19772.00	0.076
	Sıklığı	Sözel	272	209.19	56900.00		
	Yeterlik	Sayısal	156	230.14	35901.50		
	Düzeyi	Sözel	264	198.90	52508.50		
Grup/ akran ve öz değerlen- dirme	Kullanım	Sayısal	164	210.67	34550.00	21020.00	0.048
	Sıklığı	Sözel	284	232.49	66026.00		
	Yeterlik	Sayısal	161	211.20	34003.50		
	Düzeyi	Sözel	267	216.49	57802.50		

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin doğru-yanlış testi ( $U=20645.50$ ,  $p<.05$ ), eşleştirme testi ( $U=20846.50$ ,  $p<.05$ ), görüşme ( $U=20486.00$ ,  $p<.05$ ), yapılandırılmış grid ( $U=17731.00$ ,  $p<.05$ ), drama ( $U=16926.00$ ,  $p<.05$ ) ve grup/akran ve öz değerlendirme ( $U=21020.00$ ,  $p<.05$ ) gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları branşlarına göre bir farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında branşlara göre kullanım sıklığı açısından farklılık gösteren doğru-yanlış testi (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=249.13 > sıra ort.<sub>sözel</sub>=216.69) ve yapılandırılmış grid (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=235.06 > sıra ort.<sub>sözel</sub>=200.91) yöntemlerinde sayısal branş öğretmenleri sözel branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahipken, eşleştirme testi (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=209.34 < sıra ort.<sub>sözel</sub>=235.61), görüşme (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=206.91 < sıra ort.<sub>sözel</sub>=236.37), drama (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=185.98 < sıra ort.<sub>sözel</sub>=247.02) ve grup/akran ve öz değerlendirme (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=210.67 < sıra ort.<sub>sözel</sub>=232.49) yöntemlerinde ise sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırılmış grid ( $U=15621.50$ ,  $p<.05$ ), drama ( $U=18185.50$ ,  $p<.05$ ) ve tanılayıcı dallanmış ağaç ( $U=17528.50$ ,  $p<.05$ ) gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerindeki yeterlik düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında branşlara göre yeterlik düzeyi açısından farklılık gösteren yapılandırılmış grid (sıra

ort.<sub>sayısal</sub>=235.06 > sıra ort.<sub>sözel</sub>=190.31) ve tanılayıcı dallanmış ağaç (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=230.14 > sıra ort.<sub>sözel</sub>=198.90) yöntemlerinde sayısal branş öğretmenleri sözel branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahipken, drama yönteminde (sıra ort.<sub>sayısal</sub>=194.16 < sıra ort.<sub>sözel</sub>=231.87) sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgulardan yola çıkarak sözel branş öğretmenlerinin kendilerini hem yeterli hissettikleri hem de sıklıkla kullandıkları yöntemin drama, sayısal branş öğretmenlerinin kendilerini hem yeterli hissettikleri hem de sıklıkla kullandıkları yöntemin yapılandırılmış grid olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin kendi alanlarına özgü yöntemlere karşı daha ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak doğru-yanlış testinin sayısal branş öğretmenleri tarafından daha sık kullanılması bu yöntemin sözel dersler için daha uygun olması bakımından oldukça dikkat çekicidir.

#### **4.5. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin bakış açılarının nasıl olduğuna yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ankette her bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi için bazı ifadelere yer verilmiş ve bu ifadelere karşı öğretmenlerin yaklaşımlarının ne olduğunu anlayabilmek amacıyla fikrim yok (1), katılmıyorum (2) ve katılıyorum (3) olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur. Anket aracılığıyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre her bir kategorinin kaç öğretmen tarafından paylaşıldığını göstermek üzere frekans (f) ve yüzdeler (%) şeklinde tablo halinde (Tablo 4.7) gösterilmiştir. Son olarak her bir yöntem için toplam kaç öğretmenin görüş bildirdiği ve bu görüşlerin ortalaması hesaplanmıştır. Ayrıca her bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi için ankette yer alan ifadeler dışında öğretmenlerin diğer seçeneği altında belirttikleri görüşler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak tek tek incelenmiş, aynı anlamda olan ifadeler gruplaştırılmış ve tüm ifadeler frekanslarıyla (f) birlikte ayrı bir tabloda (Tablo 4.8) sunulmuştur.

Tablo 4.7

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*

		Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Ortalama	
		f	%	f	%	f	%	Σf	$\bar{X}$
Çoktan Seçmeli Test	Tanımayı ölçen basit bir ölçmedir.	302	63.7	138	29.1	12	2.5	452	2.64
	Yüzeysel ölçme yapar.	240	50.6	204	43	6	1.3	450	2.52
	Hazırlaması zordur.	236	49.8	212	44.7	4	0.8	452	2.51
	Güvenilirdir.	228	48.1	195	41.1	25	5.3	448	2.45
	Şans faktörü etkilidir.	334	70.5	114	24.1	9	1.9	457	2.71
	Yorum yeteneğini köreltir.	277	58.4	161	34	12	2.5	450	2.59
Doğru-Yanlış Testi	Şans faktörü etkilidir.	404	85.2	53	11.2	2	0.4	459	2.88
	Önemsiz ve ezbere dayalı bilgiyi ölçer.	187	39.5	263	55.5	6	1.3	456	2.40
	Öğrenme yanlışlıklarını ortaya çıkarmaz.	236	49.8	210	44.3	9	1.9	455	2.50
	Ayırt ediciliği düşüktür.	327	69	123	25.9	7	1.5	457	2.70
	Puanlaması kolay ve objektiftir.	386	81.4	71	15	1	0.2	458	2.84
	Hazırlaması kolaydır.	394	83.1	57	12	5	1.1	456	2.85
Boşluk Doldurma Testi	Her konuya uygundur.	251	53	193	40.7	11	2.3	455	2.53
	Bilgiyi hatırlamanın ölçüldüğü basit bir ölçmedir.	365	77	97	20.5	3	0.6	465	2.78
	Hazırlaması kolaydır.	353	74.5	104	21.9	3	0.6	460	2.76
	İstenilenin dışındaki yanıtlar da doğru olabilir.	262	55.3	180	38	15	3.2	457	2.54
	Puanlaması zordur.	108	22.8	341	71.9	6	1.3	455	2.22
Eşleştirme Testi	Her seviyeye uygundur.	273	57.6	174	36.7	12	2.5	459	2.57
	Her konu için ilişki oluşturmak zordur.	322	67.9	127	26.8	9	1.9	458	2.68
	Üst düzey davranışları ölçemez.	313	66	130	27.4	11	2.3	454	2.67
	Ezberle yöneltilir.	218	46	226	47.7	12	2.5	456	2.45
	Hazırlaması zordur.	151	31.9	292	61.6	13	2.7	456	2.30
	Şans faktörü etkilidir.	265	55.9	175	36.9	15	3.2	455	2.55

Tablo 4.7 (Devamı)

		Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Ortalama	
		f	%	f	%	f	%	Σf	$\bar{X}$
Kısa Cevaplı Test	Öğrenciyi ezbere teşvik eder.	253	53.4	195	41.1	10	2.1	458	2.53
	Hazırlaması zordur.	114	24.1	329	69.4	9	1.9	452	2.23
	Puanlaması kolaydır.	370	78.1	77	16.2	9	1.9	456	2.79
	Her seviyeye uygundur.	294	62	145	30.6	18	3.8	457	2.60
Uzun Cevaplı Yazılı	Puanlama güvenilirliği zayıftır.	302	63.7	145	30.6	9	1.9	456	2.64
	Hazırlaması kolaydır.	260	54.9	196	41.4	3	0.6	459	2.56
	Puanlaması zordur.	324	68.4	132	27.8	2	0.4	458	2.70
	Kapsam geçerliliği düşüktür.	171	36.1	267	56.3	14	3	452	2.35
	Üst düzey davranışları ölçer.	321	67.7	119	25.1	14	3	454	2.68
	Ölçmeye başka değişkenler karışabilir.	345	72.8	95	20	15	3.2	455	2.73
	Öğrencilerde yorum yeteneğini arttırır.	410	86.5	43	9.1	5	1.1	458	2.88
Gözlem	Hazırlaması zordur.	284	59.9	146	30.8	21	4.4	451	2.58
	Uzmanlaşma gerektirir.	351	74.1	90	19	19	4	460	2.72
	Her konuya uygundur.	173	36.5	247	52.1	39	8.2	459	2.29
	Objektif değildir.	226	47.7	196	41.4	36	7.6	458	2.41
	Tüm öğrencilerin gözlenmesi zaman alır.	401	84.6	42	8.9	11	2.3	454	2.86
Sözlü Sınav	Uygulanması zaman alır.	388	81.9	70	14.8	5	1.1	463	2.83
	Ölçmeye başka değişkenler karışabilir.	391	82.5	60	12.7	8	1.7	459	2.83
	Öğrenciler arasında adaletsizliğe neden olur.	292	61.6	157	33.1	9	1.9	458	2.62
	Sözel iletişimi geliştirir.	409	86.3	45	9.5	7	1.5	461	2.87
	Üst düzey davranışları ölçer.	245	51.7	202	42.6	12	2.5	459	2.51
	Hazırlaması kolaydır.	325	68.6	129	27.2	5	1.1	459	2.70
	Geçerlik ve güvenilirlik düşüktür.	268	56.5	181	38.2	12	2.5	461	2.56
	Puanlaması zordur.	287	60.5	160	33.8	10	2.1	457	2.61
	Şans başarısı yoktur.	337	71.1	112	23.6	9	1.9	458	2.72
	Objektif değildir.	269	56.8	174	36.7	15	3.2	458	2.55

