



T.C.

SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME  
UYGULAMALARI İLE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Abdulkadir BAYGÜL

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Serkan BULDUR

SIVAS

2019



FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME  
UYGULAMALARI İLE ÖĞRENCİLERİNİN DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK  
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Abdulkadir BAYGÜL

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Serkan BULDUR

Sivas  
Eylül-2019

## KABUL VE ONAY

Abdulkadir BAYGÜL'ün hazırlamış olduğu "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 02.09.2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, "Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Dr.Öğr.Üyesi Selçuk ARIK

(Jüri Başkanı)



Doç.Dr.Serkan BULDUR

(Danışman)



Dr.Öğr.Üyesi Gülseda EYCEYURT TÜRK

(Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../

Doç.Dr.Fatih KARAKUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,  
Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Tezin herhangi bir bölümünü, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

.....\ ..... \ .....

Abdulkadir BAYGÜL

## ÖZET

BAYGÜL, Abdulkadir., Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile Öğrencilerinin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2019.

Bu çalışmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni esas alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Sivas Merkez ilçede görev yapan 74 Fen Bilimleri öğretmeni ve 2278 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere ait veriler; Buldur (2014a) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrencilerin Değerlendirmeye Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği” ve “Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Ölçeği” ile toplanmıştır. Öğretmenlere ait veriler ise “Uygulanan Ölçme Değerlendirme Teknikleri Formu” ve Alkharusi (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması bu tez çalışması kapsamında yapılan “Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde; “Bağımlı Örneklemler için t-testi”, “Çoklu Regresyon Analizi”, “Friedman Testi”, “MANOVA”, “Pearson Korelasyon Katsayısı” ve “Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü ANOVA” esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının anlamlı olarak farklılaştığı ve genelde sınıf içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve algıların, alt boyutlara göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin algılarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre de anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Diğer taraftan öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniği türlerinin anlamlı olarak farklılaştığı ve genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin genelde yüksek olduğu ve bu

uygulamaların alt boyutlara göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında cinsiyet açısından anlamlı farklılıklar tespit edilirken mesleki kıdem açısından ise anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniği türleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının anlamlı yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, sınıf-içi değerlendirme ortamı, değerlendirmeye yönelik algı, öğretmen, öğrenci

## ABSTRACT

BAYGUL, Abdulkadir, Examination of the Relationship Between Assessment Practices of Science Teachers and Students' Perceptions of Assessment, Master's Thesis, Sivas, 2019

The aim of this study is to determine science teachers' assessment practices and students' perceptions of assessment and to examine the relationships between them.

In the research, relational screening design, which is one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 74 science teachers and 2278 secondary school students in Sivas Province. The data of the students were collected with the "Students' Perceptions of Measurement Tasks Scale" and "Perceived classroom Assessment Environment Scale" adapted Turkish by Buldur (2014). The data of teachers were collected with the "Applied Assessment and Evaluation Techniques Form" and "Recommended Measurement and Evaluation Practices Scale" that was developed by Alkharusi (2007) and adapted into Turkish within the scope of this thesis. In the analysis of the data obtained in the research; T-test for "dependent samples", "multiple regression analysis", "Friedman test", "MANOVA", "Pearson correlation coefficient"; for repeated measurements "One-Way Anova" was based on.

As a result of the research; students' perceptions of classroom assessment environment types differed significantly and they generally perceived classroom assessment environment more performance oriented. However, it was determined that students' perceptions about assessment tasks were moderate and perceptions differed significantly according to the sub-dimensions. In addition, it was seen that students' perceptions differ significantly according to gender and grade levels. On the other hand, It was determined that students' perceptions about assessment tasks significantly predicted their perceptions of classroom assessment environment at class and student levels.

It has been found out that the types of measurement and evaluation techniques applied by teachers in their courses differ significantly and they use traditional measurement and evaluation techniques more frequently. However, It has been seen that the level of realization of the assessment and evaluation practices suggested by the measurement and evaluation experts in their courses is generally high and these practices



differ significantly according to the sub-dimensions. While there were significant gender differences in the measurement and evaluation practices of the teachers, it was determined that there was no significant difference in terms of teaching experience. Besides, it has been concluded that there are significant relationships between teachers' levels of implementation of the proposed measurement and evaluation the types of measurement and evaluation techniques applied. Finally, it was found that teachers' measurement and evaluation practices were significant predictors of students' perceptions of classroom assessment environment.

**Key words:** Alternative assessment, traditional assessment, classroom assessment environment, perception for assessment, teacher, student



## ÖNSÖZ

Araştırmam sürecince her zaman yanımda olan, çalışmamın yürütülebilmesi için bütün olanakları sağlayan, her aşamada rehberlik eden, çalışmalarıyla ve örnek kişiliği ile öğretmenliğin sadece bir meslek olmadığı düşüncesini aşıl原因an, geleceğimle ilgili kararlarda tecrübesine başvurduğum, hem akademik hem de sosyal hayatta örnek aldığım ve öğrencisi olduğum için kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Serkan BULDUR'a

Çalışmamın farklı aşamalarında değerli görüşleri ile yolumu aydınlatan değerli hocam Doç. Dr. Murat BURSAL'a,

Çalışmam sürecinde fikirleri ile beni motive eden, emeğini eksik etmeyen Bilim Uzmanı Mustafa ACAR'a,

Çalışmamın çeşitli aşamalarında uzman görüşleriyle katkı sağlayan; Doç.Dr. Ahmet Hakan HANÇER'e, Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN'a, Arş. Gör. Eren YÜCEL'e ve Öğr. Gör. Pekkan BAŞTAN'a, farklı katkılarından dolayı Bilim Uzmanı Hüsne GEDİKLİ'ye ve Bilim Uzmanı Ubeyit BAKAN'a,

Çalışmam kapsamında benimle birlikte stres yaşayan ve çeşitli süreçlerde yardımları bulunan değerli arkadaşlarım Bahadır BAYARSLAN'a, Buğrahan YEĞİNER'e, Yahya KOCA'ya ve Uğur ERCİYAS'a ve ayrıca teşekkürlerin az kalacağı diğer hocalarımın da yüksek lisans eğitimim boyunca gelecekte beni söz sahibi yapacak bilgilerle donattıkları için,

ve... Bugünlere gelmemde emeği olan, her durumda arkamda olan, tüm koşullarda yanımda olduklarını hissettiğim babam Harun BAYGÜL, annem Canan BAYGÜL ve ablam Emine BAYGÜL'e uçsuz bucaksız teşekkürlerimi sunarım.

EGT-076 no'lu proje kapsamında yüksek lisans tez çalışmamı destekleyen Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığına teşekkürlerimi sunarım.

# İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
<b>KABUL ve ONAY</b>	
<b>ETİK SÖZÜ</b> .....	iii
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	vi
<b>ÖNSÖZ</b> .....	viii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	ix
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xv
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xvii
<b>KISALTMALAR LİSTESİ</b> .....	xix
<b>1. GİRİŞ</b>	
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	6
1.3 Alt Problemler.....	6
1.4 Araştırmanın Amacı.....	9
1.5 Araştırmanın Önemi.....	9
1.6 Varsayımlar.....	11
1.7 Sınırlılıklar.....	11
1.8 Tanımlar.....	12
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b>	
2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.....	14
2.1.1 Eğitimde Ölçme .....	15
2.1.1.1 Doğrudan Ölçme.....	15
2.1.1.2 Dolaylı Ölçme.....	16
2.1.1.3 Türetilmiş Ölçme.....	16
2.1.2 Eğitimde Değerlendirme.....	16
2.1.2.1 Değerlendirme Türleri.....	17
2.1.2.1.1 Amacına Göre Değerlendirme Türleri.....	18

2.1.2.1.1.1 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	18
2.1.2.1.1.2 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme.....	18
2.1.2.1.1.3 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme.....	19
2.1.2.1.2 Biçimine Göre Değerlendirme Türleri.....	19
2.1.2.1.2.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme .....	19
2.1.2.1.2.1.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri. ....	20
2.1.2.1.2.1.1.1 Açık Uçlu Sorular.....	20
2.1.2.1.2.1.1.2 Boşluk Doldurma Soruları.....	20
2.1.2.1.2.1.1.3 Doğru-Yanlış Soruları.....	21
2.1.2.1.2.1.1.4 Çoktan Seçmeli Test Soruları.....	21
2.1.2.1.2.1.1.5 Eşleştirme Soruları.....	21
2.1.2.1.2.1.1.6 Kısa Cevaplı Sorular.....	22
2.1.2.1.2.1.1.7 Sözlü Sınavlar.....	22
2.1.2.1.2.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	22
2.1.2.1.2.2.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikler.....	23
2.1.2.1.2.2.1.1 Performans Görevleri.....	23
2.1.2.1.2.2.1.2 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	24
2.1.2.1.2.2.1.3 Kavram Haritası.....	24
2.1.2.1.2.2.1.4 Yapılandırılmış Grid.....	25
2.1.2.1.2.2.1.5 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç.....	25
2.1.2.1.2.2.1.6 Kelime İlişkilendirme.....	26
2.1.2.1.2.2.1.7 Proje.....	26
2.1.2.1.2.2.1.8 Poster.....	27
2.1.2.1.2.2.1.9 Grup Değerlendirmesi.....	27
2.1.2.1.2.2.1.10 Akran Değerlendirmesi.....	27
2.1.2.1.2.2.1.11 Kendi Kendini Değerlendirme (Öz Değerlendirme).....	28
2.1.2.1.2.2.1.12 Bulmaca.....	28
2.1.2.1.2.2.1.13 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	29
2.1.2.1.2.2.1.14 Kontrol Listesi.....	29
2.1.2.1.2.2.1.15 Kavram Karikatürü.....	30
2.1.2.1.2.2.1.16 Yorum Kartı.....	31
2.1.2.1.2.2.1.17 V Diyagramı .....	31

2.1.2.1.3 Doğasına Göre Değerlendirme Türleri.....	32
2.1.2.1.4 Sonuçların Yorumlanmasına Göre Değerlendirme Türleri.....	32
2.2 Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı.....	33
1.2.1 Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı.....	35
1.2.2 Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı.....	35
2.3 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları.....	36
2.3.1 Planlanan Öğrenmeyle Uyumlu Olma.....	37
2.3.2 Otantiklik.....	37
2.3.3 Öğrenci ile Konsültasyon.....	37
2.3.4 Şeffaflık.....	37
2.3.5 Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma.....	37
2.4 İlgili Araştırmalar.....	38
2.4.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar.....	38
2.4.2 Öğrencilerin Değerlendirmeye İlişkin Algıları ile İlgili Araştırmalar.....	55
<b>3. YÖNTEM</b>	
3.1 Araştırmanın Modeli.....	66
3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	66
3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler.....	70
3.4 Verilerin toplanması.....	72
3.4.1 Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Ölçeği (ASDOÖ).....	74
3.4.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği (ÖDAÖ).....	74
3.4.3 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UDTF).....	75
3.4.4 Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ).....	75
3.4.4.1 ÖÖDUÖ'nün Türkçeye Uyarlanması.....	75
3.4.4.2 ÖÖDUÖ'nün Pilot Uygulama Verilerinin Analizi.....	77
3.4.4.2.1 ÖÖDUÖ'nin Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular.....	77
3.5 Verilerin Analizi.....	83

## 4.BULGULAR ve YORUM

4.1 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum...	87
4.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	87
4.1.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	88
4.1.1.2. Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
4.1.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	91
4.1.2.1 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
4.1.2.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	94
4.1.3 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları ile Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum.....	96
4.1.3.1 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları İle Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere (Öğrenci Düzeyinde) Ait Bulgular ve Yorum.....	96
4.1.3.2 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları İle Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere (Sınıf Düzeyinde) Ait Bulgular ve Yorum.....	101
4.2 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	107
4.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	108

4.2.1.1 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110
4.2.1.2 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111
4.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	112
4.2.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113
4.2.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
4.2.3 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum.....	115
4.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum.....	117
<b>5. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b>	
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	124
5.1.1 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	124
5.1.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	124
5.1.1.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	129
5.1.1.3 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları ile Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma.....	133

5.1.2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	135
5.1.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	135
5.1.2.2 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	138
5.1.2.3 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma.....	140
5.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını ile Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma.....	141
5.2 Öneriler.....	144
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>146</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>161</b>
Ek-1 Araştırma İzin Belgesi.....	161
Ek-2 Ölçek Uyarlama İzin Belgesi.....	162
Ek-3 Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Ölçeği.....	163
Ek-4 Öğrencilerin Değerlendirmeye İlişkin Algıları Ölçeği.....	164
Ek-5 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu.....	165
Ek -6 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	166
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>167</b>



## TABLolar LİSTESİ

	SAYFA NO
<b>Tablo 2.1-</b> Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri .....	19
<b>Tablo 2.2-</b> Çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri.....	22
<b>Tablo2.3-</b> Öğrenmeye ve performansa yönelimli sınıf içi değerlendirme ortamının özellikleri.....	35
<b>Tablo 3.1-</b> Öğretmenlerin çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler.....	67
<b>Tablo 3.2-</b> Öğrencilerin çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler.....	67
<b>Tablo 3.3-</b> Örneklem grubundaki öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ve çalışmadaki toplam öğrenci sayıları.....	68
<b>Tablo 3.4-</b> Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinin çalışma grubuna göre dağılımı.....	73
<b>Tablo 3.5-</b> Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alt problemlere göre dağılımı.....	73
<b>Tablo 3.6-</b> ÖÖDUÖ'nün DFA ile hesaplanan ilk uyum indisleri .....	79
<b>Tablo 3.7-</b> ÖÖDUÖ'nün DFA ile hesaplanan son uyum indisleri .....	80
<b>Tablo 3.8-</b> ÖÖDUÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları.....	82
<b>Tablo 3.9-</b> Öğretmenlerden toplanan verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler.....	85
<b>Tablo 3.10-</b> Öğrencilerden toplanan verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel bilgiler.....	86
<b>Tablo 3.11-</b> MANOVA testinin ve Çoklu Regresyon Analizinin Varsayımları.....	87
<b>Tablo 4.1-</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları.....	89
<b>Tablo 4.2-</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı.....	90
<b>Tablo 4.3-</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı.....	91

<b>Tablo 4.4-</b> Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin betimsel bilgiler.....	93
<b>Tablo 4.5-</b> Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı.....	95
<b>Tablo 4.6-</b> Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı .....	96
<b>Tablo 4.7-</b> Sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevleri arasındaki (öğrenci düzeyinde) ilişkilere ait bulgular.....	98
<b>Tablo 4.8-</b> Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişkiyi (öğrenci düzeyinde) gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları.....	99
<b>Tablo 4.9-</b> Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi (öğrenci düzeyinde) gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları.....	101
<b>Tablo 4.10-</b> Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkilere ait bulgular.....	104
<b>Tablo 4.11-</b> Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları.....	104
<b>Tablo 4.12-</b> Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkilere ait bulgular.....	105
<b>Tablo 4.13-</b> Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiyi gösteren Çoklu Regresyon analizi sonuçları.....	107
<b>Tablo 4.14-</b> Öğretmenlerin önerilen ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarına ait betimsel bilgiler.....	107
<b>Tablo 4.15-</b> Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları.	109
<b>Tablo 4.16-</b> Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı.....	110

<b>Tablo 4.17-</b> Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı.....	111
<b>Tablo 4.18-</b> Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniği türlerine yönelik puanlarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları..	113
<b>Tablo 4.19-</b> Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı.....	113
<b>Tablo 4.20-</b> Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı..	115
<b>Tablo 4.21-</b> Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları.....	116
<b>Tablo 4.22-</b> Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki.....	117
<b>Tablo 4.23-</b> Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi gösteren Çoklu Regresyon analizi sonuçları.....	119
<b>Tablo 4.24-</b> Öğrencilerin performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki.....	120
<b>Tablo 4.25-</b> Öğrencilerin performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları.....	122

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA NO
Şekil 2. 1-Ölçme türleri.....	14
Şekil 2.2-Değerlendirme türleri.....	16
Şekil 2.3-V diyagramı ve bölümleri .....	30
Şekil 3.1-Türkçeye uyarlama aşamasında yürütülen işlemler.....	72
Şekil 3.2-ÖÖDUÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması.....	77
Şekil 3.3-Araştırma sürecinde yapılan işlemler.....	81

## KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ASDOÖ: Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği

ÖDAÖ: Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği

ÖÖDUÖ: Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği

UDTF: Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu

KMO: Kaiser Meyer Olkin

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Goodness of fit index (GFI): Uygunluk İndeksi

Root mean square error of approximation (RMSEA): Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü

Non-normed fit index (NFI): Normlaştırılmış Uygunluk İndeksi

Comparative fit index (CFI): Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi

Root mean square residual (RMR): Ortalama Hataların Karekökü

Adjusted goodness of fit index (AGFI): Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi

n: Frekans

ort: Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

p: Anlamlılık Düzeyi

d: Etki Büyüklüğü

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Öğrenme ve öğretme sürecindeki etkinliklerin uygulamadaki etkililiğini belirlemek ile sisteme girdiler ve çıktılar hakkında dönüt vermek amacıyla öğrencilerden nicel ve nitel verilerin toplanması ile toplanan verilerin analizi ve yorumlanması süreci eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilir (Cizek, 1997; McMilan, 1997; Semerci, 2008). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim öğretim süreçlerinin denetlenmesi amacıyla öğretmenlerin derslerinde sıklıkla yer verdikleri uygulamalardır ve bu bağlamda öğretim sürecinin önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Başol, 2013; Linn, 1990).

Değerlendirme işlemi bir ölçüt belirleyerek yargıya varma süreci olarak bilinir, değerlendirme işleminin yapılabilmesi için de ölçüm sonuçlarına ihtiyaç vardır. Ölçme işlemi yapılmadan değerlendirme işlemi yapılması olanaksızdır (Yaşar, 2008). Öğrencilerdeki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde ve öğrencilerin derse olan bakışlarının olumlu yönde geliştirilmesinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeri oldukça dikkat çekmektedir (Semerci, 2008).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının en önemli işlevi öğretim faaliyetlerinin öğrencide bıraktığı etkiyi belirlemek ve bu etkinin artırılmasına yönelik tedbirler almaktır (Yıldırım, 1983). Öğretim sürecinin tüm aşamalarında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sayesinde, öğrencilerin eksiklikleri ile birlikte kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiği de tespit edilmiş olur (Baysal ve Demirbaş, 2012). Bu bağlamda Baykul (1986) ölçme ve değerlendirmenin başlıca amaçlarını; öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek, programın hedef ve davranışlarını irdelemek, öğretim

sürecinin etkinliğini değerlendirmek ve öğrenciyi uygun programa yönlendirmek olarak ifade etmiştir.

Bu amaçlara yönelik olarak öğretim sürecinde yürütülen değerlendirme faaliyetleri birçok sınıflandırmaya tabi tutulmuş ve değerlendirme çeşitli türlere ayrılmıştır (Buldur, 2014a). Miller, Linn ve Gronlund (2009) değerlendirme türlerini; kullanım amacına göre, biçimine göre, sonuçların yorumlanmasına göre ve doğasına göre olmak üzere dört ana başlıkta sınıflandırmışlardır. Bu bağlamda amacına göre değerlendirmeler; tanıma ve yerleştirme yönelik, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Miller vd., 2009). Tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirmeler öğrencilerin önkoşul eksikliklerinin belirlenmesi, giderilmesi ve öğrencileri belirli bir programa yerleştirmekte kullanılan türdür (Ertürk, 1993; Yaşar, 2008). Düzey belirleyici değerlendirmeler ise öğretim sürecinin sonunda, öğrencilerin programda kazanılması gereken hedef davranışları kazanıp kazanmadığını not ile yargılayıp karar verme sürecidir (Demirel, 2013). Son tür olan biçimlendirici değerlendirme ise, değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecinin tümüne yayıldığı, öğrencinin süreçte aktif rol aldığı ve çağdaş öğrenme kuramlarının prensiplerine uygun olmak bakımından özellikle son yıllarda önem kazanan bir değerlendirme türü olmuştur (Buldur, 2014a). Biçimlendirici değerlendirme, öğretim programında hedeflenen davranışların kazandırılmasında, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin belirlenmesinde, belirlenen güçlüklerin giderilmesinde rol oynayan, tüm öğretim sürecine yayılan ve öğrencilere performansları hakkında bilgilendirici dönütler sağlayan bir değerlendirme türüdür (Dick, Carey ve Carey, 2001; Yaşar, 2008).

Diğer bir ana başlık olan biçimine göre değerlendirme türleri ise geleneksel ve alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Miller vd., 2009). Geleneksel ölçme ve değerlendirmeler süreçten çok sonuç odaklı olan ve öğrencilerin hedeflere ne derece ulaştıklarının belirlenmesi amacıyla yapılan değerlendirmelerdir (Başol, 2013; Shepard, 1989). Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları; zamandan kazanç sağlaması, ekonomik olması, uygulamasının kolay olması gibi avantajlara sahipken, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalması ve süreçten ziyade sonuca odaklanması gibi sınırlılıklara sahiptir (Başol, 2013; Enger ve Yager, 1998).

Geleneksel ölçme ve değerlendirmelerden farklı olarak, sonuçtan ziyade öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını değerlendiren ve yapılandırmacı öğrenme anlayışına paralel olarak katılımcılara çok yönlü değerlendirme imkânı sağlayan alternatif (performansa dayalı) ölçme ve değerlendirme uygulamaları son yıllarda büyük önem kazanmıştır (Çepni, 2008; Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarından ayıran en önemli fark; geleneksel ölçme ve değerlendirmelerde amacın öğrencileri sahip oldukları bilgi düzeyine göre sınıflamakken, alternatif ölçme ve değerlendirmelerde ise öğrencinin sürecin hangi basamağında olduğunu belirlemek olmasıdır (Çepni, 2008). Diğer taraftan alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri, üst düzey becerileri yoklamada etkili olması (Çepni, 2007) ve öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını da sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) gibi avantajlara sahiptir.

Öğretmenlerin derslerinde yukarıda bahsedilen farklı amaç ve biçimlerde gerçekleştirmiş oldukları ölçme ve değerlendirme faaliyetleri doğrultusunda öğrenciler bu faaliyetlere ilişkin algılar geliştirirler. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları her sınıf için öğrenciler tarafından algılanan bir değerlendirme “ortamı” yada “karakteri oluşturur (Brookhart, 1997) ve öğrenciler genel anlamda sınıf-içi değerlendirme ortamı olarak adlandırılan bu ortama ilişkin algılara sahiptirler (Brookhart ve DeVoge, 1999). Sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramı alanyazında ilk defa Stiggins ve Conklin (1992) tarafından tanımlanmıştır. Brookhart (1997) ise değerlendirme ve motivasyon teorileri doğrultusunda yeniden tanımlandığı sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramını; öğretmenin konuya ve öğrencilere karşı tutumu, değerlendirme amaçları ve görevlerinin belirlenmesi, performans kriter ve standartlarının düzenlenmesi, dönüt verilmesi ve sonuçların paylaşılması gibi uygulamalara bağlı olarak öğrenciler tarafından algılanan değerlendirme ortamı olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarından hareketle öğrenciler tarafından farklı türde sınıf-içi değerlendirme ortamları algılanmaktadır. Bununla ilgili alanyazın incelendiğinde (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Ames, 1992; Church vd., 2001; McMillan ve Workman, 1998), sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı göze çarpmaktadır. Church, Elliot ve Gable,



(2001) değerlendirme ortamı algılarını; öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olmak üzere üç başlıkta toplarken benzer şekilde Wang da (2004) çalışmasında bu türleri üç başlıkta toplamış ancak türleri; öğrenmeye-yönelimli, test-yönelimli ve ödül-yönelimli olarak isimlendirmiştir. Yine farklı olarak Alkharusi (2007) ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini; öğrenmeye yönelimli, sert yönelimli ve toplum yönelimli olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Alan yazında sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri ile ilgili farklı tanımlamalar yapılsa da (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2019; Ames, 1992; Buldur, 2014a; Church vd., 2001; İlhan ve Çetin, 2014b; McMillan ve Workman, 1998; Wang, 2004) sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri son yıllarda yapılan birçok çalışmada genel olarak iki grupta kategorilendirilmiştir. Bunlar “öğrenmeye yönelimli” ve “performansa yönelimli” olarak adlandırılmaktadır (Alkharusi, 2009; Buldur, 2014a; Cheng, Wu ve Liu, 2015; İlhan ve Çetin, 2014b).

Genel anlamda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı öğrencilerin performanslarını artırmaya odaklanan ve öğrencilerin değerlendirme sürecinde aldığı nottan ziyade konuyu ne kadar öğrendiğini temel alan bir değerlendirme ortamı iken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı ise öğrenmeden ziyade öğrencinin aldığı notun önemli olduğu ve alınan notlar yoluyla öğrencilerin performansları arasında kıyaslanın yapıldığı bir değerlendirme ortamıdır (Alkharusi, 2011). Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında değerlendirme uygulamalarında temel amaç öğrencilerin öğrenme düzeylerini geliştirmekken, performansa yönelimli değerlendirme ortamında ise temel amaç öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemektir. Buna göre öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında “öğrenme için değerlendirme” anlayışının hâkim olduğu görülürken performansa yönelimli değerlendirme ortamında ise “öğrenmenin değerlendirilmesi” anlayışı hakimdir (Buldur, 2014b).

Sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla değişir ve sınıf-içi değerlendirme uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biriside öğrencilere verilen değerlendirme görevleridir. Sınıf-içi değerlendirme ortamında öğrenciye verilen değerlendirme görevleri ve öğrencilerin bu görevlere yönelik motivasyonları onların değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını etkilemektedir (Brookhart ve Bronowicz, 2003). Bu bağlamda öğrenciler nasıl değerlendirildikleriyle ilgili görüşler geliştirirler ve

bu görüşler onların derse ilişkin motivasyonlarını etkiler (Buldur, 2014a; Dorman ve Knightley, 2006).

McMillan ve Workman (1998) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen durumlar ile ilgili olarak; öğretmenlerin değerlendirmelerinin açık olması, günlük hayatla ilişkili olan otantik değerlendirme görevlerinin kullanılması, öğrencilere nasıl değerlendirileceklerine ilişkin kriterlerin önceden verilmesi, tek tip değerlendirme uygulamalarından ziyade birden çok değerlendirme tekniğinin kullanılması ve değerlendirme süreci sonucunda öğrenciye dönüt verilmesi gibi uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ifade etmektedirler. Benzer şekilde öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının onların motivasyonları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulayan Cavanagh, Waldrip, Romanoski ve Dorman (2005) çalışmalarında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirleyecek bu ölçekte değerlendirme görevlerine ilişkin algılarla ilgili beş boyut belirlemişlerdir. Bu boyutlar; “planlanan öğrenme ile uyumlu olma”, “otantiklik”, “öğrenci ile konsültasyon”, “şeffaflık” ve “öğrenci farklılıklarını dikkate alma” şeklindedir.