Tablo 4.7 (Devamı)

		Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Ortalama	
		%	f	%	f	%	f	$\Sigma f$	$\bar{X}$
Performans	Zaman alır.	396	83.5	64	13.5	6	1.3	466	2.84
	Öğrenci için zor ve korkutucudur.	212	44.7	245	51.7	5	1.1	462	2.45
	Puanlaması zordur.	249	52.5	209	44.1	5	1.1	463	2.53
	Öğrenci için sıkıcıdır.	247	52.1	207	43.7	8	1.7	462	2.52
	Öğrenci yerine veliler yapar.	343	72.4	97	20.5	26	5.5	466	2.68
	Araç-gereç sıkıntısı ve maliyete yol açar.	338	71.3	115	24.3	8	1.7	461	2.72
Proje	Üst düzey davranışları ölçer.	349	73.6	111	23.4	5	1.1	465	2.74
	Zaman alır.	416	87.8	47	9.9	2	0.4	465	2.89
	Öğrenci düzeyine uygun konu bulmak zordur.	276	58.2	185	39	3	0.6	464	2.59
	Hazırlaması ve değerlendirmesi zordur.	353	74.5	104	21.9	4	0.8	461	2.76
	Objektif değildir.	183	38.6	264	55.7	12	2.5	459	2.37
	Öğrenci için külfetlidir.	311	65.6	143	30.2	10	2.1	464	2.65
	Ek maliyet gerektirir.	324	68.4	130	27.4	11	2.3	465	2.67
Öğrenciden ziyade veli ön plandadır.	306	64.6	136	28.7	25	5.3	467	2.60	
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	İçeriğe karar vermek zordur.	276	58.2	162	34.2	22	4.6	460	2.55
	Objektif değildir.	204	43	235	49.6	21	4.4	460	2.40
	Öğrenci becerilerini geliştirir.	357	75.3	87	18.4	20	4.2	464	2.73
	Hem ürünü hem de süreci değerlendirir.	373	78.7	72	15.2	16	3.4	461	2.77
	Güvenirliliği düşüktür.	184	38.8	252	53.2	24	5.1	460	2.35
	Öğrenci gelişimi hakkında bilgi verir.	345	72.8	95	20	19	4	459	2.71
	Üretilen ürünleri öğrencinin yaptığı kestirilemez.	279	58.9	158	33.3	23	4.9	460	2.56
	Saklama konusunda yer sıkıntısı olabilir.	339	71.5	104	21.9	16	3.4	459	2.70
Planlama ve zamanlama problemi vardır.	337	71.1	98	20.7	23	4.9	458	2.69	

Tablo 4.7 (Devamı)

		Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Ortalama	
		%	f	%	f	%	f	Σf	$\bar{X}$
Kavram Haritası	Öğrenci için karmaşıktır.	263	55.5	173	36.5	22	4.4	457	2.53
	Öğrenci uzmanlığını gerektirir.	294	62	139	29.3	25	5.3	458	2.59
	Bütün konularda uygulanabilir.	202	42.6	217	45.8	40	8.4	459	2.35
	Hazırlanması ve değerlendirmesi zordur.	295	62.2	134	28.3	27	5.7	456	2.59
	Objektif değildir.	151	31.9	261	55.1	42	8.9	454	2.24
	Ezberciliğe teşvik eder.	186	39.2	232	48.9	36	7.6	454	2.33
Kont-rol listeleri	Hazırlanması ve uygulaması uzmanlık gerektirir.	326	68.8	101	21.3	31	6.5	458	2.64
	Gözlem tekniklerinin uygulanmasını gerektirir.	360	75.9	65	13.7	35	7.4	460	2.71
Görüşme	Hazırlanması ve uygulaması zordur.	304	64.1	135	28.5	20	4.2	459	2.62
	Tecrübe gerektirir.	395	83.3	51	10.8	14	3	460	2.83
	Objektif değildir.	223	47	202	42.6	30	6.3	455	2.42
	Zaman alıcıdır.	391	82.5	47	9.9	15	3.2	453	2.83
	Öğrencilerden sağlıklı ve ayrıntılı dönüt alınabilir.	314	66.2	117	24.7	23	4.9	454	2.64
Yapılan-dırılmış Grid	Tecrübe gerektirir.	308	65	42	8.9	87	18.4	437	2.51
	Şans faktörü etkili değildir.	199	42	123	25.9	112	23.6	434	2.20
	Eksik ya da yanlış öğrenmeyi ortaya çıkarır.	247	52.1	80	16.9	110	23.2	437	2.31
	Uygulanması zaman almaz.	159	33.5	165	34.8	110	23.2	434	2.11
	Hazırlanması zordur.	229	48.3	93	19.6	112	23.6	434	2.27
Poster	Zaman alıcıdır.	367	77.4	67	14.1	18	3.8	452	2.77
	Öğrenciye ek maliyet gerektirir.	356	75.1	75	15.8	19	4	450	2.75
	Öğrenci için zordur.	260	54.9	170	35.9	19	4	449	2.54
	Değerlendirmesi zordur.	193	40.7	232	48.9	21	4.4	446	2.39

Tablo 4.7 (Devamı)

		Katılıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Ortalama	
		%	f	%	f	%	f	$\Sigma f$	$\bar{X}$
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)	Hazırlanması zordur ve uzmanlık gerektirir.	356	75.1	75	15.8	24	5.1	455	2.73
	Hazırlanması zaman alır.	369	77.8	64	13.5	23	4.9	456	2.76
	Objektiftir.	353	74.5	70	14.8	35	7.4	458	2.69
	Öğrenmeyi destekler.	344	72.6	76	16	30	6.3	450	2.70
	Değerlendirmesi zordur.	242	51.1	180	38	29	6.1	451	2.47
Drama	İyi bir hazırlık ve plan gerektirir.	427	90.1	20	4.2	16	3.4	463	2.89
	Uygulaması zaman alıcıdır.	408	86.1	36	7.6	15	3.2	459	2.86
	Materyaller için ek maliyet gerektirir.	353	74.5	82	17.3	17	3.6	452	2.74
	Değerlendirmesi zordur.	303	63.9	127	26.8	21	4.4	451	2.63
	Sınıfı derse odaklamak zordur.	261	55.1	173	36.5	20	4.2	454	2.53
	Ders asıl amacından sapabilir.	299	63.1	130	27.4	26	5.5	455	2.60
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Yanlış anlamaları ortaya çıkarır.	252	53.2	89	18.8	101	21.3	442	2.34
	Hazırlaması zaman alıcıdır.	301	63.5	52	11	92	19.4	445	2.47
	Tecrübe gerektirir.	297	62.7	52	11	95	20	444	2.45
	Şans faktörü etkili olabilir.	156	32.9	174	36.7	110	23.2	440	2.10
	Üst düzey becerileri ölçemez.	185	39	142	30	114	24.1	441	2.16
	Öğrenci için karmaşıktır.	222	46.8	123	25.9	98	20.7	443	2.28
	Değerlendirmesi zordur.	208	43.9	132	27.8	102	21.5	442	2.24
Grup/Akran ve Öz Değerlenme	Öğrencilerin yanlış davranma olasılığı vardır.	394	83.1	45	9.5	19	4	458	2.82
	Değerlendirmesi zordur.	322	67.9	107	22.6	24	5.1	442	2.24
	Öğrenci tecrübesi ve deneyimi gerektirir.	360	75.9	71	15	23	4.9	454	2.74
	Öğrenciler yeteneklerini kendileri keşfeder.	346	73	89	18.8	21	4.4	456	2.71