Bahsedilenler ışığında öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının onların birçok bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde önemli etkileri olduğu ve bu algılarının da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kaynaklandığı görülmektedir (Ames, 1992; Brookhart, 1997). Bu doğrultuda ilgili alanyazın incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği (Acar, 2016; Altınışik, 2014; Aydeniz, 2007; Balcı ve Tekkaya, 2000; Buldur ve Tatar, 2009; Cheng, 2006; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Doğan, 2005; Genç, 2005; Orhan, 2007; Sağlam-Arslan, Devecioğlu-Kaymakçı ve Arslan, 2008; Şenel, 2008) birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygül, 2017; Buldur ve Doğan, 2014; Church vd., 2001; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014a; İlhan ve Çetin, 2014b; Wang, 2004) ve değerlendirme görevlerine yönelik algılarının incelendiği (Alkharusi, 2013; Brookhart ve DeVoge, 1999; Cavanagh vd., 2005; Dhindsa, Omar ve Waldrip, 2007; Gao, 2012; Gulikers, Bastiaens, Kirschner ve Kester, 2006) birçok çalışma yapıldığı da göze çarpmaktadır. Ancak özellikle ulusal

alanyazında ortaokul öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının incelendiği çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Diğer taraftan uluslararası alanyazında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani ve Alkalbani, 2014; Cheng vd., 2015) yapılmış olmakla birlikte ulusal alanyazında böyle bir araştırmaya rastlanmadığı da göze çarpmaktadır. Öte yandan yine uluslararası alanyazında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma (Alkharusi, 2007) olmakla birlikte ulusal alanyazında böyle bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Bu konuda ulusal alanyazında yapılan sınırlı sayıda çalışma incelendiğinde bu değişkenlerin ayrı ayrı ele alındığı dikkati çekerken, bu tez çalışması kapsamında ise bu başlıklar hem bağımsız olarak hem de aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi yoluyla birlikte de çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma kapsamında; Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları incelenmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu yolla özellikle ulusal alanyazında bu konuda görülen eksikliğin giderilmesi amaçlanmıştır. Bahsedilenler ışığında bu çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

## **1.2 Problem Cümlesi**

Fen Bilimleri öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ve önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları nasıldır ve bunlar arasında nasıl bir ilişki vardır?

### 1.3 Alt Problemler

1.Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarına yönelik puanları arasında;

a) Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı

b) Performansa yönelimli değerlendirme ortamı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarına yönelik puanları;

a) Cinsiyet

b) Sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3.Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarına yönelik puanlarında;

a) Planlanan öğrenme ile uyumlu olma

b) Otantiklik

c) Öğrenci ile konsültasyon

d) Şeffaflık

e) Öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarına yönelik puanları;

a) Cinsiyet

b) Sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

6. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyi puanları arasında;

a) Sonuçların iletimi

b) Değerlendirme standart ve kriteri

c) Öğrenci katılımı

d) Başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri;

a) Cinsiyet

b) Mesleki kıdem açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

8. Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları arasında;

a) Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri

b) Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri türlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları;

a) Cinsiyet

b) Mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

10. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik puanları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

**11.** Öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

#### **1.4 Araştırmanın Amacı**

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrencilerin motivasyonları, öğrenme düzeyleri ve akademik başarıları gibi birçok bilişsel ve duyuşsal özelliklerine etki eder (Ames, 1992; Brookhart, 1997). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bu önemli etkisi derslerde kullanılan değerlendirme türleri ile doğrudan ilişkilidir. Genellikle öğretmenler tarafından yürütülen ve farklı amaçlarla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğrenciler üzerinde farklı etkiler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin derslerindeki bu uygulamaları öğrencilerin değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarını şekillendirmektedir (Brookhart, 1997).

Bu doğrultuda yapılan tez çalışmasında Fen Bilimleri öğretmenlerinin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bunun yanı sıra öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ve önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi de araştırmanın bir diğer temel amacıdır.

#### **1.5 Araştırmanın Önemi**

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretim sürecinin önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Linn, 1990). Öğrencilerin sınıfta öğretmen kontrolünde gerçekleşen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin algıları önemlidir. Çünkü bu faaliyetler öğrencilerin; başarı amaç oryantasyonları (Alkharusi, 2007; Buldur, 2014b; Church vd., 2001; Wang, 2004), motivasyonel inançları (Alkharusi, 2009), okula yönelik tutumları (İlhan, 2017), üst biliş becerileri (Buldur ve Baygül, 2018), akademik tükenmişlikleri (İlhan ve Çetin, 2014a) gibi birçok özelliklerini etkilemektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramı uluslararası alanyazında üzerinde uzun yıllardan beri üzerinde çalışılan bir konu olsa da (Alkharusi, 2007;

Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2011; Alkharusi vd., 2014; Ames,1992; Brookhart, 1997; Stiggins ve Conklin, 1992; Wang, 2004), ulusal alan yazın için yeni (Buldur, 2014a, Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018; Buldur ve Doğan, 2014; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014a; İlhan ve Çetin, 2014b) bir terim olarak ele alınabilir. Ayrıca ulusal alanyazın incelendiğinde sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın ulusal alanyazına içerik olarak katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile şekillenmektedir (Brookhart, 1997). Ulusal alanyazın incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmaların sıklıkla yürütüldüğü gözükmektedir (Altınışık, 2004; Aydeniz, 2007; Buldur ve Tatar, 2009; Cheng, 2006; Çoruhlu vd., 2009; Orhan, 2007; Şenel, 2008; Sağlam-Arslan vd., 2008). Ancak bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sadece öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirlemekle sınırlı kaldığı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya ise rastlanmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bir önemi ise öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamının önemli bir boyutu olan değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları uluslararası alanyazında (Alkharusi, 2013; Alkharusi vd., 2014; Brookhart ve DeVoge, 1999; Cavanagh vd., 2005; Cheng vd., 2015; Dorman ve Knightley, 2006; Dhindsavd., 2007; Gao, 2012; Gulikers vd., 2006) sıklıkla üzerinde çalışılan bir konu olmasına karşın ulusal alanyazında bu konudaki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır (Buldur, 2014a; Çakan, 2011). Bu bağlamda çalışmanın, öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının belirlenmesi yoluyla ulusal alanyazına içerik olarak katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer önemi ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derece

gerçekleştirdiklerini belirlemek amacıyla kullanılabilir bir ölçeğin ulusal alanyazına kazandırılmasıdır. Çünkü ulusal alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemekte kullanılabilir bir ölçeğin olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında Alkharusi (2007) tarafından geliştirilen “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeğinin” Türkçeye uyarlama çalışması gerçekleştirilerek ulusal alan yazına kazandırılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma hem içerik açısından özgün konuları içermesi hem de özellikle ulusal alanyazında eksikliği görülen araştırma problemlerine cevaplar vermesi bakımından önemli görünmektedir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları belirlenmiştir. Ulusal alanyazında özellikle öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yer almakla birlikte araştırmalarda bahsedilen değişkenlerin genelde birbirinden bağımsız çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise bu değişkenler hem bağımsız düzeyde hem de birbirleri ile ilişkiler boyunda incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın özellikle ulusal alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.6 Varsayımlar**

Bu araştırmada;

1. Görüşüne başvuru uzmanların objektif ve samimi görüşler sundukları,
2. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin form ve ölçeklere samimi ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **1.7 Sınırlılıklar**

1. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte türü gibi farklı demografik değişkenler açısından nasıl farklılaştığının incelenmesi planlanmıştır. Ancak veri toplama süreci sonunda örneklem grubunda bulunan öğretmenlerin büyük bir bölümünün lisans mezunu olması (n=70), ve grupta yer alan öğretmenlerden sadece



ikisinin yüksek lisans öğrencisi ve diğer ikisinin de yüksek lisans mezunu olmasından dolayı (n=4) öğrenim durumu değişkeni araştırma dışında bırakılmıştır. Benzer şekilde mezun olunan fakülte türü değişkeninde örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu (n=65) olmasından dolayı bu değişkende araştırma dışında kalmıştır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlere ilişkin demografik değişkenler mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri ile sınırlandırılmıştır.

2. Araştırma kapsamında öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirmiş oldukları ölçme ve değerlendirme uygulamalarının tespit edilmesinde öğretmen görüşleri esas alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulamalarının gözlem gibi farklı veri toplama yöntemleriyle belirlenmesi daha geçerli sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir. Ancak araştırma modeli doğrultusunda araştırmaya dâhil edilen öğretmen ve öğrenci sayısının yüksek olması gerektiğinden dolayı veri toplama yöntemi anket olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda anket çalışmalarında görülen sosyal beğenilirlik etkisi bu çalışmanın önemli bir sınırlılığıdır.

## 1.8 Tanımlar

**Ölçme:** Bir niteliğin gözlenerek, sonucun sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Turgut, 1997).

**Değerlendirme:** Eğitim kademelerinde bir yargıya varabilmek için nicel ve nitel bilgilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Cizek, 1997).

**Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme:** Genelde kâğıda kaleme dayalı olarak gerçekleştirilen ve genellikle sonuç odaklı olan değerlendirme uygulamalarıdır (Başol, 2013; Gronlund, 1998).

**Alternatif Ölçme ve Değerlendirme:** Alternatif ölçme ve değerlendirme yalnız bir tane doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirmelerdir (Çepni, 2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme, merkezde öğrencinin olduğu yapılandırmacı anlayışa göre öğrencilere çok yönlü değerlendirme fırsatı sunan, sadece sonucun değil sürecinde değerlendirilmesini sağlayan değerlendirme yaklaşımıdır (Korkmaz, 2004; MEB, 2006).

**Sınıf-içi değerlendirme ortamı:** Öğretmen tarafından sunulan değerlendirme amaçları, değerlendirme görevlerinin belirlenmesi, performans kriter ve standartlarının düzenlenmesi, dönüt verilmesi ve sonuçların paylaşılması bağlamında öğrenciler tarafından algılanan değerlendirme ortamıdır (Brookhart, 1997).



## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim, bireyin davranışlarında istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir. Eğitim sürecinde yapılan planlamanın eğiticiyi sonuca götürüp götürmediğini eğer başarıya götürmüşse ne derece etkili olduğunu öğrenmek veya istendik değişiklikler meydana gelmemişse bunun nedenini öğrenmek için dönütler alınması oldukça önemlidir. Bu dönütlerin elde edilmesi de gerekli olan istendik davranış değişikliklerinin belirli bir ölçüte göre ölçülüp değerlendirilmesi sürecidir (Özçelik, 1998).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim öğretim sürecinin önemli bir ögesi ve ayrılmaz bir parçasıdır (Başol, 2013; Linn, 1990). Öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin uygulamadaki etkinliğini belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına başvurulur (Semerci, 2008). Bu açılarından ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin denetlenmesi açısından en temel parça olarak ele alınabilir (Bahar vd., 2008).

Semerci (2008)'ye göre öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme işlemi sonucunda elde edilen veriler, öğrenciler ve süreç ile ilgili birçok karara varmakta kullanılabilir. Bunlar;

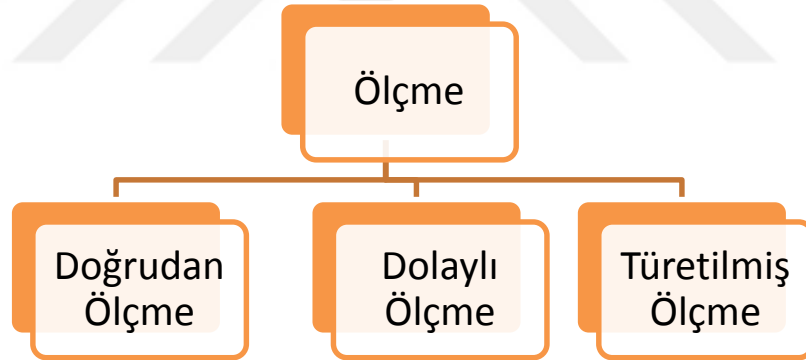
- Öğretim yöntemi ile ilgili kararlar,
- Not verme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilerin gelişim düzeyleri ile ilgi ve yetenek düzeylerini belirlemeye yönelik kararlar,
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar,
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar,
- Öğrencilere rehberlik etmek ve onları yeteneklerine göre yönlendirmekle ilgili kararlar,
- Öğretim programı ile ilgili kararlar,
- Yönetim ile ilgili kararlar olarak belirlenmiştir.

## 2.1.1 Eğitimde Ölçme

Ölçme; bir şeyin belirli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi işlemidir (Kan, 2009). Eğitimde ölçme öğrencinin bir özelliğinin gözlenerek sonuçlarının matematiksel olarak rakamlarla gösterilmesi ve “Ne kadar?” sorusuna cevap aramaktadır (Yaşar, 2008). Eğitimde ölçme denildiği zaman akla ilk gelen sınavlardır ve aslında tüm ölçmeler değerlendirme işlemlerine hizmet etmektedir (Semerci, 2007).

Bireylerin sahip oldukları özellikler, içinde buldukları duruma, zamana ve bireyden bireye göre farklılık gösterebilir (Yaşar, 2008). Kişinin sahip olduğu özellikler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde farklılık göstermektedir. Ölçmenin, bu üç düzeye ilişkin bireysel farklılıkların farkına varılması amacıyla ortaya çıktığı söylenebilir (Yaşar, 2008).

Ölçmeler, ölçülen özelliğe göre çeşitli türlerde olabilir. Bunlar Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi; doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üç şekilde karşımıza çıkar (Kan, 2009).



Şekil 2. 1 Ölçme türleri

### 2.1.1.1 Doğrudan Ölçme

Ölçmeye konu olan değişkenlerin değerlerinin, başka bir değişken araya sokulmadan doğrudan gözlenerek gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesine doğrudan ölçme denir (Atılğan, 2007). Örneğin; boy uzunluğunun metre aracılığı ile ölçülerek 176 cm bulunması doğrudan ölçmeye bir örnektir.

### **2.1.1.2. Dolaylı Ölçme**

Ölçülmek istenilen değişkenleri bazı durumlarda doğrudan gözlemleyerek ölçemeyiz. Bu durumda ölçülmek istenilen değişkeni veya özelliği başka bir değişken veya özellik yardımıyla gözlemlememiz gerekir (Atılgan, 2007). Bu tür ölçmelere ise dolaylı ölçme denir. Örneğin; öğrencilerin derse özgü başarılarının derecesinin belirlenebilmesi için öğrencilere yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar öğrencilerin derse ilişkin başarılarının belirtkisi olarak kabul edilir (Yaşar, 2008). Bu tür ölçmeler dolaylı ölçmedir.

### **2.1.1.3. Türetilmiş Ölçme**

Ölçmeye konu olan değişkeni, başka bir ölçme işlemi yapmadan, değişkenler arasında bir bağlantı oluşturarak ölçme işlemine türetilmiş ölçme denir (Tan ve Erdoğan, 2008). Örneğin; bir cismin yoğunluğu ölçülmek istenirse ilk önce cismin kütlesi daha sonra cismin hacmi ölçülüp bulunan bu değerler birbirine bölünerek cismin yoğunluğu hesaplanır.

## **2.1.2. Eğitimde Değerlendirme**

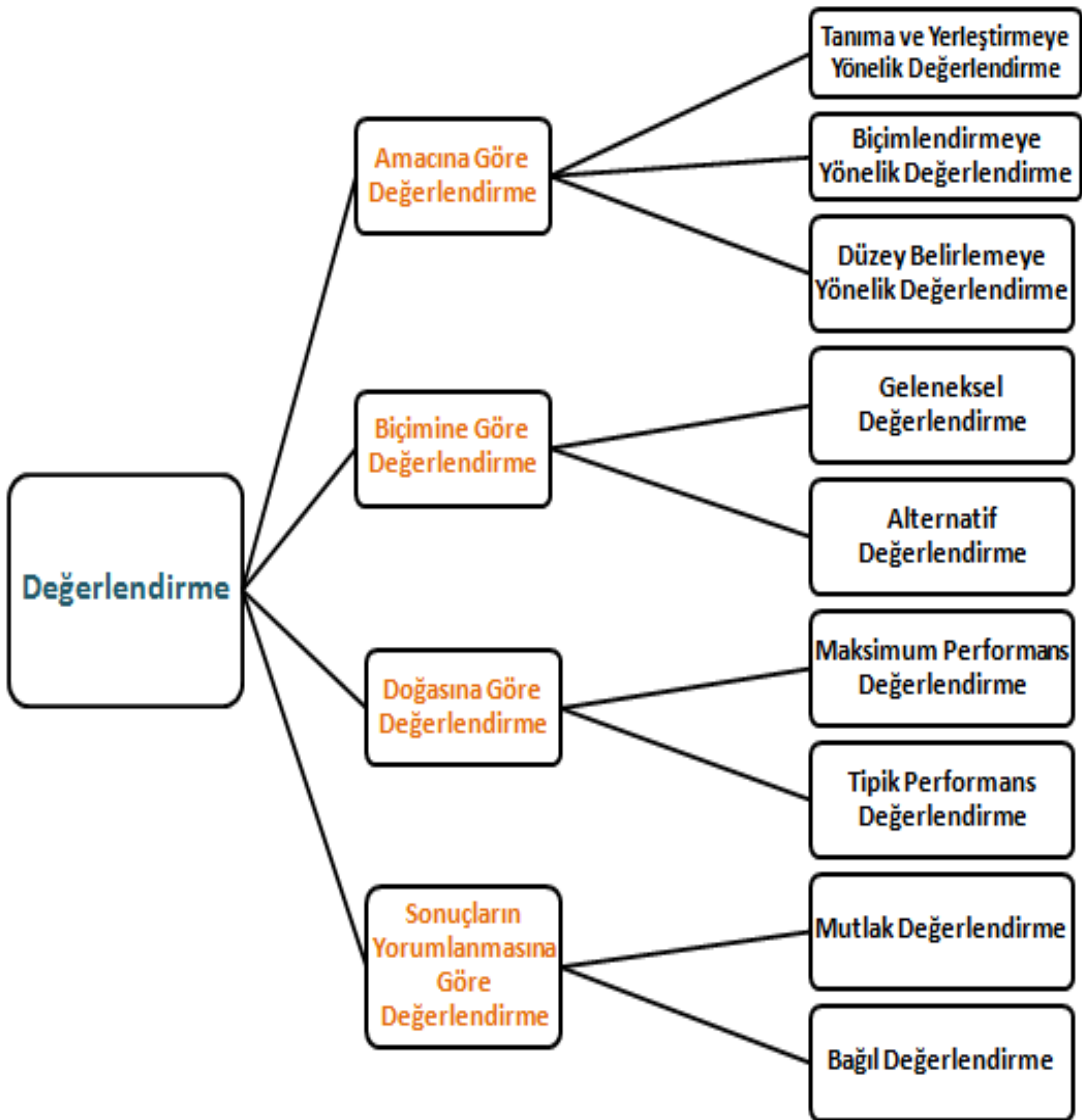
Değerlendirme; bir ölçüt belirleyerek yargıya varma sürecidir. Değerlendirme işleminin yapılabilmesi için ölçme sonuçlarına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla ölçme işlemi olmadan değerlendirmenin yapılması olanaksızdır (Yaşar, 2008). Baykul (1986) değerlendirmenin amaçlarını;

- Öğrenci başarı düzeyini belirlemek,
- Programın hedef ve davranışlarını irdelemek,
- Öğretimin etkililiğini değerlendirmek,
- Öğrenciyi uygun programa yönlendirmek olarak ele almaktadır.

Öğretim sürecinde değerlendirme faaliyetleri farklı açılardan bazı türlere ayrılmaktadır.

### 2.1.2.1 Değerlendirme Türleri

Öğretim sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme faaliyetleri incelendiğinde farklı sınıflandırmaların yapıldığı göze çarpmaktadır (Yaşar, 2008). Miller vd. (2009) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre değerlendirme türleri Şekil 2.2’de görüldüğü gibi; (i) amacına göre değerlendirme; (ii) biçimine göre değerlendirme; (iii) sonuçların yorumlanmasına göre değerlendirme ve (iv) doğasına göre değerlendirme olmak üzere dört ana başlıkta toplanabilir.



Şekil2.2 Değerlendirme türleri

### **2.1.2.1.1 Amacına Göre Değerlendirme Türleri**

Değerlendirme faaliyetleri öğretim sürecinin farklı aşamalarında farklı amaçlarla kullanılır. Burada amaç hem öğretim sürecinin etkililiğini belirlemek hem de öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemek olabilir. Bu bağlamda amacına göre değerlendirmeler kendi içinde üçe ayrılır.

1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme
2. Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme
3. Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme

#### **2.1.2.1.1.1 Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme**

Bu değerlendirme türü genellikle öğretim sürecinin öncesinde ya da başında öğrencileri yeteneklerine göre belirli bir programa yerleştirmek amacıyla kullanılır (Yaşar, 2008). Temel amaç önkoşul eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesidir. Bu değerlendirme türü öğrenme eksikliklerinin hissedilmesi durumunda da yapılır (Ertürk, 1993).

#### **2.1.2.1.1.2 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirme işlemleri, öğretim süreci boyunca, hem öğrenci gelişiminin izlenmesi hem de öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılır (Semerci, 2008). Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, öğretim sürecinde boyunca öğretim programında hedeflenen davranışların kazandırılması noktasında öğrencilerin öğrenme hızlarının veya öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve belirlenen güçlüklerin giderilmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Yaşar, 2008).

Biçimlendirici değerlendirmede temel amaç, devam eden öğretim süreci içerisinde öğrencinin öğrenme eksikliklerini tespit etmek ve bu eksiklikleri gidermek için öğrencilere öneride bulunmaktır (Tekin, 1996). Ayrıca biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak amacıyla öğretmenler ve öğrenciler için dönüt sağlamaktadır (Cauley ve McMillan, 2010; Dick vd., 2001). Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede uygulanan testlerde maksat öğrencilere herhangi bir başarı notu vermek değil, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlıklarını gidermektir (Uşun, 2008).

### **2.1.2.1.1.3 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme**

Öğretim sürecinde bazı kararlar sürecin sonunda verilir. Bu değerlendirme türünde de birçok karar öğretmenin verdiği notlara dayalı olarak alınır (Semerci, 2008). Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede amaç, öğrencilere programda kazandırılması gereken hedef davranışların kazanılma düzeyini not ile yargılayıp karar vermektir. Bir bakıma öğrenciye tamamlanan öğretim süreci sonucundaki seviyesini bildirmektir. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede gaye öğrenciye not vermektir ve süreç sonunda öğrencinin yeterlilik düzeyi hakkında bir karara varma sürecidir (Başol, 2013).

### **2.1.2.1.2 Biçimine Göre Değerlendirme Türleri**

Biçimine göre değerlendirme, alternatif ve geleneksel değerlendirme olarak ikiye ayrılır.

#### **2.1.2.1.2.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme**

Geleneksel ölçme ve değerlendirme sonuç odaklı bir değerlendirme yöntemidir. Geleneksel ölçme değerlendirmeler, genellikle süreçten ziyade sonucun ve öğrenmeden ziyade notun esas alındığı değerlendirme türüdür (Başol,2013). Geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin uygulaması kolaydır, değerlendirilmesi az zaman alır ve kısa sürede daha çok kişinin değerlendirilmesini sağlar. Ancak bu avantajlarının yanında sürecin tamamının değil sadece sonunun değerlendirilmesi, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalması gibi bazı dezavantajlara da sahiptir (Enger ve Yager, 1998). Geleneksel değerlendirmeler sınav odaklı olduklarından dolayı öğrenme sürecinin görmezden gelinmesine sebep olurlar (Başol, 2013). Diğer taraftan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığından dolayı bu yöntemlerle uygulanan sınavlardaki başarı sıralamaları gerçekçi olmayacaktır ayrıca geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin gelecekte başarılı olabilecekleri, ilgilerinin, başarı alanlarının ve yeteneklerinin farkına varılmasına imkân sağlayacak düzeyde ve yeterlilikte değildir (Semerci, 2008).



### 2.1.2.1.2.1.1 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Alanyazında sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1** Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri

No		No	
1	Açık uçlu sorular	5	Eşleştirme soruları
2	Boşluk doldurma soruları	6	Kısa cevaplı sorular
3	Doğru-yanlış soruları	7	Sözlü sınavlar
4	Çoktan seçmeli test soruları		

#### 2.1.2.1.2.1.1.1 Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular; farklı biçimlerde maddelerin kullanıldığı, cevaplayacak öğrencinin istenilen cevabı kendine has şekilde tasarlayarak cevabını sunma olanağına sahip olduğu test türüdür. Açık uçlu sınavlar diğer geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin aksine üst düzey becerileri ölçmede yeterlidir (Tekindal vd., 2008). Açık uçlu sorularla öğrencilerin kendini ifade etme yeteneklerinin yanında, okuduğundan anlam çıkarabilme, sentez yapma ve karşılaştırma yapabilme gibi becerilerinin değerlendirilmesi de mümkündür (Çakan, 2008).

Genel olarak açık uçlu sorular, diğer tekniklere kıyasla üst düzey becerileri ölçmede önemli bir avantaja sahipken, yapılan sınavın sonucunun puanlanmasında puanlayıcının bakış açısı ile kişisel değerlendirmesinin farklılık gösterebilmesinden dolayı objektif değerlendirme açısından sınırlılığa sahiptir (Bahar vd., 2008).

#### 2.1.2.1.2.1.1.2 Boşluk Doldurma Soruları

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri metin içinde pekiştirmesi amacıyla metin içinde boşluk bırakılarak hazırlanan tekniktir. Boş bırakılan kısmın öğrenci tarafından tamamlanması beklenir. Konu hakkındaki temel kavramların ölçülmesinde kullanılır. Hazırlanmasının kolay olması, şans başarısının düşük olması, objektif değerlendirme imkanı sağlaması ve her düzeyde uygulanabilme avantajlarının yanı sıra, düşük nitelikli

davranışları ölçmesi ve öğrenciyi ezbere yönlendirmesi gibi sınırlılıklara da sahiptir (MEB, 2005).