Tablo 4.7’de her bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemine ilişkin yer alan ifadelerin ortalamalarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin çoktan seçmeli test ( $\bar{X}=2.51$ ), gözlem ( $\bar{X}=2.58$ ), proje ( $\bar{X}=2.76$ ), kavram haritası ( $\bar{X}=2.59$ ), görüşme ( $\bar{X}=2.62$ ) ve rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ( $\bar{X}=2.73$ ) yöntemlerinin hazırlanmasını zor; doğru-yanlış testi ( $\bar{X}=2.85$ ), boşluk doldurma testi ( $\bar{X}=2.76$ ), uzun cevaplı yazılı ( $\bar{X}=2.56$ ) ve sözlü sınavın ( $\bar{X}=2.70$ ) hazırlanmasını ise kolay buldukları görülmektedir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden uzun cevaplı yazılı ( $\bar{X}=2.70$ ), sözlü sınav ( $\bar{X}=2.61$ ), performans ( $\bar{X}=2.53$ ), proje ( $\bar{X}=2.76$ ), kavram haritası ( $\bar{X}=2.59$ ) ve drama ( $\bar{X}=2.63$ ) yöntemlerini kullanırken değerlendirme yapmanın zor olduğunu düşünürken, doğru-yanlış ( $\bar{X}=2.84$ ) ve kısa cevaplı testlerde ( $\bar{X}=2.79$ ) değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler çoktan seçmeli ( $\bar{X}=2.71$ ), doğru-yanlış ( $\bar{X}=2.88$ ) ve eşleştirme testlerinde ( $\bar{X}=2.55$ ) şans faktörünün etkili olduğunu belirtirken, sözlü sınavda ( $\bar{X}=2.72$ ) şansın etkili olmadığını belirtmişlerdir. Yine öğretmenler doğru-yanlış testi ( $\bar{X}=2.84$ ) ve rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ( $\bar{X}=2.69$ ) yöntemlerini objektiflik yönünden güvenilir bulurken, uzun cevaplı yazılı ( $\bar{X}=2.64$ ), sözlü sınav ( $\bar{X}=2.83$ ) ve grup/akran ve öz değerlendirme ( $\bar{X}=2.82$ ) yöntemlerini güvenilir bulmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin sözlü sınav ( $\bar{X}=2.83$ ), performans ( $\bar{X}=2.84$ ), proje ( $\bar{X}=2.89$ ), görüşme ( $\bar{X}=2.83$ ), gözlem ( $\bar{X}=2.86$ ), poster ( $\bar{X}=2.77$ ), rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ( $\bar{X}=2.76$ ) ve drama ( $\bar{X}=2.86$ ) yöntemlerini zaman alıcı görmekte olduğu, gözlem ( $\bar{X}=2.72$ ), kavram haritası ( $\bar{X}=2.59$ ), kontrol listeleri ( $\bar{X}=2.64$ ), görüşme ( $\bar{X}=2.83$ ), yapılandırılmış grid ( $\bar{X}=2.51$ ), rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ( $\bar{X}=2.73$ ) ve grup/akran ve öz değerlendirme ( $\bar{X}=2.74$ ) yöntemlerinin de uzmanlaşma ve tecrübe gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Öğretmenler uzun cevaplı yazılı ( $\bar{X}=2.68$ ), sözlü sınav ( $\bar{X}=2.51$ ) ve projenin ( $\bar{X}=2.74$ ) üst düzey becerileri ölçtüğünü, çoktan seçmeli ( $\bar{X}=2.64$ ), boşluk doldurma ( $\bar{X}=2.78$ ) ve eşleştirme testlerinin ( $\bar{X}=2.67$ ) ise üst düzey becerileri ölçemediğini düşünmektedirler. Yine öğretmenlerin doğru-yanlış ( $\bar{X}=2.53$ ), boşluk doldurma ( $\bar{X}=2.57$ ) ve kısa cevaplı ( $\bar{X}=2.60$ ) testlerin her konu ve seviyeye uygun olduğunu, eşleştirme testi ( $\bar{X}=2.68$ ) ve projenin ( $\bar{X}=2.59$ ) ise uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından, performans ( $\bar{X}=2.72$ ), proje ( $\bar{X}=2.67$ ), poster ( $\bar{X}=2.75$ ) ve drama ( $\bar{X}=2.74$ ) yöntemlerinin ek maliyet gerektirdiği,

proje ( $\bar{X}=2.65$ ), kavram haritası ( $\bar{X}=2.53$ ) ve poster ( $\bar{X}=2.54$ ) gibi yöntemlerin ise öğrenciler açısından zor ve karmaşık olduğu düşünülmektedir. Son olarak öğretmenlerin, çoktan seçmeli testlerin ( $\bar{X}=2.51$ ) yorum yeteneğini körelttiğine, uzun cevaplı yazılıların ( $\bar{X}=2.51$ ) ise bu yeteneği arttırdığına inandıkları görülmektedir. Tüm bu bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin hazırlanması ve değerlendirilmesinin zor olduğunu, bu yöntemlerin zaman alıcı, uzmanlaşma ve tecrübe gerektirdiğini, ayrıca uygulanmasının ek maliyet gerektirdiği ve öğrenci tarafından genellikle zor ve karmaşık bulunduğunu belirttikleri görülmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri hakkındaki bu olumsuz görüşlerin altında, öğretmenler tarafından bu yöntemlerin tüm yönleriyle çok fazla bilinmemesi ve kendilerinde bu yöntemleri uygulayabilecek cesareti bulamamaları, ayrıca mevcut imkânların yöntemleri uygulamada engel oluşturması gibi sebeplerin yattığı söylenebilir.

Tablo 4.8

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Diğer Görüşleri*

	<b>f</b>
<b>Çoktan seçmeli test</b>	
Bu yöntemi kullanmaktan vazgeçilmelidir	1
Cevaplandırılması kolaydır	1
Çoktan seçmeli test tekniği pratiklik ve zaman kazanma bakımından en iyi yöntemdir	1
Kısmen güvenilirdir. Matematik dersi sınavlarında bu test sorularının çözümlerini de öğrencilerden isterseniz daha güvenilir ve faydalı olur	2
Öğrencileri kopya çekmeye yöneltiyor	1
Şans faktörü önemli fakat azaltılabilir. İyi hazırlanırsa çok etkili bir yöntem	1
Test sorularının kolaylık zorluk derecesi öğrenci motivasyonunu etkiler	1
Türkçe dersi için verimli bir yöntem olduğunu düşünmüyorum. Yetersiz olduğunu düşünüyorum	1
Yorum yeteneğini köreltir. Ancak içinde bulunduğumuz sistem bu yöntemin kullanımını gerektiriyor	3
<b>Doğru-yanlış testi</b>	
Matematik dersinde kullanılmamalıdır	1
Puanlaması kolay yalnız objektif değildir	1
<b>Boşluk doldurma testi</b>	
Objektiflik yönünden güvenilir değildir	1
<b>Eşleştirme Testi</b>	
İngilizce dersi için sık kullanılan bir yöntemdir	1
Zıtlık-benzerlik gibi karşılaştırma yeteneğini geliştirir	1
<b>Uzun Cevaplı Yazılı</b>	
Güzel yazı yeteneğini geliştirir	1
Öğrencinin bilgi ve yorumunu en iyi ölçen sınav türüdür	1
Türkçe dersi için en gerekli ölçme-değerlendirme aracı olduğunu düşünüyorum.	1
Hem bilgiyi ölçüp hem de ifade gücünü geliştirici bir etkisi var	
Türkçe için imla ve noktalama bilgisini ölçmeyi sağlıyor	1
<b>Gözlem</b>	
Uzmanlık sağlanarak doğal ortamda gözlem yapılırsa objektiftir	1
Gözlem sonu yapılan hata öğrencinin öğrenim hayatını olumsuz etkileyebilir	1
Öğrenci seviyesine uygun gözlem faydalı olur	1

Tablo 4.8 (Devamı)

	<b>f</b>
<b>Sözlü Sınav</b>	
Yönetmelikte yer almıyor. Bunun yerine ders ve etkinliklere katılım puanı veriyorum	3
Öğrenci portföyüne göre yorumlanması söz konusu değilse objektif ve güvenilirdir	1
Öğrencinin bilgisi ölçülürken, kendisini sözlü olarak ifade edebilme becerisini de ölçtüğü için gereklidir	1
Öğrenciyi dersten soğutmamalı, teşvik edici olmalı. Yani not yerine +, - uygulaması olabilir. Önceden haber verilmeli. Öğrenci kendi isteği ile kalkmalı	1
<b>Performans</b>	
Aileler bilinçli ve eğitimli değil	1
Araç-gereç sıkıntısı ve maliyet konuya göre değişir	3
Araştırma ve incelemeye alıştıırır	1
Faydalı bir yöntem değildir	2
Çalışmaktan alıkoyuyor. Öğrenci notunu bu yolla yükseltmeye çalışıyor	1
Öğrencilerin ilgi ve isteklerine göre konu seçimi, doğru yönlendirme ve yönergeler ile eğlenceli hale getirilebilir	3
Grup ödevi vermemek ve bilgisayar çıktısı kabul etmemek daha güvenilir olur	1
Hazırlanışında veli değil tüm ev halkı görev almalı	1
Öğrenci yerine velinin yapması konusu öğretmene göre değişir. Benim verdiğim hiçbir ödevi veli yapmaz	1
<b>Proje</b>	
Her öğrenci yapamıyor. İsteklilere verilmeli, mecburi olmamalı	1
Öğrenciyi günün şartlarına ve hayata hazırlamadığı için öğretime bir katkısı yoktur	2
Proje uzun zamanlı bir çalışmadır, genellikle kısa bir sürede üstünkörü yapıldığı için zaman alır fikrine katılmıyorum	1
Verilen projeler öğrenciyi ön plana çıkarmalı, seviyesine uygun olmalıdır	1
Yapmaya istekli öğrenci için veli ön planda değildir	1
<b>Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)</b>	
Ben portfolyo hazırlatmıyorum	1
Deftere yapılan etkinlikler daha etkili ve kalıcı oluyor. Öğrenci dosyadan kâğıtları çıkarıp tekrar etmiyor	1
Her ders için ayrı ayrı yapılması ek külfet getirir	1
Küçük grupların (4. ve 5. sınıfların) ürün dosyası hazırlamada daha başarılı olduğunu görebiliyorum	1
Öğrenci sınıf atladıkça devamlılığı sağlanmadıkça amacına ulaşmak zor	1

Tablo 4.8 (Devamı)