#### **2.1.2.1.2.1.1.3 Doğru-Yanlış Soruları**

Doğru ve yanlış önermelerden oluşan ve öğrenciyeye bilgi birikimine göre cevap verme imkânı sağlayan soru türüdür. Öncelikle öğrenci verilen önermeyi okuyup daha sonra bu önerme ile ilgili kararını verir. Doğru-yanlış sorularında hazırlanan sorular üzerinde tartışma ihtimali olmayan, kesin doğru veya kesin yanlış sorulardan oluşmalıdır. Kolay hazırlanması, objektif olması, az zamanda çoklu gruplara uygulanması gibi avantaja sahipken şans başarısının yüksek olması, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalması gibi sınırlılıklara da sahiptir (Tekindal vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.1.1.4 Çoktan Seçmeli Test Soruları**

Çoktan seçmeli testler madde kökü ve madde köküne ait seçeneklerden oluşur ve öğrencilerden üç, dört ve beş seçenek arasında katıldığı görüşü seçmesi beklenir (Turgut, 1990). Bu seçeneklerden sadece bir tanesi doğru cevapken diğer seçenekler doğru cevabın çeldiricisidir (Tekin, 1996). Günümüzde en sık kullanılan madde türü olma özelliğine sahip olan çoktan seçmeli test sorularının, objektif bir şekilde puanlanması tercih edilmesindeki en önemli nedenlerden biridir. Özellikle merkezi sınavların (LGS, KPSS vs.) genelinde bu özelliğinden dolayı kullanılmaktadır. Bir diğer özelliği ise çok sayıda kişiye kısa sürede uygulanıp sonuçların açıklanması sürecinde avantajlara sahip olmasıdır. Fakat bu kadar sık kullanılmasının nedeni sadece çok sayıda kişiye aynı anda uygulanması değil, aynı zamanda öğrencilerin üst düzey becerilerini de (sentez düzeyi hariç) ölçülebilir olmasıdır (Tekindal vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.1.1.5 Eşleştirme Soruları**

Eşleştirme maddeleri; birbirleri ile ilişkili olan maddelerin belirli bir açıklama doğrultusunda eşleştirilmesidir (Tekindal vd., 2008). Öğrencilerin bilgiler, kavramlar ve nesnelere arasındaki ilişki kurma gücü değerlendirilir. Puanlamasının kolay olması, objektif olması, seçenek sayısının artırılması durumunda şans faktörünün az olması ve üst düzey becerileri ölçülebilir olması gibi avantajlarının yanında her konuya uygun olmaması ve hazırlanmasının zor olması gibi sınırlılıklara da sahiptir (Bahar vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.1.1.6 Kısa Cevaplı Sorular**

Cevabı bir kelime, bir harf, bir rakam veya en fazla bir cümle olan soru türüdür. Genellikle yabancı dil eğitiminde kelime bilgisini ölçmek için kullanılmaktadır. Her konuda soru sorulmasına imkân tanıdığı için kapsam geçerliliği yüksek olan bu teknik; objektif olması, hazırlanması, uygulanması ve puanlamasının kolay olması gibi avantajlara sahiptir. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ölçmede uygun olmaması ve kısmen de olsa puanlamanın objektifliği hususunda bazı sınırlılıklara sahiptir (Tekindal vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.1.1.7 Sözlü Sınavlar**

Belki de en eski değerlendirme türü olan sözlü sınavlar, genellikle yanıtlayacak kişinin yanıtlarını düşünüp, organize edip sözlü olarak açıkladığı ve soruların sözlü veya yazılı olarak sorulabildiği değerlendirme türüdür (Tan ve Erdoğan, 2001).

İletişim becerisi, ikna becerisi, sözlü olarak dili kullanma yeteneği ve etkili konuşma gibi becerileri en iyi ölçen değerlendirme türüdür. Bunun yanında bilginin derinlemesine ölçülmesi ve belirsiz noktaların olay anında giderilmesi gibi avantajlara sahipken, az sayıda soru sorulması ve bu az sayıda sorulan sorunun güvenilirliği düşürebilmesi, puanlamanın öznel olması ayrıca soruyu soran kişi ile yanıtlayacak olan kişi arasında etkileşimin puanlamayı etkileyebilme ihtimali gibi sınırlılıklara sahiptir (Turgut, 1990).

#### **2.1.2.1.2.2 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**

Alternatif ölçme ve değerlendirme yalnız bir tane doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türleridir (Çepni, 2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme, merkezde öğrencinin olduğu yapılandırmacı anlayışa göre öğrencilere çok yönlü değerlendirme fırsatı sunan, sadece sonuç değil sürecinde değerlendirilmesini sağlayan yaklaşımdır (Korkmaz, 2004; MEB, 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirme ile geleneksel ölçme ve değerlendirme arasındaki fark; geleneksel ölçme ve değerlendirmede amaç öğrencinin sahip olduğu bilgi düzeyine göre öğrenciyi sınıflamakken, alternatif ölçme değerlendirmede ise öğrencinin sürecin hangi basamağında olduğunun

belirlenmesidir (Çepni, 2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme problem çözme, alternatif üretme, araştırma yapma, işbirlikli öğrenme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi üst düzey becerileri geliştirmeyi amaçlar (Başol, 2012). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri öğrenci merkezli olan ve yalnız ürünü değil süreci de değerlendiren metotlardır (Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerindeki gelişimlerin üçü birden yoklanabilir. Bu nedenlerle birlikte hazırlanmasının ve uygulamasının zaman alıcı olması ve puanlamada subjektifliğe neden olabilmesi gibi sınırlılıklara sahiptir (Gronlund, 2006).

#### 2.1.2.1.2.2.1 Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

İlgili alanyazın incelendiğinde pek çok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği yer aldığı görülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ise aşağıdaki Tablo 2.2’de verilmiştir.

**Tablo2.2** Çeşitli alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri:

No		No	
1	Performans görevleri	10	Akran değerlendirmesi
2	Öğrenci ürün dosyası(portfolyo)	11	Kendi kendini değerlendirme
3	Kavram haritası	12	Bulmaca
4	Yapılandırılmış grid	13	Dereceli puanlama anahtarı
5	Tanılayıcı dallanmış ağaç	14	Kontrol listesi
6	Kelime ilişkilendirme	15	Kavram karikatürü
7	Proje	16	Yorum kartı
8	Poster	17	V diyagramı
9	Grupdeğerlendirmesi		

#### 2.1.2.1.2.2.1.1 Performans Görevleri

Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin günlük hayata transfer edilmiş bir ürün olarak ortaya konulmasına performans görevi denir (Başol, 2013). Öğretmenin belirlediği herhangi bir konu üzerine öğrencinin geliştirdiği ya da tamamladığı; belirli bir

ölçüte göre öğretmen, öğrenci ya da görevi tamamlayan öğrencinin arkadaşları tarafından değerlendirilen etkinlik veya ödevlerden oluşur (MEB, 2008).

Performans görevleri öğretim sürecinde kullanıldığında, doğru cevaba varmak için birçok yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretebileceğini anlamaya yardımcı olur. Günlük hayatta karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarını dikkate aldığımızda öğrencileri günlük hayata hazırlama gibi avantajlarının yanında bazı öğrenciler için ilk uygulama zor gelebilir. Öğrenciden beklenen performansın karmaşık olduğu durumlarda, değerlendirme ölçütlerinin ifade edilmesinde zorluklar yaşanabilmesi ise performans görevlerinin sınırlılıklarındandır (Korkmaz, 2004).

#### **2.1.2.1.2.2.1.2 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)**

Öğrenci Ürün dosyası (Portfolyo) kişisel gelişim dosyaları olarak da adlandırılabilir. İçerisinde günlük hayatla ilişkilendirilmiş etkinliklere yer verildiğinden otantik değerlendirmeler kapsamında yer alır (Başol, 2013). Kişisel gelişim dosyalarının içinde proje, performans görevleri, akran ve kendi kendini değerlendirme formları, fotoğraf, şiir gibi her türlü yansıtıcı çalışmalar yer alabilir.

Öğrenci ürün dosyası; öğrenci başarısını çok kaynaktan değerlendirme fırsatı sunması, sınav stresini ortadan kaldırması gibi yönleriyle ilkokullarda ve yetenek gerektiren alanlarda kullanılabilir olması, öğrencilerin amaç ve hedef belirlemelerini kolaylaştırabilmesi, öğrenme ve değerlendirme sürecinde daha çok rol aldığını hissettirmesi, öğrencileri bağımsız birer düşünür olarak hissettirmesi gibi avantajlarının yanında diğer ölçme değerlendirme tekniklerine kıyasla, değerlendirmesinin uzun sürmesi ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olması gibi sınırlılıklara da sahiptir (Bahar vd., 2008; Başol, 2013).

#### **2.1.2.1.2.2.1.3 Kavram Haritası**

Kavram haritası; ana kavram etrafında, bu ana kavramla ilişkili diğer kavramları ve bunların birbiri ile olan ilişkilerini grafiksel olarak gösteren yapıdır (Korkmaz, 2004). Kavram haritası, öğrencilerde var olan bilgilerin organize edilmesini sağlayan böylece öğrenciler tarafından kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını kolaylaştıran grafiksel araçtır. Kavram haritasında iki kavram arasındaki ilişki doğrusal çizgiler ile belirlenir ve

iki kavram arasındaki ilişki cümleleri yardımıyla anlamlı bir cümle oluşturulur (MEB, 2013).

Korkmaz (2004), kavram haritalarının anlamlı öğrenmeyi sağlama, ekonomik olma, kalıcı olma, okuryazarlığı geliştirme gibi pek çok avantajından bahsederken hazırlanmasının zor olması, fazla kullanılmasının öğrencide isteksizliğe yol açması gibi sınırlılıklarından da bahsetmiştir.

Kavram haritası öğretim sürecinde bir konunun öğretiminde, ön bilgilerin kontrol edilmesinde, öğrencilerdeki kavram yanlışlarının tespitinde ve öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılabilir (Buldur, 2017).

#### **2.1.2.1.2.2.1.4 Yapılandırılmış Grid**

Yapılandırılmış grid anlamlı öğrenmeyi, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlarını ve öğrencinin bilgi ağındaki eksiklikleri ortaya koymayı amaçlayan bir değerlendirme tekniğidir (Johnstone vd., 2000; akt: Bahar vd., 2008). Yapılandırılmış grid tekniği, öğrencilerde; kavramların temeline inme, kavramlar ile belirli bir sınıflandırma, sıralama yapabilme ve sonuca varabilme gibi yetenekleri test etmek için kullanılan bir tekniktir (Halacı, 2012). Yapılandırılmış grid tekniği, kutucuklardan oluşan bir tablo üzerinde öğrencilerin kutucuklarda bulunan kavramları, sorulan sorular dâhilinde seçmesi ve bazı durumlarda da sıraya koyması mantığı ile çalışmaktadır (Çakmaklı, 2008).

Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrencilerin konuyu bilmeden soruyu doğru cevaplama ihtimalinin çok düşük olması ve çok kısa bir zaman diliminde uygulanabilmesi bu tekniğin avantajlarıdır. Ayrıca tekniğin ilk kullanımında, öğrencilere öğretilmesi, öğretmenler için güç olabilir fakat öğretmen ve öğrenciler giderek pratik kazandıklarında etkili şekilde kullanılabilir (Bahar vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.2.1.5 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Tanılayıcı dallanmış ağaç geleneksel bir ölçme ve değerlendirme tekniği olan doğru yanlış tekniğinin maddelerinin birbiriyle ilişkilendirilmiş ve çoklu bir yapıya geçirilmiş halidir (Başol, 2013). Bu teknikte genelden özele giden bir sıraya göre doğru

veya yanlış ifadeler verilerek öğrencinin doğru seçim yapması beklenir (MEB, 2005). Sorular birbirleri ile bağlantılı olduğu için bir sorunun cevabı sonraki soruların cevaplarını etkiler.

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ile öğrencinin zihninde yer alan bilgi ağındaki yanlış bağlantılar ortaya çıkartılabilir. Fakat bu teknik, öğrencinin tahmin ile doğru cevaba ulaşabilme imkânı olması ile sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin ölçülmesinde etkili olmaması gibi sınırlılıklara sahiptir (Bahar vd., 2008). Ayrıca tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öğrenme ve öğretme sürecindeki her basamakta kullanılabilir (Buldur, 2014a).

#### **2.1.2.1.2.2.1.6 Kelime İlişkilendirme**

Kelime ilişkilendirme tekniği öğrencinin bilişsel yapısının ve bu bilişsel yapıdaki kavramlar arasındaki ilişki düzeylerinin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edilmesine yarayan tekniktir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999). Kelime ilişkilendirme tekniğinde konu ile ilgili temel kavramlar seçilerek öğrencilerden belirlenen bir süre içerisinde (genellikle 20-30 saniye) kelimeleri sırasıyla yazması istenir ve anahtar kavram ile öğrencinin ilişkilendirdiği kavram sayısına göre konunun ne derece öğrenildiği hakkında fikir sahibi olunur (Başol, 2013).

Kelime ilişkilendirme testlerinin en önemli avantajı kolay hazırlanabilir ve kısa sürede uygulanabilir olmasıdır ayrıca büyük gruplara uygulamada da sıkıntı yaşanmaz. Fakat üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalabilmesi de bu tekniğin sınırlılığıdır (Bahar vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.2.1.7 Proje**

Proje, kişisel veya grup çalışması ile öğrencilerin herhangi bir alanda veya konuda inceleme veya araştırma yaptıkları, yorum ve görüşlerini ifade ettikleri, özgün düşünceye ve çıkarıma ulaştıkları bir tekniktir (MEB, 2008). Bireysel ve grup olarak yapılabilen projeler uzun bir araştırma ve çalışma gerektiren konulardan seçilmelidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2006). Projelerin uygulama aşamasından önce öğretmenler öğrencilere değerlendirme kriterlerini ve teslim tarihlerini bildirmelidir (Ogan-Bekiroğlu, 2004).

Projeler sadece değerlendirme amacıyla yapılmaz; bilimsel süreç becerilerinin, yaratıcılığın, iletişimin, eleştirel dūřünmenin ve motivasyonun geliştirilmesi ağısından da önemlidir (Bahar vd., 2008).