	<b>f</b>
<b>Kavram Haritası</b>	
Belli konularda kullanılması başarıyı artırır	1
Öğretmenin elinde yeterli materyal yok. Etkinlik kitaplarında daha fazla yer almalı	1
<b>Kontrol Listeleri</b>	
Çok düzenli bir çalışma gerektirir. Zaman alır	1
Uygulanması gerekir. Ancak kazanım ve konular arasında ilişki kurmak yetenek ve uzmanlık gerektirir.	2
Öğrenciyi takip etmenin en sistemli yöntemidir	1
<b>Görüşme</b>	
Bazı içsel davranış, tutum vb. özellikler gözlemlenemeyebilir	1
Her zaman doğru bilgi elde edilemiyor	1
Öğrenci ve konuya göre değişiklik gösterir. Karşılıklı etkileşim, süreci ve sonucu etkiler	2
Öğrenciler kolayca kaçıp kendi kendilerine görüşme yapıyorlar	1
<b>Yapılandırılmış Grid</b>	
Kullanmıyorum, yaygın değil	1
<b>Poster</b>	
Her konuya uygun değil	2
Öğrenciler arasında rekabet duygusunu geliştiren bir yöntemdir	1
<b>Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)</b>	
Performans ve proje görevlerinde olmazsa olmazdır	1
<b>Drama</b>	
Etkili ve zaman alıcı olup, dersi sevdirmek, konuyu eğlenceli hale getirmek için uygundur	1
Matematikte uygulanamaz	1
Öğretmenin kurgulayabilecek kadar tiyatro bilgi ve becerisine sahip olması gerekir	1
Sınıfta uygulanması zordur. Okullarda drama salonları olmalıdır	1
<b>Grup/Akran Ve Öz Değerlendirme</b>	
Güvenilirliği düşüktür. Yanlı sonuçlar çıkabilir	2
Öğretmenin görüşü kısmını beğenmiyorum. Çünkü öğretmenin her bir öğrencinin öz değerlendirmesine bakıp görüş yazması çok sıkıcı ve zaman alıcı. O yüzden objektif değil. Çoğu yazmıyor. Yazanlarda aman bir eksiğim kalmasın diye öylesine bir şeyler yazıyor. Bu arada öğretmen kontrol ve görüş yazarken sınıfta gürültü, şamata, curcuna...	1

#### 4.6. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Neye Göre Belirlemektedir?

Bu bölümde öğretmenlerin kullanacakları ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri belirleme ölçütlerinin neler olduğuna yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri frekans (f) ve yüzdeler (%) şeklinde tablo (Tablo 4.9) halinde gösterilmiştir. Ayrıca ankette yer alanlar dışında öğretmenlerin diğer seçeneği altında belirttikleri ölçütler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak tek tek incelenmiş, aynı anlamda olan ifadeler gruplaştırılmış ve tüm ifadeler frekanslarıyla (f) birlikte ayrı bir tabloda (Tablo 4.10) gösterilmiştir.

Tablo 4.9

*Öğretmenlerin Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriterlerine Göre Dağılımı*

<b>Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriteri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencinin akademik başarısı	266	56.1
Sınıf mevcudu	226	47.7
Kendi yeterliklerim	173	36.5
Sınıf ve okulun mevcut imkânları	332	70.0
Öğrenci seviyesi	412	86.9
Zaman	270	57.0
İdareci ve velilerin tercihleri	34	7.2
İşlenen konu	384	81.0

Tablo 4.9 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu herhangi bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi kullanmadan önce en fazla öğrenci seviyesini (%86.9) ve işlenen konuyu (%81), en az ise idareci ve velilerin tercihlerini (%7.2) göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Bu duruma bakılarak ölçme ve değerlendirme konusunda idareci ve velilerin öğretmenler üzerinde çok az bir etkisinin olduğu, eğer herhangi bir yöntemin daha sağlıklı bir şekilde uygulanması isteniyorsa öğrenci seviyelerinin ve işlenen konunun bu yöntemi uygulamaya uygun hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 4.10

*Öğretmenlerin Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriterlerine İlişkin Diğer Düşünceleri*

<b>Araç-Gereç ve Yöntemleri Belirleme Kriteri</b>	<b>f</b>
Ülke genelinde yapılan sınavlara uygun olarak daha çok çoktan seçmeli testi kullanıyorum	2
Maddi imkânlar	1
Yönetmeliğe göre kullanılması zorunlu olan yöntemleri kullanıyorum	2

#### **4.7. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Problemler Nelerdir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri kullanırken karşılaştıkları problemlerin tespitine yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri frekans (f) ve yüzdeler (%) şeklinde tablo (Tablo 4.11) halinde gösterilmiştir. Ayrıca ankette yer alanlar dışında öğretmenlerin diğer seçeneği altında belirttikleri problemler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak tek tek incelenmiş, aynı anlamda olan ifadeler gruplaştırılmış ve tüm ifadeler frekanslarıyla (f) birlikte ayrı bir tabloda (Tablo 4.12) gösterilmiştir.

Tablo 4.11

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Kullanılırken Karşılaştıkları Problemler*

<b>Karşılaşılan Problemler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim	27	5.7
Yüksek öğretimde bu yöntemler hakkında yeterli bilgi verilmedi	179	37.8
Zaman alıcı olarak görüyorum	137	28.9
Yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu yeni öğretim programına yabancıyım	41	8.6
Mevcut altyapı (araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu vb.)	308	65.0
Öğretmen, öğrenci ve veli'nin ölçme değerlendirme ile ilgili sahip olduğu kültürün değiştirilmesi çok güç	214	45.1
Ölçme değerlendirme ile ilgili formlar karmaşık ve sayıca fazla	205	43.2
Ülke genelinde uygulanan sınavlar (SBS, YGS, vb.) bu yöntemlerin uygulanmasını engelliyor	280	59.1
Öğrenci seviyesi (bilgi, gelişim düzeyi, hayal gücü vb.) düşük	291	61.4
Yöntemler karmaşık ve uygulamak çok zor	97	20.5
Yöntemlerin hazırlanması güç	154	32.5
Aileler bu konuda bilinçsiz	292	61.6
Kriter belirleme ve ölçek hazırlama uğraştırıcı	199	42.0
Özellikle dershaneye giden öğrenciler performans, proje gibi ödevleri zaman kaybı görüyor	300	63.3
Fazla zaman, fazla materyal ve fazla uğraş gerektirir	231	48.7
Verilen hizmet içi eğitimler yetersiz	179	37.8

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken en sık karşılaştıkları problemlerin başında mevcut altyapı eksikliği (araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu vb.) (%65), özellikle dershaneye giden öğrencilerin performans, proje gibi ödevleri zaman kaybı görmesi (%63.3), ailelerin bu konuda bilinçsiz olması (%61.6) ve öğrenci seviyesinin (bilgi, gelişim düzeyi, hayal gücü vb.) düşüklüğü (61.4) gibi problemler gelmektedir. Öğretmenlerin bu konuda en az yaşadıkları problemler ise bilgi ve beceri eksikliği (%5.7) ve yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu yeni öğretim programına yabancı olmalarıdır (%8.6). Bu bulgulardan yola çıkılarak ölçme-değerlendirme alanındaki sorunların öğretmen kaynaklı olmadığı genellikle öğrenci ve velilerin bu konuda bilgisiz ve isteksiz olmaları, ayrıca mevcut altyapıdan kaynaklanan bir takım eksikliklerin bulunduğu söylenebilir.



Tablo 4.12

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Kullanılırken Karşılaştıkları Diğer Problemler*

<b>Karşılaşılan Problemler</b>	<b>f</b>
Ailelerin kültürü, eğitim düzeyi ve ekonomik düzeyinin öğrenci ödevlerine etkisi çoktur. Öğrenciler eşit şartlarda değiller	1
Müfredat çok yoğun, ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamak zaman alıyor	4
Öğretmenlerin iş yükü fazla (e-okul, anketler, not girişleri, yazılılar vs.)	4

#### **4.8. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek İçin Ne Tür Önlemler Alınabilir?**

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine karşı yaklaşımlarını geliştirebilmek için alınması gereken önlemlerin tespitine yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Anket aracılığıyla toplanan veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşleri frekans (f) ve yüzdeler (%) şeklinde tablo (Tablo 4.13) halinde gösterilmiştir. Ayrıca ankette yer alanlar dışında öğretmenlerin diğer seçeneği altında belirttikleri düşünceler içerik analizi yaklaşımı kullanılarak tek tek incelenmiş, aynı anlamda olan ifadeler gruplaştırılmış ve tüm ifadeler frekanslarıyla (f) birlikte ayrı bir tabloda (Tablo 4.14) gösterilmiştir.

Tablo 4.13

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek ve Karşılaşılan Problemleri Giderebilmek İçin Belirttikleri Öneriler*

<b>Çözümüne Yönelik Öneriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hizmet içi eğitim verilmeli	94	19.8
Eğitim fakültelerindeki eğitim programlarında bu alana yönelik derslere ağırlık verilmeli	182	38.4
İlgili yöntemlere uygun ölçekler geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulmalı	167	35.2
Öğretmenlerin buldukları bölge ya da okulda ölçme-değerlendirme uzmanı buldurulmalı	144	30.4
Verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılıp, eğitimde uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli	176	37.1

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri alanında yaşanan sorunların giderilebilmesi ve

yaklaşımların geliştirilebilmesi açısından en çok üzerinde durdukları nokta eğitim fakültelerindeki eğitim programlarında bu alana yönelik derslere ağırlık verilmesi gerektiği (%38.4) olmuştur. Bunun yanında bu alanda en az kabul gören görüş ise hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğidir (%19.8). Ancak verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılıp, eğitimde uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli (%37.1) görüşünün ağırlıklı olarak kabul edilmesi karşısında ölçme-değerlendirme alanında hizmet içi eğitim verilmesi konusunda herhangi bir sorun yaşanmadığı, sorunun verilen hizmet içi eğitimlerin niteliğinden kaynaklandığı söylenilebilir.