#### **2.1.2.1.2.2.1.8 Poster**

Poster; akademik bir ęalıřmanın veya öğrencilerin hazırladığı bir projenin görsel Őema halidir (Başol, 2013). Poster hazırlarken metinlerin kısa ve öz olmasına dikkat edilmelidir. Posterlerin yazı puntosu üç metre uzaklıktan, bir insanın görebileceği Şekilde olmalıdır. Posterini hazırlayan kişi posterin başında durmalı ve iğeriği hakkında izleyicileri bilgilendirilmeli soru soruluyorsa tatmin edici cevap verilmelidir (Yaman vd., 2005).

Poster tekniği, ilgili bilgileri derinlemesine öğrenmeyi, konusuyla ilgili kaynak taraması yapmayı ve yaratıcılık becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir (Çepni ve Çil, 2009). Ayrıca poster tekniği öğrenme öğretme sürecinin tüm aşamalarında kullanılabileceği için önemli bir avantaja sahiptir (Buldur, 2014a).

#### **2.1.2.1.2.2.1.9 Grup Değerlendirmesi**

Grup değerlendirmesi grup ęalıřmalarının yürütüldüğü durumlarda öğrencilerin hem kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmesidir (Alıcı, 2008). Bu Őekilde öğrenciler birbirlerini değerlendirmiş ve konu üzerinde birbirlerinin dūřüncelerini öğrenmiş olurlar. Grup değerlendirmelerinde öğrencilerin birbirlerini puanlarken ne kadar adil olacakları ve ęalıřmaya katılımlarının ne kadar katkı sağladığının farkında olmaları önemlidir (Yazıcı, 2012).

#### **2.1.2.1.2.2.1.10 Akran Değerlendirmesi**

Akran değerlendirmesi; öğrencilerin arkadaşlarının yaptığı ęalıřmaları değerlendirmelerini ifade eder (Alıcı, 2008). Öğrencilerin akran değerlendirmesi ile değerlendirilmesi ve dönüt alması öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin, aktif rol alması ve eleştirel bakış açısı kazanmasına katkıda bulunur (Yazıcı, 2012). Akran değerlendirmesinde amaç öğrenciyi eleştirmek değil başkalarının ęalıřmalarına saygılı olmak bilincini ve ęalıřma disiplini kazandırmaktır (Başol, 2013).



Akran değerlendirmesinin öğrencilerde demokrasi bilincini geliştirme ve değerlendirme kùltürü oluşturmada olumlu yönde etkileri varken puanlama güvenilirliği öğrenciler arası ikili ilişkilerin etkisinden dolayı düşüktür (Korkmaz, 2004).

#### **2.1.2.1.2.2.1.11 Kendi Kendini Değerlendirme (Öz) Değerlendirme**

Öz değerlendirme; öğrencilerde öz eleştiriye geliştirmek amacıyla uygulanan bireysel değerlendirmedir (Başol, 2013). Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi çalışmaları hakkındaki ölçütleri belirleyip bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin karar verme sürecidir (Yazıcı, 2012).

Öz değerlendirme tekniğinin, öğrencilerin; güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini, motivasyonlarının yükselmesini, karşılaştıkları farklı durumlarda kendi davranışlarını denetlemelerini, kendilerini sürecin bir parçası olarak hissetmelerini ve kendilerini dışarıdan izleme yetilerini geliştirmesi gibi avantajlarının yanında puanlama yanlılığı gibi dezavantajı vardır (MEB, 2008).

Öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirmesi konusunda yanlı davranması, kendi becerilerinin farkında olamadığı için değerlendirme yapamaması, kendisini öz değerlendirme yapma konusunda yeterli görememesi ya da değerlendirme işinin sadece öğretmen tarafından yapılması gerektiğine inanması gibi öz değerlendirmenin tam anlamıyla yapılmasını engelleyebilir (Yazıcı, 2012).

#### **2.1.2.1.2.2.1.11 Bulmaca**

Bulmacalar, farklı biçimlerde düzenlenerek öğrencileri hem eğlendirip hem de konu hakkında düşünmelerini amaçlayan bir alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğidir (Er, 2018). Bu teknik, öğrencilerin bir konudaki öğrenme eksikliklerini veya bilgi sahibi olmadıkları konuları saptamada uygulayıcıya yardımcı olmaktadır (Akkan, 2005). Genellikle öğretim sürecinin sonunda uygulanan bulmaca tekniği ile öğrencilerin bilgi eksiklikleri saptanabilir.

Bulmacaların, belirlenen programlarla hızlı bir şekilde hazırlanması ve uygulamasının kolay olması ile öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı avantajlara sahip olmasının yanı sıra üst düzey düşünme becerilerin ölçülmesinde yetersiz olması gibi bir sınırlılığı da vardır (Buldur, 2009).

#### **2.1.2.1.2.2.1.12 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)**

Rubrik olarak da bilinen bu teknik öğrencilerin performanslarını değerlendirmeyi amaçlayan puanlar içeren ve herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütlere sahip bir rehberdir (MEB, 2006).

Dereceli puanlama anahtarı, bir çalışmanın uygulayıcı tarafından önemli görülen kısımlarının ölçütlerinin listelendiği ve bu ölçütlerin niteliklerinin açık olarak belirtildiği bir puanlama anahtarıdır (Andrade, 1997). Dereceli puanlama anahtarı öğrencinin; çalışmasını değerlendirdiği ve karşılaştığı sorunların çözümünde kullanabileceği alternatif bir tekniktir (Whittaker, Salend ve Duhaney, 2001).

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin değerlendirilmesi sırasında kullanılacak önceden oluşturulmuş ölçütleri içerisinde barındıran bir puanlama cetvelidir. Dereceli puanlama anahtarı, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerini açıklayıp öğrencilerin öğretmenin belirlediği standartlara ulaşmasında nasıl bir yol izleyeceğini belirten bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Aydoslu, 2018). Ayrıca öğrencilerin hem performanslarını artırmalarını sağlayan hem de bu performanslarını izleyebilecekleri bir tekniktir. Öğretmenler, öğrencileri değerlendirmede daha az vakit harcarken, öğrenciler ise güçlü yönleri ile geliştirmeleri gereken yönleri hakkında dönüt almış olurlar (Karamanoğlu, 2006).

Relearning (2000)'e göre dereceli puanlama anahtarları genel olarak sürecin parçalara bölünerek değerlendirildiği *Analitik Rubrikler* ve süreçten çok sonucun değerlendirildiği *Holistik Rubrikler* olarak ikiye ayrılmıştır.

#### **2.1.2.1.2.2.1.13 Kontrol Listesi**

Kontrol listesi; öğretmenin, öğrencinin gelişimini sağlaması ve farkında olması amacıyla kullandığı, öğrenciler hakkında bilgi toplamak ve toplanılan bilgilerin organize edilmesinde etkili bir yöntemdir. Bitmiş, yarım kalmış ve devam eden çalışmalar kontrol listeleri ile takip edilebilir ve değerlendirilebilir (Aydoslu, 2018; İleri, 2002).

Her öğrenci için başarı düzeyi farklı ölçütlerle kontrol edilebilir ve ilerleyen dönemlerde bu kontrol listeleri birbiriyle karşılaştırılarak öğrencinin başarısı hakkında yorumda bulunulabilir (MEB, 2005).

#### **2.1.2.1.2.2.1.14 Kavram Karikatürü**

Kavram karikatürü; en az üç karakterin kullanıldığı, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği olaylarla bilimsel olaylar arasında bağlantı kurulup konu üzerinde tartışma yapılan bilimsel karikatürdür (Keogh, Naylor ve Downing, 2003). Karakterlerden biri bilimsel bilgiyi verirken, diğer karakterler o konu hakkında kavramsal kargaşaya düşülen alternatif görüşleri belirtir (Keeley, 2008). 1990'lı yıllarda literatüre kazandırılan kavram karikatürü bilimsel olaylara farklı bakış açıları sunan görsel materyallerdir (Keogh ve Naylor, 2000).

Kavram karikatüründe yer verilen ifadeler, önceden üzerinde çalışılmış olup öğrencilerin zihninde bir karmaşaya yol açar. Öğrenci hangi karakterin doğru söylediğini bulmak için düşünür, hangisine katıldığını ve o karakterin görüşünü neden seçtiğini açıklayıp diğer öğrenciler ile tartışır (Buldur, 2017; Pekmez, Moralı ve Uğurel, 2006).

Kavram karikatüründe; her yaş grubundaki öğrenciye çekici ve anlaşılabilir gelmesi için kısa metinler kullanılmalı, bilimsel doğrular öğrencilerin günlük yaşamla ilişkilendirebileceği şekilde hazırlanmalı, öğrencilerin alternatif düşüncelerini geliştirmeye yönelik olmalı ve karakter kullanımında karakterlerin sevilme düzeylerinin birbirine eşit aralıkta olmasına dikkat edilmelidir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998).

Kavram karikatürleri, öğrencilerin hazır bulunuşluluk seviyeleri ve kavram yanılgılarının belirlenmesinde öğreticiye yardımcı olurken ayrıca öğrenme gücü ve öğrenme isteksizliği olan öğrencilerin konuya ilgilerinin çekilmesinde de etkilidir (Buldur, 2017; Pekmez vd., 2006).

#### **2.1.2.1.2.2.1.15 Yorum Kartı**

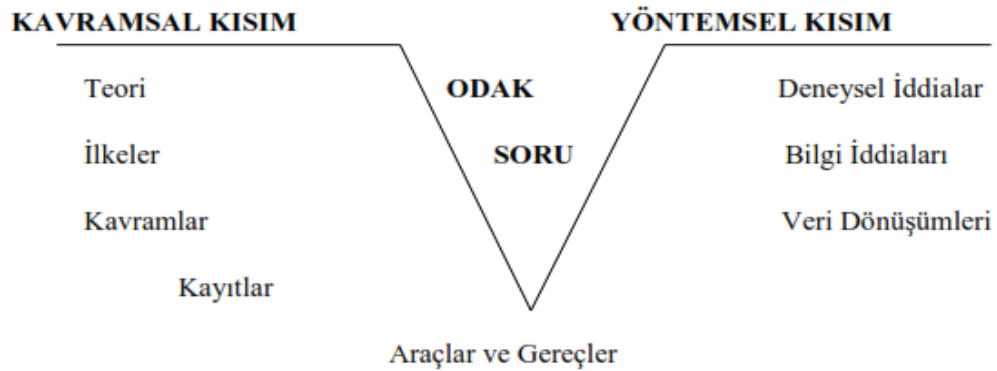
Öğrencilerin görsel bir şekil üzerinde yorum yaptıkları ve bu yorumları gözlem yaparak test ettikleri bir tekniktir. Sahip olunan bilgiler doğrultusunda, verilen koşullarda neler olabileceğini önceden öngörmeyi gerektiren yorumlama bilimsel araştırma

süreçlerinin en önemli basamağıdır (Korkmaz, 2004). Yorum kartı tekniği ile öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilmesi mümkündür ve ayrıca kavram öğretiminde etkili bir tekniktir.

#### 2.1.2.1.2.2.1.16 V Diyagramı

V diyagramı; eğitmen ve öğrencilerin laboratuvar çalışmalarının amacını idrak edebilmeleri için ve yapılan çalışmalar süresince kendi bilgi birikimlerini oluşturabilecekleri bir araç olarak, Gowin tarafından 1970’li yıllarda geliştirilen “V” şeklinde bir diyagramdır (Roehring, Luft ve Edwards, 2001). Bu diyagram ile Gowin, öğrencilerinin teorik bilgileri ile laboratuvar çalışmaları arasında ilişki kurarak laboratuvar raporlarını daha anlamlı hale getirmeyi amaçladığını belirtmiştir (Nakiboğlu ve Meriç, 2000).

V diyagramları üç ana kısımdan oluşur: rapor kâğıdına büyük bir V çizimiyle başlayan süreçte orta kısım’a odak soru, diyagramın sağ tarafına kavramsal kısım, sol tarafına ise yöntemsel kısım yazılır. Kavramsal kısım ile yöntemsel kısım birbiri ile ilişkilidir ve odak soru bu iki kısım arasında geçişi sağlar (Nakiboğlu, Benlikaya ve Karakoç, 2001).



Şekil 2.3 V diyagramı ve bölümleri

V diyagramının sol tarafı yani kavramsal kısım ve merkezi, dersten önce sol tarafı (yöntemsel kısım) dersten sonra doldurulur. V diyagramı, önceki bilgilerin yeni bilgiye ulaşmasında kılavuzluk yapan bir yol haritası olarak düşünülebilir (Roth ve Verecheka, 1993).

### **2.1.2.1.3 Doğasına Göre Değerlendirme Türleri**

Doğasına göre değerlendirme türleri; maksimum ve tipik performans olarak iki gruba ayrılmıştır. Maksimum performans değerlendirmesinde, öğrencilerin gösterebilecekleri en iyi performansı sergiledikleri zaman neler yapabilecekleri değerlendirilirken, tipik performans değerlendirmesinde ise olağan süreçte neler yapabilecekleri değerlendirilir (Miller vd., 2009). Maksimum performans testlerinde, ölçütler ve doğru cevaplar açık bir şekilde öğrenciye sunulur. Tipik performans testlerinde yöneltilen sorunun neyi ölçmek istediğinin anlaşılması daha güçtür, doğru yanıtı yoktur ve bireyin kendini yansıtan testlerdir (Yelboğa, 2008).

### **2.1.2.1.4 Sonuçların Yorumlanmasına Göre Değerlendirme Türleri**

Değerlendirme sonuçları her zaman bir amaçla kullanılır ve seçilen değerlendirme ölçütünün bu kullanım amacına göre seçilmiş olması gerekir. Değerlendirme ölçütü, nota dayanarak verilen kararın güvenilirlik düzeyini artırmalı ve karar vermeyi kolaylaştırmalıdır (Turgut ve Baykul, 2011). Miller vd. (2009) sonuçların yorumlanmasına göre değerlendirmeyi mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak ikiye ayırmıştır.

Mutlak değerlendirme, öğrencinin başarısının bulunduğu gruptaki öğrencilerin başarısından bağımsız olarak değerlendirilmesi yani ders kapsamındaki kazanımların öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığı belirlenmesi için yapılmaktadır. (Başol, 2013). Bağıl değerlendirme ise bağıl ölçütün kullanıldığı değerlendirme türüdür. Bağıl değerlendirme her öğrencinin sonucunun, sınıfın aritmetik ortalama ve standart sapma ölçütlerinin kullanılıp diğer öğrenciler ile kıyaslama yapılarak sonuca varılan bir değerlendirme türüdür (Tekindal vd., 2008). Bağıl değerlendirmelerde öğrencinin başarısı içinde bulunduğu grubun başarısından etkilenmektedir (Atılgan, 2009).

## **2.2 Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı**

Öğrenme aktivitelerinin tümünün içerisinde gerçekleştiği çok boyutlu ortamlara sınıf ortamı adı verilir (Diekhoff ve Wigginton, 1988). Sınıf ortamını oluşturan en önemli bileşenlerden biri de sınıf-içi değerlendirme ortamıdır (Banks, 2012).

Sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramı alanyazına ilk kez Stiggins ve Conklin (1992) tarafından kazandırılmıştır. Stiggins ve Conklin (1992) sınıf-içi değerlendirme ortamının sekiz ana unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar;

- Değerlendirme amaçları,
- Değerlendirme yöntemleri,
- Değerlendirme yöntemlerini seçme kriteri,
- Değerlendirmenin kalitesi,
- Değerlendirme sonuçlarına ilişkin dönüt,
- Öğretmenlerin değerlendirme geçmişi ve hazırlığı,
- Öğretmenin öğrenci algısı,
- Öğretmenin değerlendirme politikası şeklindedir.

Stiggins ve Conklin (1992) sınıf-içi değerlendirme ortamını kavramsallaştırırken, öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına karşın ne algıladıklarından ziyade öğretmenlerin değerlendirme tercihlerine dikkat çekmişlerdir. Brookhart (1997) ise sınıf-içi değerlendirme ortamını öğrencilerin motivasyonel inanışları ve ilgili alanyazına dayandırarak tekrar tanımlamıştır (Alkharusi, 2007). Brookhart (1997) sınıf-içi değerlendirme ortamını beş ana unsurdan meydana geldiğini ortaya sürmüştür. Bu bağlamda sınıf-içi değerlendirme ortamını;

- Değerlendirme amaçları,
- Değerlendirme görevlerinin belirlenmesi,
- Performans kriter ve standartlarının düzenlenmesi,
- Dönüt verilmesi,
- Sonuçların paylaşılması bağlamında beş boyuttan oluşan ve öğrencilerin farklı türde algılayabildikleri bir ortam olarak tanımlamıştır.(Alkharusi vd., 2014; Buldur, 2014a).

Öğretim sürecinin bütünleyici bir parçası olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, sınıf içerisinde öğretmenlerin kontrolündeki uygulamalar ile yürütülmektedir (Buldur ve Doğan, 2014). Brookhart (2004), her sınıfın, öğretmenin değerlendirme uygulamalarından kaynaklanan bir “değerlendirme karakteri” veya “değerlendirme ortamı” olduğunu belirtmektedir.

Brookhart (1997) sınıf-içi değerlendirme ortamının beş bileşeninden bahsetmiştir.

Bunlar;

- Öğretmenin konuya ve öğrencilere karşı tutumu,
- Farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımı,
- Öğretmenin değerlendirme ilkeleri ile ilgili hazırlığı,
- Değerlendirme ile öğretim sürecinin birleştirilmesi,
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılmasıdır.

Sınıf-içi değerlendirme ortamının bu bileşenleri genellikle öğretmenlerin değerlendirme faaliyetleri ile değişir ve bu değişen değerlendirme faaliyetlerinden dolayı öğrencilerde farklı türde değerlendirme ortamı algıları oluşur (Buldur, 2014a).

Sınıf-içi değerlendirme ortamı ile ilgili alanyazın incelendiğinde genel olarak araştırmacılar algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamını “öğrenmeye yönelimli” ve “performansa yönelimli” sınıf-içi değerlendirme ortamı olarak iki başlık altında toplamışlardır (Alkharusi, 2011). Fakat Wang (2004) çalışmasında sınıf-içi değerlendirme ortamını üç kategoride kavramsallaştırmıştır. Bunlar; öğrenme-yönelimli, test-yönelimli ve ödül-yönelimli değerlendirme ortamıdır. Alkharusi (2007) tarafından yapılan farklı bir çalışmada ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri; öğrenmeye yönelimli, sert yönelimli ve toplum yönelimli olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Alan yazında sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri ile ilgili farklı tanımlamalar yapılsa da (Ames, 1992; Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2011; Buldur, 2014a; İlhan ve Çetin, 2014a; McMillan ve Workman, 1998; Wang, 2004) genel olarak sınıf-içi değerlendirme ortamı iki grupta kavramsallaştırılmıştır. Bunlar “öğrenmeye yönelimli” ve “performansa yönelimli” olarak adlandırılmaktadır (Alkharusi, 2011; Buldur, 2014a).

### **2.2.1 Öğrenmeye Yönelimli Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı**

Öğrenmeye yönelimli sınıf-içi değerlendirme ortamı; öğrencilere anlamlı gelen değerlendirme görevlerinin bulunduğu, öğrencilerin performansları hakkında geribildirim verilen ve öğrencilerin performanslarını artırmayı sağlayan değerlendirme görevlerinin bulunduğu, öğrencinin işlemler sonrasında notunun ne olduğundan ziyade konuyu ne kadar öğrendiğini temel alan, öğrenciler arasında bir kıyaslamasının olmadığı

değerlendirme ortamıdır (Alkharusi, 2011). Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında ölçme ve değerlendirme faaliyetleri bir amaçtan ziyade araç olarak kullanılır (Buldur, 2014a).

### **2.2.2 Performansa Yönelimli Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı**

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı; öğrencilere zor ve anlamlı gelmeyen değerlendirme görevlerinin bulunduğu, konunun ne kadar öğrenildiğinden ziyade öğrencilerin süreç sonunda aldığı notun önemli olduğu ve alınan bu notlar ile öğrenciler arasında kıyaslamaların yapıldığı bir değerlendirme ortamıdır (Alkharusi, 2011). Performansa yönelimli değerlendirme ortamında amaç konunun ne kadar öğrenildiğinden ziyade öğrencinin almış olduğu nottur ve ayrıca performansa yönelimli değerlendirme ortamında ölçme ve değerlendirme uygulamaları bir araçtan ziyade amaç olarak kullanılır (Buldur, 2014a).

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeye yönelimli veya performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları geliştirmelerine neden olan değerlendirme uygulamaları ve sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerinin özellikleri Tablo 2.3’de verilmiştir.



**Tablo 2.3** Öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamının özellikleri\*

Öğrenmeye yönelimli Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı	Performansa yönelimli Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı
Değerlendirme sürecinde öğrencilere de sorumluluk verilir.	Öğrencilere değerlendirme süreciyle ilgili tercih yapma ve karar alma fırsatı verilmemektedir.
Değerlendirme uygulamalarından önce, öğrenciler değerlendirmede kullanılacak ölçütlerden haberdar edilir.	Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçütler açık bir biçimde tanımlanmamıştır ve öğrenciler değerlendirme ölçütlerinden haberdar değildir.
Değerlendirme sürecinde, mutlak standartlar esas alınır. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarına göre daha iyi bir performans gösterip göstermediğinden çok; bireysel ilerlemeleri ön plandadır.	Öğrencilerin notları devamlı olarak birbirleriyle karşılaştırılır. Başarı ölçütü; bağıl standartlar ve öğrenciler arasında yapılan sosyal karşılaştırmalardır.
Değerlendirme sonucunda öğrencilere yargılayıcı dönütler değil; eksiklerini gidermeye, hatalarını düzeltmeye ve performanslarını geliştirmeye yardımcı olarak geri bildirimler sunulur.	Öğrencilere performanslarını geliştirmeye yardımcı olacak geri bildirimler yerine; yargılayıcı dönütler verilmektedir.
Uygulanan sınavlar ile öğrencilerden gerçekleştirmesi beklenen performans görevleri orta güçlüktedir.	Değerlendirme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri çaba yerine, ortaya koydukları ürüne odaklanılır. Öğrencilerin konuları anlayıp anlamadığından çok sınav notlarına önem verilir.
Değerlendirme sürecinde, öğrencilerin ortaya koydukları üründen çok; göstermiş oldukları çaba vurgulanır.	Değerlendirme ile ilgili görevler öğrenciler için zordur.
Değerlendirme sürecinde çeşitlilik, yenilik ile aktif katılım içeren ve günlük yaşamla ilişkili olan görevlere yer verilir.	Değerlendirme sürecinde uygulanan sınavlar ile sınıf içinde işlenen konular birbirinden kopuktur.
<i>*Ames (1992), McMillan ve Workman (1998) ile Stiggins ve Chappuis'ta (2005) yer alan özellikler birleştirilerek oluşturulmuştur. (Akt. İlhan, 2017).</i>	

### 2.3 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları

Öğrenciler okulda ve sınıflarında geçirdikleri zamanlarda nasıl değerlendirildikleri ile ilgili görüş geliştirirler (Dorman ve Knightley, 2006). Öğrencilerin değerlendirmeyle ilgili geliştirdiği görüşler, onların derse ilişkin tutum ve motivasyonlarını etkiler. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları derse karşı olumlu görüş geliştirmeleri için çok önemlidir. Cavanagh vd. (2005) öğrencilerin değerlendirmeyle ilişkin algılarının onların motivasyonları üzerindeki etkisine rağmen öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının araştırıldığı çalışmaların sayısının yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır. Cavanagh vd. (2005) tarafından geliştirilen ve öğrencilerin değerlendirmeyle yönelik algılarını belirlemede kullanılacak olan ölçekte değerlendirme görevleri için beş boyut belirlenmiştir.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları aşağıdaki boyutları içerecek şekilde kavramsallaştırılmıştır. Bu boyutlar; planlanan öğrenmeyle uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma olarak sıralanabilir (Dorman ve Knightley, 2006).

### **2.3.1 Planlanan Öğrenmeyle Uyumlu Olma**

Öğrenciler kendilerine verilen değerlendirme görevlerinin programın hedefleri, amaçları, kazanımlar ve konularla uyumlu olduğunu düşünürler.

### **2.3.2 Otantiklik**

Öğrenciler değerlendirme görevlerinin gerçek yaşam durumlarını ifade ettiğini ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu düşünürler.

### **2.3.3 Öğrenci İle Konsültasyon**

Öğrenciler kendilerine verilen değerlendirme görevleri konusunda bilgilendirildiklerini, kendileriyle fikir alışverişi yapıldığını ve sürece katıldıklarını düşünürler.

### **2.3.4 Şeffaflık**

Öğrenciler kendilerine verilen değerlendirme görevlerinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünürler.

### **2.3.5 Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma**

Öğrenciler kendilerine verilen değerlendirme görevlerini tamamlamada tüm öğrencilerin eşit sansa sahip olduğunu düşünürler.