Tablo 4.14

*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek ve Karşılaşılan Problemleri Giderebilmek İçin Belirttikleri Diğer Öneriler*

<b>Çözüme Yönelik Öneriler</b>	<b>f</b>
Akademik çalışmaların sahaya aktarılması ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi gerekmektedir	1
Okulların alt yapı eksiklikleri giderilmeli, öğrenci ve velilere ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi verilmeli	7
Eğitim fakültelerinde çeşitli ölçekler uygulamalı olarak kullanılmalı	1
Her öğretmenden dersine ve branşına göre örnek ölçekler yapmaları ve bu ölçekleri uygulama sürecine uyarlamaları istenebilir. Ayrıca öğretmenden bu yapıtını tez gibi savunması istenebilir	1
Kitaplardaki konular ölçme-değerlendirme yöntemlerine uygun hale getirilmeli	1
Müfredatta ölçme-değerlendirme uygulamalarını yapacak gerekli zaman verilmeli	1
Öğretmenin iş yükü azaltılmalı. Sürekli eksik bir evrağım var mı diye korku ve kaygı içindeyim	2
Özellikle öğretmenlik mesleği saygınlaştırılmalı, öğretmene mesleği sevdirelerek motive edilmeli	2
Yurt genelinde uygulanan sınavlarda da çok çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekli	1
Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden en etkili olanları seçilip uygulanması sağlanmalı.	1
Uygulanabilirlik ve çevre şartları göz önünde bulundurulmalı	1
Kağıt israfını önlemek ve daha pratik olması açısından tüm dokümanların bilgisayar ortamında işlenip saklanması gerekli	1
Uzman kişiler tarafından hazırlanan, uygulaması kolay olan yöntemler teknoloji eşliğinde uygulanmalı	1

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda değinilebilecek önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Ne Sıklıkta Kullanmaktadırlar?

Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme testini daha sık, sözlü sınav ve uzun cevaplı yazılıyı ise daha az kullandıkları görülmüştür. Alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri ile ilgili verilere bakıldığında öğretmenler tarafından performans ve projeni en çok, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç gibi yöntemlerin de daha az kullanıldığı görülmektedir. Geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin kullanımına ilişkin ortalamalar karşılaştırıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin daha çok alışageldikleri geleneksel yöntemleri kullanmayı daha çok tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Alternatif yöntemleri ise daha çok kullanmak zorunda oldukları için tercih ettikleri ve bu nedenle sadece öğretim programı tarafından zorunlu tutulan performans ve proje gibi alternatif yöntemleri daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca yine performans ve projenin kullanımında zorunlu tutulan rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve kontrol listeleri yöntemlerinin de kullanım sıklığı ortalamaları yüksek çıkmıştır. Tüm bu sonuçlar bize öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin faydalarını, eğitim-öğretim sürecine neler kazandırabileceklerini anlayamadıklarını, bu yöntemleri sadece prosedürü yerine getirmek için uyguladıklarını göstermektedir. Hâlbuki öğretim programları, öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkararak

herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular (MEB, 2006).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin ortaya çıkan bu sonuçlar yapılan bazı araştırmalara da paraleldir. Nitekim Sağlam Arslan vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin karma sınavlar, proje ve performans gibi kullanılması zorunlu olan ölçme değerlendirme yöntemleri dışındakileri düzenli bir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. Yine Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin en çok kullandığı yöntemlerin %42 ile geleneksel ölçme yöntemleri olduğunu, bunu sırasıyla %40.2 ile yüz yüze yapılanlar (sözlü sınav, gözlem, görüşme), %33.4'le yeni uygulanmakta olanlar ve %19.6 ile öğrencinin değerlendirmesine dayalı olanların takip ettiği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullandıklarını ancak alışageldikleri geleneksel yöntemlere daha fazla ağırlık verdikleri görülmüştür (Birgin ve Gürbüz, 2008; Gömleksiz vd., 2011; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Şenel Çoruhlu vd., 2009; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Bu bulgunun aksine Şaşmaz Ören ve Tatar'ın (2007) 70 ilköğretim sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin %30'u her iki değerlendirmeyi de kullanırken alternatif değerlendirmeye daha fazla ağırlık verdiğini, %19'u ise daha çok geleneksel değerlendirmeye ağırlık verdiğini belirtmiştir.

### **5.1.2. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi Nedir?**

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine ilişkin analiz sonuçlarından elde edilen bulgular çerçevesinde sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin

yeterlik düzeyleri incelendiğinde hemen hemen her yöntem için kendilerini yeterli hissetmekte olduğu görülmekle beraber geleneksel yöntemlere ilişkin yeterlik algısının alternatif yöntemlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin geleneksel yöntemler içerisinde ortalamaları birbirine yakın olsa da kendilerini en çok yeterli hissettikleri yöntem doğru-yanlış, en az yeterli hissettikleri yöntem de sözlü sınav olmuştur. Alternatif yöntemlerde ise en çok yeterlik, performans ve projede, en az da yapılandırılmış grid yönteminde olduğu görülmektedir. Bilgi sahibi olunmayan ya da yeterince tanınmayan yöntemler hakkında yeterlik düzeyinin düşük olması beklendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve kendilerine bu yöntemlerde daha az güvendikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde yeterlik algısının yüksek olduğu, diğer yöntemlerde bu düzeyin giderek düştüğü, kendilerini hiç yeterli görmedikleri yöntemlerin ise öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerde olduğu ortaya çıkarılmıştır (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yine Çoklar ve Odabaşı (2009) tarafından eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları açısından ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının gerek geleneksel gerekse performansa dayalı ölçme değerlendirme hizmetlerinde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini yeterli gördükleri ancak bu yeterliğin geleneksel ölçme değerlendirme hizmetlerinde daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerine ilişkin yapılan bir araştırmada öğretmenlerin hangi kademede olursa olsun büyük bir çoğunluğunun yetersiz ya da eksik kaldığı görülmüştür (Çakan, 2004).

### **5.1.3. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklıkları İle Yeterlik Düzeyleri Arasında Nasıl Bir İlişki Vardır?**

Anketten elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin bütün ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri

puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin çoktan seçmeli test, doğru-yanlış testi, boşluk doldurma testi, eşleştirme testi, kısa cevaplı test, uzun cevaplı yazılı, sözlü sınav, performans ve proje yöntemlerinde düşük, diğer yöntemlerde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin daha yeterli oldukları ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve buna bağlı olarak ilgili yöntemlerin etkili bir şekilde uygulanamadığı ortaya çıkarılmıştır (Gömleksiz vd., 2011; Sağlam Arslan vd., 2009).

#### **5.1.4. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Sıklığı ve Yeterlik Düzeyleri Kıdeme, Cinsiyete ve Branşa Göre Bir Farklılık Göstermekte Midir?**

Bu bölümde, anketten elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar üç alt başlık altında verilmiş ve tartışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeylerinin ilk olarak kıdeme göre, daha sonra cinsiyete ve son olarak da branşa göre bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmıştır.

##### **5.1.4.1. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri kıdeme göre bir farklılık göstermekte midir?**

Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden eşleştirme ve sözlü sınavda; alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden ise performans, yapılandırılmış grid ve posterde kullanım sıklığı açısından kıdeme göre bir farklılık gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Bu bulguların aksine Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) tarafından 120 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tecrübesinin kullanılan değerlendirme uygulamalarına herhangi bir etkisinin olduğu bulgusuna rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlere ilişkin yeterli düzeylerine bakıldığında da sadece portfolyo (öğrenci ürün dosyası), kavram haritası, kontrol listeleri ve tanılayıcı dallanmış ağaç olmak üzere dört alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yönteminde kıdeme göre farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Toptaş (2011) tarafından sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programının önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerini almak amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin matematik dersi ile ilgili alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri mesleki kıdemlerine göre değerlendirme, hazırlama, uygulama ve araç boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4.2. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri cinsiyete göre bir farklılık göstermekte midir?**

Anketten elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin boşluk doldurma testi, eşleştirme testi, sözlü sınav, performans, proje, poster, kontrol listeleri ve drama gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları cinsiyetlerine göre farklılık göstermiş, tüm bu ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinde bayanlar erkeklere göre bu yöntemleri daha sık kullanmıştır. Bu bulguların aksine Nazlıççek ve Akarsu (2008) tarafından 120 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada cinsiyetin kullanılan değerlendirme uygulamalarına herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin sadece yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve erkeklerin bayanlara göre bu yöntemlerde kendilerini daha yeterli hissettikleri görülmektedir. Oysa Çoklar ve Odabaşı (2009) ve Toptaş (2011) tarafından yapılan araştırmalarda cinsiyet ile ölçme-değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

### **5.1.4.3. İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri branşa göre bir farklılık göstermekte midir?**

Anket sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin doğru-yanlış testi, eşleştirme testi, görüşme, yapılandırılmış grid, drama ve grup/akran ve öz değerlendirme gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları branşlarına göre bir farklılık göstermiş, buna göre doğru-yanlış testi ve yapılandırılmış grid yöntemlerinde sayısal branş öğretmenleri sözel branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahipken, eşleştirme testi, görüşme, drama ve grup/akran ve öz değerlendirme yöntemlerinde ise sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Nazlıççek ve Akarsu (2008) tarafından yapılan araştırmada da matematik öğretmenlerinin, fizik öğretmenlerine göre daha çok geleneksel değerlendirme uygulamalarını tercih ettikleri görülmüştür.

Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin yapılandırılmış grid, drama ve tanılayıcı dallanmış ağaç gibi ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerindeki yeterlik düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermiş, buna göre yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinde sayısal branş öğretmenleri sözel branş öğretmenlerinden daha yüksek, drama yönteminde ise sözel branş öğretmenlerinin sayısal branş öğretmenlerinden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Çoklar ve Odabaşı (2009) tarafından eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları açısından ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada ölçme ve değerlendirme alt boyutunda sahip olunan eğitim teknolojisi standartlarının öğrenim görülen bölüme göre değiştiğini, sınıf öğretmenliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere göre ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini daha yeterli gördükleri, matematik öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının ise kendilerini daha az yeterli gördüğü ortaya çıkarılmıştır. Yapılan diğer bir araştırmada da sınıf öğretmenlerinin matematik dersi ile ilgili ölçme ve değerlendirme yeterlikleri mezuniyet alanlarına göre hazırlama, uygulama ve araç boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken,



değerlendirme boyutunda sınıf öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre kendilerinin daha yeterli hissetmişlerdir (Toptaş, 2011).

### **5.1.5. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Bakış Açıları Nasıldır?**

Anketten elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin çoktan seçmeli test, gözlem, proje, kavram haritası, görüşme ve rubrik (dereceli puanlama anahtarı) yöntemlerinin hazırlanmasını zor; doğru-yanlış testi, boşluk doldurma testi, uzun cevaplı yazılı ve sözlü sınavın hazırlanmasını ise kolay buldukları görülmektedir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinden uzun cevaplı yazılı, sözlü sınav, performans, proje, kavram haritası ve drama yöntemlerini kullanırken değerlendirme yapmanın zor olduğunu düşünürken, doğru-yanlış ve kısa cevaplı testlerde değerlendirmenin daha kolay olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sözlü sınav, performans, proje, görüşme, gözlem, poster, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve drama yöntemlerini zaman alıcı görmekte olduğu, gözlem, kavram haritası, kontrol listeleri, görüşme, yapılandırılmış grid, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve grup/akran ve öz değerlendirme yöntemlerinin de uzmanlaşma ve tecrübe gerektirdiğini vurguladıkları görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenler; performans, proje, poster ve drama yöntemlerinin ek maliyet gerektirdiğini; proje, kavram haritası ve poster gibi yöntemlerin de öğrencilere zor ve karmaşık geldiğini düşünmektedirler. Bu bulgulara göre çalışmaya katılan öğretmenlerin genellikle alternatif ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin hazırlanmasının ve değerlendirilmesinin zor olduğunu, bu yöntemlerin zaman alıcı, uzmanlaşma ve tecrübe gerektirdiğini, ayrıca uygulanmasının ek maliyet gerektirdiği ve öğrenci tarafından genellikle zor ve karmaşık bulunduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalara bakıldığında araştırma bulgularıyla paralel olarak öğretmenlerin alternatif yöntemlere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, bu yöntemlerin yararlarına ve eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayacağına inandıkları, ancak bu yöntemlerin uygulanmasının zor olması ve çok zaman alması ayrıca öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi nedenler öne sürerek olumsuz yaklaşıtları da ortaya çıkarılmıştır (Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Gömleksiz vd., 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Sağlam Arslan vd., 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009).

### **5.1.6. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenleri Kullanacakları Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemleri Neye Göre Belirlemektedir?**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun herhangi bir ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemi kullanmadan önce öğrenci seviyesini, işlenen konuyu, sınıf ve okulun mevcut imkânlarını, zamanı ve öğrencinin akademik başarısını dikkate aldıkları görülmektedir. Bu konuda yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin kullanacakları ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri belirlerken kendi yeterliklerini (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), sahip oldukları bilgi düzeylerini (Nazlıçipek ve Akarsu, 2008) ve alışkanlıklarını (Birgin ve Gürbüz, 2008) dikkate aldıkları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Semerci (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sınav türünü belirlerken kendi branşlarındaki diğer öğretmenlere danışmakta olduğunu ve sorularını bilişsel alanın kavrama basamağına uygun olarak hazırladıkları görülmüştür. Yine Şaşmaz Ören ve Tatar'ın (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin derslerde alternatif değerlendirme tekniklerini tercih etmelerinde uygulamaya yönelik üniteler, konunun grup çalışmasına uygun olup olmadığı ve konu ile ilgili örnek materyallerin bolluğu gibi faktörleri dikkate aldıkları ortaya çıkarılmıştır.

### **5.1.7. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerini Kullanırken Karşılaştıkları Problemler Nelerdir?**

Anketten elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken mevcut altyapının (araç-gereç sıkıntısı, sınıfların kalabalık oluşu vb.) eksik olması, özellikle dershaneye giden öğrencilerin performans, proje gibi ödevleri zaman kaybı olarak görmesi, öğrenci seviyesinin (bilgi, gelişim düzeyi, hayal gücü vb.) düşük olması, ailelerin bu konuda bilinçsiz olması ve ülke genelinde uygulanan sınavların (SBS, YGS, vb.) bu yöntemlerin uygulanmasını engellemesi gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Bu bulgulara paralel olarak, yapılan bazı araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunların başında mevcut imkânların yetersizliği (Avşar, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Özdemir, 2009; Sağlam

Arslan vd., 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Yıldırım ve Semerci, 2006), araç-gereç ve yöntemler hakkında sahip olunan bilginin yetersizliği (Avşar, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Metin ve Özmen, 2010; Özdemir, 2009; Sağlam Arslan vd., 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007), ülke genelinde yapılan sınavların uyumsuzluğu (Sağlam Arslan vd., 2009), öğrenci bilgi ve becerisinin eksik olması (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Sağlam Arslan vd., 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Yıldırım ve Semerci, 2006), öğretmenlerin sahip olduğu kültürün değiştirilememesi (Sağlam Arslan vd., 2009), zaman yetersizliği (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Özdemir, 2009; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007), verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması (Metin ve Özmen, 2010; Şenel Çoruhlu vd., 2009) ve veli bilgisinin yetersiz olması (Gömleksiz vd., 2011; Özdemir, 2009;) gibi sorunlar gelmektedir.

#### **5.1.8. İlköğretim 6-8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımlarını Geliştirmek İçin Ne Tür Önlemler Alınabilir?**

Anketten elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri alanında yaşanan sorunların giderilebilmesi ve yaklaşımların geliştirilebilmesi açısından en çok üzerinde durdukları noktalar eğitim fakültelerindeki eğitim programlarında bu alana yönelik derslere ağırlık verilmesi gerektiği, verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılıp, eğitimde uygulamaya daha çok ağırlık verilmesi, ilgili yönteme uygun ölçekler geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulması ve bulunulan bölge ya da okulda ölçme-değerlendirme uzmanının bulundurulması olmuştur. Benzer bulgulara yapılan çeşitli araştırmalarda da rastlanmıştır. Bu araştırmalarda, ilgili yönteme uygun ölçekler geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulması (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Sağlam Arslan vd., 2009), bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesi (Avşar, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009), verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması (Metin ve Özmen, 2010; Özdemir, 2009), bulunulan bölge ya da okulda ölçme-değerlendirme uzmanının bulundurulması (Gelbal

ve Kelecioğlu, 2007; Şenel oruhlu vd., 2009), eğitim fakültelerindeki eğitim programlarında bu alana yönelik derslere ağırlık verilmesi (Avşar, 2009; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008), okullarda alt yapı eksikliklerinin giderilmesi (Duban ve Küçükyılmaz, 2008; zdemir, 2009; Şaşmaz ren ve Tatar, 2007; Yıldırım ve Karakoç ztrk, 2009) ve uzmanlar tarafından bu konuda daha fazla araştırma yapılması (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008; Şenel oruhlu vd., 2009; Toptaş, 2011) gibi öneriler sunulmuştur.

## 5.2. neriler

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

1. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yapılandırmacı yaklaşımın hkim olduğu ğretim programlarının lme-değerlendirme öğesi hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları grlmŐtur. Bu nedenle bu konudaki eksiklikleri giderecek hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2. ğretmenleri lme-değerlendirme konusunda bilgilendirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimlerin kalitesi arttırılmalı ve bu eğitimlerde uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmelidir. Ayrıca bu eğitimler düzenlenmeden önce konunun hangi alt boyutlarına yönelik eğitim verileceğinin tespiti için ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

3. Hizmet içi eğitimlerin verilmesinde evrimii araçlar kullanılarak daha fazla sayıda öğretmene ulaŐılmasına imkân sağlanabilir

4. İlgili lme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlere uygun çok çeşitli ölçekler geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

5. Alternatif lme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin kullanımını yaygınlaŐtırmak için öğretmenlerin bu yöntemlere ilişkin yeterlik hislerini arttıracak ve olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak cesaret verilmeli, buna yönelik ğretim etkinlikleri ve öğrenme yaŐantıları düzenlenmelidir.

6. Öğrenci ve velilerin yeni programla birlikte kullanılmaya başlayan lme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmaları, bu yöntemlerin kullanıŐlıđının ve sağlayacağı yararların farkında olmaları sağlanmalıdır.

7. Öğretmenlerin ölme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken karşılaşacakları sorunları aşabilmeleri için buldukları bölge ya da okulda konunun uzmanı kişilere görev verilmelidir.

8. Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerinin sorunsuzca kullanılabilmesi için okul ve sınıfların mevcut altyapıları iyileştirilmelidir.

9. Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında ölçme-değerlendirme alanında daha az sorun yaşamaları için eğitim fakültelerinde ölçme-değerlendirme alanındaki derslere daha fazla ağırlık verilmeli ve uygulamaya yönelik etkinlikler yapılmalıdır.

10. Ülke genelinde uygulanan sınavların öğretim programlarında yer alan ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleriyle uyumlu olması sağlanmalıdır.

11. Bu alanda öğretmenlerle birebir görüşmeler ve gözlemler yapılarak daha ayrıntılı sonuçlar elde edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Arslan, A., Orhan, S., ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayrak, B., ve Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Böke, K. (2009). Örneklem. K. Böke (Ed.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 103-149). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (16.baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 91-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoklar, A.N., ve Odabaşı, H.F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme özyeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.

- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi* içinde (ss. 53-77). Ankara: Eğitim-sen. <http://e-kutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/1608.pdf> adresinden 25 Nisan 2012'de alınmıştır.
- Doğan, N. (2007). Sözlü sınavlar. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı) içinde (ss. 169-188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2007). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı) içinde (ss. 189-202). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duban, N., ve Küçükıylmaz, E.A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Erden, M. (1999). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme* (8. baskı). Ankara: Meteksan.
- Fourie, I., and Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the portfolio assessment a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for Information*, 19, 107-126.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gömlüksiz, M.N., Yıldırım, F., ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Science Academy*, 6(1), 823-840.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, H. (2001). *İlköğretim okulu programı*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Güven, S. (2004). Program geliştirme. M. Gürol (Ed.). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme* (2.baskı) içinde (ss. 1-16). Ankara: Üniversite Kitabevi.
- İslamoğlu, A.H. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (spss uygulamalı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- İşman, A. (1998). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Karaca, E. (2008). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan ve M. Gömlüksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurt, A.A., ve İzmirli, S. (2010). Dereceli puanlama anahtarı ile materyal değerlendirilmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Metin, M., ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Metin, M., ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: M.E.B.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009a). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: M.E.B.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009b). *İlköğretim matematik dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: M.E.B.
- Nartgün, Z. (2008). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 143-196). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nazlıçipek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme (3. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss.127-170). Ankara: Pegem Akademi.



- Özdemir, S.M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 55-79.
- Sağlam Arslan, A., Devocioğlu Kaymakçı, Y., ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Şaşmaz Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-I. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (8.baskı). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Tan, Ş. (2009). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (17. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi* (2 baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8. sınıflar) öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 16(2), 83-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F., ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yılmaz, H. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Mikro Yayınları.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

## EKLER

## Ek.1. İlköğretim 6-8 Sınıflardaki Branş Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları Anketi

### İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLARDAKİ BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DURUMLARI ANKETİ

Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu anket ilköğretim 6-8. sınıflarda görev yapan branş öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin bakış açılarını, kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyini tespit edip, bu alanda karşılaşılan sorunları belirleyerek bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılabileceğini ortaya koymak için hazırlanmıştır. Bu amaçların gerçekleşebilmesi için sizden bu ankette yer alan tüm sorulara içtenlikle cevap vermeniz beklenmektedir. Anket dört bölümden oluşmaktadır. Ankette vereceğiniz cevaplar tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Fatih YAZICI (Fen ve Teknoloji Öğretmeni)  
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

#### A) DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Branşınız nedir? \_\_\_\_\_
2. Cinsiyetiniz nedir? ( ) Bayan ( ) Erkek
3. Yaşınız nedir? ( ) 20-25 ( ) 26-30 ( ) 31-40 ( ) 41-50 ( ) 51 ve üzeri
4. Kıdeminiz nedir? ( ) 1-5 ( ) 6-10 ( ) 11-15 ( ) 16-20 ( ) 21-25 ( ) 26 ve üzeri

#### B) ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANIM SIKLIĞI, YETERLİK DÜZEYİ VE BAKIŞ AÇILARI

1. Aşağıdaki yer alan ölçme değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanım sıklığınız ve yeterlik algınıza göre size uygun olan şekilde işaretleyiniz.

	KULLANIM SIKLIĞI			YETERLİK DÜZEYİ		
	Hiçbir zaman	Ara sıra	Her zaman	Yetersizim	Kısmen yeterliyim	Yeterliyim
Çoktan seçmeli test	1	2	3	1	2	3
Doğru-yanlış testi	1	2	3	1	2	3
Boşluk doldurma testi	1	2	3	1	2	3
Eşleştirme testi	1	2	3	1	2	3
Kısa cevaplı test	1	2	3	1	2	3
Uzun cevaplı yazılı	1	2	3	1	2	3
Sözlü sınav	1	2	3	1	2	3
Performans	1	2	3	1	2	3
Proje	1	2	3	1	2	3
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	1	2	3	1	2	3
Kavram haritası	1	2	3	1	2	3
Gözlem	1	2	3	1	2	3
Görüşme	1	2	3	1	2	3
Yapılandırılmış grid	1	2	3	1	2	3
Poster	1	2	3	1	2	3
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	1	2	3	1	2	3
Kontrol listeleri	1	2	3	1	2	3
Drama	1	2	3	1	2	3
Tanılayıcı dallanmış ağaç	1	2	3	1	2	3
Grup/akran ve öz değerlendirme	1	2	3	1	2	3

2. Aşağıda ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin bazı ifadeler verilmiştir. Bu ifadelerden size uygun olanı işaretleyiniz. Ayrıca başka eklemek istediğiniz varsa "diğer" kısmına yazabilirsiniz.

	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	
ÇOKTAN SEÇMELİ TEST	Tanımayı ölçen basit bir ölçmedir.	3	2	1
	Yüzeysel ölçme yapar.	3	2	1
	Hazırlaması zordur.	3	2	1
	Güvenilirdir. ?	3	2	1
	Şans faktörü etkilidir.	3	2	1
	Yorum yeteneğini köreltir.	3	2	1
Diğer:				
DOĞRU-YANLIŞ TESTİ	Şans faktörü etkilidir.	3	2	1
	Önemsiz ve ezbere dayalı bilgiyi ölçer.	3	2	1
	Öğrenme yanlışlıklarını ortaya çıkarmaz.	3	2	1
	Ayırt ediciliği düşüktür.	3	2	1
	Puanlaması kolay ve objektiftir.	3	2	1
	Hazırlaması kolaydır.	3	2	1
Her konuya uygundur.	3	2	1	
Diğer:				
BOŞLUK DOLDURMA TESTİ	Bilgiyi hatırlamanın ölçüldüğü basit bir ölçmedir.	3	2	1
	Hazırlaması kolaydır.	3	2	1
	İstenilenin dışındaki yanıtlar da doğru olabilir.	3	2	1
	Puanlaması zordur.	3	2	1
	Her seviyeye uygundur.	3	2	1
Diğer:				
EŞLEŞTİRME TESTİ	Her konu için ilişki oluşturmak zordur.	3	2	1
	Üst düzey davranışları ölçemez.	3	2	1
	Ezbere yönelir.	3	2	1
	Hazırlaması zordur.	3	2	1
	Şans faktörü etkilidir.	3	2	1
Diğer:				
KISA CEVAPLI TEST	Öğrenciyi ezbere teşvik eder.	3	2	1
	Hazırlaması zordur. ?	3	2	1
	Puanlaması kolaydır. ?	3	2	1
	Her seviyeye uygundur.	3	2	1
Diğer:				
UZUN CEVAPLI YAZILI	Puanlama güvenirliliği zayıftır.	3	2	1
	Hazırlaması kolaydır.	3	2	1
	Puanlaması zordur.	3	2	1
	Kapsam geçerliliği düşüktür.	3	2	1
	Üst düzey davranışları ölçer.	3	2	1
	Ölçmeye başka değişkenler karışabilir.	3	2	1
Öğrencilerde yorum yeteneğini artırır.	3	2	1	
Diğer:				
GÖZLEM	Hazırlaması zordur.	3	2	1
	Uzmanlaşma gerektirir.	3	2	1
	Her konuya uygundur.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
	Tüm öğrencilerin gözlenmesi zaman alır.	3	2	1
Diğer:				

	Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	
SÖZLÜ SINAV	Uygulanması zaman alır.	3	2	1
	Ölçmeye başka değişkenler karışabilir.	3	2	1
	Öğrenciler arasında adaletsizliğe neden olur.	3	2	1
	Sözel iletişimi geliştirir.	3	2	1
	Üst düzey davranışları ölçer.	3	2	1
	Hazırlaması kolaydır.	3	2	1
	Geçerlik ve güvenilirlik düşüktür.	3	2	1
	Puanlaması zordur.	3	2	1
	Şans başarısı yoktur.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
Diğer:				
PERFORMANS	Zaman alır.	3	2	1
	Öğrenci için zor ve korkutucudur.	3	2	1
	Puanlaması zordur.	3	2	1
	Öğrenci için sıkıcıdır.	3	2	1
	Öğrenci yerine veliler yapar.	3	2	1
	Araç-gereç sıkıntısı ve maliyete yol açar.	3	2	1
Diğer:				
PROJE	Üst düzey davranışları ölçer.	3	2	1
	Zaman alır.	3	2	1
	Öğrenci düzeyine uygun konu bulmak zordur.	3	2	1
	Hazırlaması ve değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
	Öğrenci için külfetlidir.	3	2	1
	Ek maliyet gerektirir.	3	2	1
	Öğrenciden ziyade veli ön plandadır.	3	2	1
Diğer:				
PORTFOLYO (ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSTYASI)	İçeriğe karar vermek zordur.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
	Öğrenci becerilerini geliştirir.	3	2	1
	Hem ürünü hem de süreci değerlendirir.	3	2	1
	Güvenirliliği düşüktür.	3	2	1
	Öğrenci gelişimi hakkında bilgi verir.	3	2	1
	Üretilen ürünleri öğrencinin yaptığı kestirilemez.	3	2	1
	Saklama konusunda yer sıkıntısı olabilir.	3	2	1
	Planlama ve zamanlama problemi vardır.	3	2	1
	Diğer:			
KAVRAM HARİTASI	Öğrenci için karmaşıktır.	3	2	1
	Öğrenci uzmanlığını gerektirir.	3	2	1
	Bütün konularda uygulanabilir.	3	2	1
	Hazırlanması ve değerlendirilmesi zordur.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
	Ezberciliğe teşvik eder.	3	2	1
Diğer:				
KONTROL LİSTELERİ	Hazırlaması ve uygulaması uzmanlık gerektirir.	3	2	1
	Gözlem tekniklerinin uygulanmasını gerektirir.	3	2	1
	Diğer:			

		Katılıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok
GÖRÜŞME	Hazırlaması ve uygulaması zordur.	3	2	1
	Tecrübe gerektirir.	3	2	1
	Objektif değildir.	3	2	1
	Zaman alıcıdır.	3	2	1
	Öğrencilerden sağlıklı ve ayrıntılı dönüt alınabilir	3	2	1
	Diğer:			
YAPILANDIRILMIŞ GRID	Tecrübe gerektirir.	3	2	1
	Şans faktörü etkili değildir.	3	2	1
	Eksik ya da yanlış öğrenmeyi ortaya çıkarır.	3	2	1
	Uygulanması zaman almaz.	3	2	1
	Hazırlanması zordur.	3	2	1
	Diğer:			
POSTER	Zaman alıcıdır.	3	2	1
	Öğrenciye ek maliyet gerektirir.	3	2	1
	Öğrenci için zordur.	3	2	1
	Değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Diğer:			
RUBRİK (DERECELİ PLANLAMA ANAHTARI)	Hazırlanması zordur ve uzmanlık gerektirir.	3	2	1
	Hazırlanması zaman alır.	3	2	1
	Objektiftir.	3	2	1
	Öğrenmeyi destekler.	3	2	1
	Değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Diğer:			
DRAMA	İyi bir hazırlık ve plan gerektirir.	3	2	1
	Uygulaması zaman alıcıdır.	3	2	1
	Materyaller için ek maliyet gerektirir.	3	2	1
	Değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Sınıfı derse odaklamak zordur.	3	2	1
	Ders asıl amacından sapabilir.	3	2	1
Diğer:				
TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ	Yanlış anlamaları ortaya çıkarır.	3	2	1
	Hazırlaması zaman alıcıdır.	3	2	1
	Tecrübe gerektirir.	3	2	1
	Şans faktörü etkili olabilir.	3	2	1
	Üst düzey becerileri ölçemez.	3	2	1
	Öğrenci için karmaşıktır.	3	2	1
	Değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Diğer:			
GRUP/ANKRA VE ÖZ DEĞERLENDİRME	Öğrencilerin yanlış davranma olasılığı vardır.	3	2	1
	Değerlendirmesi zordur.	3	2	1
	Öğrenci tecrübesi ve deneyimi gerektirir.	3	2	1
	Öğrenciler yeteneklerini kendileri keşfeder.	3	2	1
	Diğer:			

3. Kullandığınız ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini neye göre belirlersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz veya başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa "diğer" kısmına yazabilirsiniz.)

- ( ) Öğrencinin akademik başarısı ( ) Sınıf mevcudu ( ) Kendi yeterliklerim  
 ( ) Sınıf ve okulun mevcut imkânları ( ) Öğrenci seviyesi ( ) Zaman  
 ( ) İdareci ve velilerin tercihleri ( ) İşlenen konuya göre

Diğer: \_\_\_\_\_

#### C) ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEMLERİNE YÖNELİK SORUNLAR

4. Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerini kullanırken karşılaştığınız problemler nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz veya başka eklemek istediğiniz görüşleriniz varsa "diğer" kısmına yazabilirsiniz.)

- ( ) Yeterli bilgi ve beceriye sahip değilim.  
 ( ) Yüksek öğretimde bu yöntemler hakkında yeterli bilgi verilmedi.  
 ( ) Zaman alıcı olarak görüyorum.  
 ( ) Yapılandırmacı yaklaşımın egemen olduğu yeni öğretim programına yabancıyım.  
 ( ) Mevcut altyapı (araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu vb.)  
 ( ) Öğretmen, öğrenci ve veli'nin ölçme değerlendirme ile ilgili sahip olduğu kültürün değiştirilmesi çok güç.  
 ( ) Ölçme değerlendirme ile ilgili formlar karmaşık ve sayıca fazla.  
 ( ) Ülke genelinde uygulanan sınavlar (SBS, YGS, vb.) bu yöntemlerin uygulanmasını engelliyor.  
 ( ) Öğrenci seviyesi (bilgi, gelişim düzeyi, hayal gücü vb.) düşük.  
 ( ) Yöntemler karmaşık ve uygulamak çok zor.  
 ( ) Yöntemlerin hazırlanması güç.  
 ( ) Aileler bu konuda bilinçsiz.  
 ( ) Kriter belirleme ve ölçek hazırlama uğraştırıcı.  
 ( ) Özellikle dershaneye giden öğrenciler performans, proje gibi ödevleri zaman kaybı görüyor.  
 ( ) Fazla zaman, fazla materyal ve fazla uğraş gerektirir.  
 ( ) Verilen hizmet içi eğitimler yetersiz.

Diğer: \_\_\_\_\_

#### D) ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇ-GEREÇ VE YÖNTEMLERİNE YÖNELİK ÖNERİLER

5. Ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemleri ile ilgili yaklaşımları geliştirmek ve karşılaşılan problemleri giderebilmek için önerileriniz nelerdir? (Size göre en önemli olduğunu düşündüğünüz **tek seçenek** işaretleyiniz veya farklı görüşünüzü "diğer" kısmına yazabilirsiniz.)

- ( ) Hizmet içi eğitim verilmeli.  
 ( ) Eğitim fakültelerindeki eğitim programlarında bu alana yönelik derslere ağırlık verilmeli.  
 ( ) İlgili yönetime uygun ölçekler geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulmalı.  
 ( ) Öğretmenlerin buldukları bölge ya da okulda ölçme-değerlendirme uzmanı bulundurulmalı  
 ( ) Verilen hizmet içi eğitimlerin kalitesi artırılıp, eğitimde uygulamaya daha çok ağırlık verilmeli.

Diğer: \_\_\_\_\_

**ANKET SONA ERMİSTİR. İLGİNİZ İÇİN TESEKKÜR EDERİM.**

## Ek.2. Araştırma İzni

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.25.20.02-605

Konu: Anket Çalışması.

24.10.2011\* 29559

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNE  
( Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı )

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak araştırma desteğine  
Yönelik izin ve uygulama yönergesi.  
b) 13.10.2011 tarihli ve 18046 sayılı yazınız.


Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Fatih YAZICI'nın "İlköğretim İkinci Kademe (6-8) Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç-Gereç ve Yöntemlerine İlişkin Bakış Açıkları" konulu tez çalışmasına esas teşkil edecek anket uygulamasına ilişkin valilik onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgilinin çalışmasını ilgi (a) yönerge çerçevesinde yaparak araştırmanın iki örneğinin CD'ye kayıt yapıp ekte gönderilen EK-1 taahhütname ile birlikte çalışmaya bitiminde müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

  
Abdullah B. ÇE  
Vali a  
Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :  
Onay ( 1 Sayfa )  
Taahhütname Tutanağı ( 1 Sayfa )  
Anket Dökümanı



  
27.10.2011  
29559

Y.Mumcu Mah. Atatürkevi Cad. Proje Koordinasyon Merkezi Yakutiye ERZURUM  
Ayrıntılı bilgi için irtibat :Y.DELİBAŞOĞLU ŞEF  
Telefon : (0442) 234 48 06 Faks : (0442) 234 48 05  
e-posta : [erzurummem@meb.gov.tr](mailto:erzurummem@meb.gov.tr) Elektronik Ağ : <http://erzurum.meb.gov.tr>

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!



## ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Denizli'nin Çivril İlçesinde doğdu. İlkokulu Denizli Halil İbrahim Demireren Cumhuriyet İlkokulunda, ortaokulu ise Denizli Merkez Ortaokulunda tamamladıktan sonra Denizli Türk Eğitim Vakfı Anadolu Lisesinden 2002 yılında mezun oldu. 2003 yılında başlamış olduğu Atatürk Üniversitesi İlköğretim Fen bilgisi Öğretmenliği Lisans Programını 2007 yılında tamamladıktan sonra aynı yıl Mardin Kızıltepe Mehmet Doğru İlköğretim Okulunda göreve başladı. 2009 yılından beri Erzurum Palandöken Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulunda Fen ve Teknoloji Öğretmeni olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde başlamış olduğu yüksek lisans öğrenimine 2011 yılından itibaren Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında devam etti. Yüksek lisans çalışmasını 2012 yılında tamamladı.