## 2.4 İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında;

- **Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalar,**

a) Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar,

b) Diğer branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

c) Birden çok branş öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

- **Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile ilgili olarak;**

a) Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile ilgili araştırmalar,

b) Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile ilgili araştırmalar,

c) Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar,

d) Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.4.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar

Bu başlık altında;

- Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar,

- Diğer branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalar,
- Birden çok branş öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### ***Fen bilimleri öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar***

İlgili alanyazın incelendiğinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Altınışik, 2014; Aydeniz, 2007; Balcı ve Tekkaya, 2000; Buldur ve Tatar, 2009; Cheng, 2006; Çoruhlu vd., 2009; Doğan, 2005; Genç, 2005; Orhan, 2007; Sağlam-Arslan vd., 2008; Şenel, 2008). Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalardan birine bakıldığında Genç (2005), Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve inançlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada iki farklı ölçek geliştirmiştir. 408 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürüttüğü çalışmasının verilerini geliştirmiş olduğu ölçekle toplamıştır. Çalışmada öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını dört farklı başlık altında toplamıştır. Bunlar; biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme, alternatif değerlendirme ve geleneksel değerlendirme. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin genellikle derslerinde geleneksel ve düzey belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ile alternatif değerlendirme arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit ederken, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ile geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında yine orta düzeyde, pozitif anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Altınışik (2014) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili görüşlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi ve bu değerlendirme uygulamalarını kullanma konusundaki yeterlilik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. 90 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yürüttüğü araştırmasında tarama modelini esas almıştır. Çalışmaların verilerini, nicel bölüm için anketle ve nitel bölüm için ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin derslerinde genellikle geleneksel teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. Ayrıca derslerinde sınırlı da olsa alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını

kullandıklarını ve bu ölçme değerlendirme teknikleri arasında en çok; görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, proje ve portfolyo tekniklerini kullandıklarını sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması hakkındaki görüşlerinin hizmet yıllarına göre farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Ayrıca Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları en büyük sorunların sınıf mevcudunun kalabalık olması ve zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Bu sorunun çözümü olarak ise okullarda sınıf mevcutlarında azalmaya gidilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne düzeyde uyguladıklarının araştırıldığı bir diğer çalışmada Buldur ve Tatar (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne sıklıkta kullandıklarını ve bu uygulamalar hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 13 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürütülen çalışmanın verileri gözlem ve görüşmeler aracılığı ile toplamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin en sık kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinin performans görevleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanırken karşılaştıkları en önemli zorluğun zaman yetersizliği olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte, öğrencilerin derse ilgilerini çekip katılımlarını artırmak ile farklı teknik ve araçları kullanmak hususlarında başarılı oldukları belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin bu uygulamaları gerçekleştirirken teknik ve araçların hazırlanması ve kullanımı ile süre kullanımı ve sınıf yönetimi hususlarında ise başarısız oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin en çok kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniğinin performans görevleri olduğunun tespit edildiği farklı bir çalışma da Çoruhlu vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Çoruhlu vd. (2009), Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. 40 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yürüttükleri çalışmalarında verileri yarı yapılandırılmış mülakatlar ve anketler aracılığıyla toplamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin en çok proje, performans değerlendirme ve poster tekniklerini kullandıklarını belirlenmiştir. Bu tekniklerin kullanımında öğretmenlerin teorik bilgi eksikliklerinden dolayı uygulamada

sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda yeterli derecede hizmet içi eğitim almadıkları ve bundan dolayı da bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öneri olarak ise öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı konusunda hizmet içi eğitim kursları verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çoruhlu vd. (2009)'nun çalışmasına paralel sonuçların elde edildiği bir diğer çalışmada Cheng (2006), Fen Bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerini ve uygulamalarını ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasını Hong Kong'da görev yapan sekiz Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verilerini görüşme yoluyla toplayan Cheng (2006) görüşmede öğretmenlerin; genel anlamda kullandıkları değerlendirme yöntemleri, sonucunda ne tür veriler elde ettikleri, yeni yöntem ve teknik kullanma konusunda nasıl karar verdikleri, yeni yöntemler hakkında ne düşündükleri ve bu yeni yöntem ve teknikleri kullanırken ne tür yardıma ihtiyaç duydukları hususlarında sorular sormuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için uyguladıklarını ve uygulamalarda hangi yöntem ve tekniği kullanacakları konusunda kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin bu teknikler için yeterli olmadığı ve son olarak zaman yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştığını tespit etmiştir.

Fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan bir farklı bir çalışmada Sağlam-Arslan vd. (2008), öğretmenlerin yenilenen öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne derece kullandıkları ve uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın verilerini Trabzon merkez ilçede görev yapan 10 Fen Bilimleri öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplamıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin derslerinde genellikle alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden proje, performans görevleri, portfolyo ve posterleri sık kullandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımını olumsuz yönde etkileyen nedenleri; zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması, bilgi eksikliği, merkezi sınavlar ve öğrenci seviyelerinin bu teknik için uygun olmaması şeklinde sıralamışlardır. Son olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması konusunda bilgi, beceri ve tutum yönünden önemli eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili teorik ve pratik bilgiler içeren eğitimler

verilmesini önermişlerdir. Bu çalışmaya benzer sonuçların ulaşıldığı farklı bir çalışmada Aydeniz (2007), Fen Bilimleri derslerinde yenilenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uygulanması sürecinde yaşanan sıkıntılara neden olan profesyonel, yapısal, politik ve kültürel faktörleri incelemeyi amaçlamıştır. Üç Fen Bilimleri öğretmenini ile yürüttüğü ve özel durum çalışması desenini esas aldığı araştırmasında; sosyal, kültürel ve politik etmenlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği ve ayrıca en önemli sorunun öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olması olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olmasının onların değerlendirme uygulamalarını etkilediği tespit edilmiştir. Farklı olarak müfredatın ve okul politikalarının, Fen Bilimleri öğretmenlerini geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaya yönlendirdiğini belirlemiştir. Sağlam-Arslan vd. (2008) ve Aydeniz (2007)'in çalışmalarına paralel sonuçların elde edildiği çalışmalardan biri de Doğan (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Doğan (2005) çalışmasında Fen Bilimleri öğretmenlerinin yenilenen öğretim programına ilişkin bakış açılarını incelemiştir. Tarama desenini esas aldığı çalışmasında 50 Fen Bilimleri öğretmeni ile çalışmıştır. Çalışmanın verilerini anketle toplanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin lisans eğitimi döneminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri, üniversite eğitiminde alınan eğitim ile pratikte verilen eğitim süreçlerinin birbiriyle denk olmadığını ve üniversite eğitimi sürecinde bu durumun göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde genellikle geleneksel yöntemlerini kullandıkları, özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve bu teknikleri derslerinde yeterince kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Geleneksel yöntemlerin alternatif yöntemlere göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmada; Balcı ve Tekkaya (2000) Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini almayı amaçladıkları çalışmalarını 40 Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Verileri geliştirmiş oldukları ölçekle topladıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde genellikle değerlendirme uygulamalarını klasik sorular ile yaptıkları buna sebep olarak ise bu tarz soruların hazırlanmasının kolay olmasını gösterdikleri belirlenmiştir. Bu konuda yapılan farklı bir çalışmada Orhan (2007) çalışmasını üç boyutta gerçekleştirmiştir. Birinci bölümde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının

öğretmen adaylarının akademik başarı ve kaygıları üzerinde etkilerini incelemeyi, ikinci kısımda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi ve son olarak Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma yöntemini esas aldığı çalışmasının verilerini; nicel boyutta anketler ve nitel boyutta ise gözlem formu ile elde etmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik olumlu görüş geliştirdiklerini fakat geleneksel teknikleri derslerinde daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenler derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerden en çok poster kullandıklarını belirtirken en az tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken zaman sıkıntısı yaşadıklarını ve buna çözüm olarak programın gözden geçirilmesini önermiştir. Farklı sonuçlara ulaşılan bir diğer çalışmada Şenel (2008), alternatif ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak Fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı hazırlamayı ve bu programın etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 40 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Özel durum çalışması desenini esas aldığı araştırmasında verileri anket, mülakat, gözlem, başarı testi, doküman analizi ve araştırmacı günlükleriyle toplamıştır. Araştırmanın sonucunda verilen hizmet içi eğitimler sayesinde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve uygulama becerilerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetlemek gerekirse; Fen Bilimleri öğretmenlerinin genel olarak ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmaların karma araştırma yöntemi (Altınışik, 2004; Çoruhlu vd., 2009; Orhan, 2007; Şenel, 2008), esas alınarak yürütüldüğü görülürken bazılarında ise nitel araştırma desenleri (Aydeniz, 2007; Buldur ve Tatar, 2009; Cheng, 2006; Sağlam-Arslan vd.,2008) ve nicel araştırma desenlerinin (Balcı ve Tekkaya, 2000; Doğan, 2005; Genç, 2005) esas alındığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini (Altınışik, 2004; Balcı ve Tekkaya, 2000; Doğan, 2005; Orhan, 2007) kullandıkları göze çarpmaktadır. Bunun yanında bazı çalışmalarda



(Altınışık, 2004; Balcı ve Tekkaya, 2000; Buldur ve Tatar, 2009; oruflu vd., 2009; Orhan, 2007; Sağlam-Arslan vd., 2008) retmenlerin derslerinde kullandıkları lme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklıklarının belirlendiği görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre retmenlerin alternatif lme ve değerlendirme tekniklerinden genel olarak performans görevleri, poster, tanılayıcı dallanmış ağaç ve proje tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca retmenlerin derslerinde kullandığı lme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili karşılaştıkları zorluklar (Acar, 2016; Altınışık, 2004; Aydeniz, 2007; Buldur ve Tatar, 2009) ve bilgi düzeylerinin araştırıldığı (Cheng, 2006; oruflu vd., 2009; Sağlam-Arslan vd., 2008) alışmalarda mevcuttur. Bu araştırma sonuçlarına göre retmenlerin alternatif lme ve değerlendirme uygulamalarını uygularken; zaman yetersizliği, rencilerin bu teknikler hakkında bilgi düzeylerinin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve okul imkânlarının yetersizliği gibi zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda retmenlerin alternatif lme ve değerlendirme uygulamaları konusunda pedagojik alan bilgilerinin yetersiz olduğu da tespit edilmiştir (Cheng, 2006; oruflu vd., 2009; Doğan, 2005; Sağlam-Arslan vd., 2008).

### ***Farklı branş retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar***

Alan yazın incelendiğinde, Fen Bilimleri retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarının belirlendiği çalışmaların yanı sıra farklı branşlar üretmenleri ile yürütülen çalışmalar mevcuttur. Bunlar; sınıf retmenleri (Adanalı, 2008; Bal, 2009; Belet ve Sağlam, 2015; Birgin, 2010; ermik, 2011; Duran, 2014; Duran, 2017; Ersoy, 2008; Güven ve Eskitürk, 2007; Kanatlı, 2008; Letina, 2014; Okur, 2008; zen, 2013; Tabak, 2007), matematik retmenleri (Dandis,2013; Sağlam, 2013; Sütçü, 2013; Torçuk, 2008), biyoloji retmenleri (Aksu, 2013), Türkçe retmenleri (Yiğit, 2013) olarak ele alınabilir. Ayrıca bazı çalışmaların ise birden fazla branştaki retmen grubu (Bayram, 2012; akan, 2004; Frary, Cross ve Weber, 1993; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gneşvd., 2010; Jonson, 1999; Koloi-Keaikitse, 2012; McMilan vd., 2010; Yazıcı, 2012; Zhang ve Burry-Stock, 2003) ile yürütüldüğü göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmalardan birinde; Bal (2009) ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi ve uygulamada öğretmenler ve öğrenciler açısından karşılaşılan sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem esas aldığı çalışmasında 226 sınıf öğretmeni ve 881 öğrenci ile çalışmıştır. Çalışmanın nicel boyutunun verilerini anketle toplayan araştırmacı nitel boyutunda ise verileri 25 öğretmen ve 45 öğrenciyle yaptığı görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüşte olduklarını ve derslerde bu tekniklerin uygulandığını belirlemişlerdir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygularken sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği ve bazı öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi düzeylerinin yetersiz olması gibi sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bal (2009)'ın çalışmasına paralel olarak Çermik (2011) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerini, bu tekniklerin kullanılma durumlarını ve kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama desenini esas aldığı çalışmasında 183 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde kendilerini yeterli görmeleri ve olumlu görüş geliştirmelerine rağmen derslerinde geleneksel teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden proje ve performans değerlendirme ölçme ve değerlendirme tekniklerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılırken, en az olarak ise yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Çermik (2011) ve Bal (2009)'ın çalışmalarına paralel olarak Kanatlı (2008) ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında tarama modelini esas almıştır. Çalışmasında 255 sınıf öğretmeni ile çalışmış ve verileri anketle toplamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik olumlu görüşte olduklarını fakat geleneksel teknikleri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden genellikle; ürün dosyaları, proje çalışmaları ve performans görevleri kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise en sık olarak çoktan seçmeli testleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yürütülen benzer bir diğer çalışmada Belet ve Sağlam (2015) öğretmen görüşleri doğrultusunda Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden tarama desenini esas almışlardır. Çalışmalarını 377 sınıf öğretmeni ile yürütmüşler ve verileri anket ve kapalı uçlu sorular ile toplamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını en temel kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında öğretmenlerin süreç temelli ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamada zaman yetersizliği sorunu ile karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanamama nedenleri üzerinde açıklamalar yapılan bir başka çalışma da Duran (2013) tarafından yürütülmüştür. Duran (2013), öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hakkındaki görüşleri, bilgi seviyeleri, kullanım sıklıkları ve karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında tarama desenini esas almıştır. Çalışmasında verileri, 157 sınıf öğretmenine anket uygulayarak ve içlerinden tesadüfî olarak seçilen 35 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirerek toplamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarından dolayı sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin; zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve öğrencilerin seviyelerinin birbirlerinden farklı olması gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıklıkla geleneksel yöntemlerle yapılmasının sebebinin, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olması sonucuna ulaşılan bir diğer çalışma da Okur (2008) tarafından yapılmıştır. Okur (2008) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili görüşlerini belirlemeyi ve bu teknikleri ne sıklıkta kullandıklarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında karma yöntemi esas almıştır. Çalışmasını 161 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiş ve verileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplamıştır. Çalışma sonucunda geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin alternatif tekniklere kıyasla daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedenini ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük olmasına bağlamış, çözüm olarak da öğretmenlere bu teknikler hakkında hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmada Özenç

(2013) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki yeterlilikleri ile sınıf-içi değerlendirme uygulamalarını incelemeyi ve ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada tarama modelini esas almıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 351 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nicel boyutta bilgi testi uygulanmış nitel boyutta ise dokuz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve sınıf-içi gözlem formu ile diğer nitel veriler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genelinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin geleneksel teknikler arasında ise kullanım sıklığına göre; yazılı sınav, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise; portfolyo, proje ve öz değerlendirme ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirlemiştir. Özenç (2013)'in çalışmasına benzer sonuçlar diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir (Duran, 2017; Ersoy, 2018). Duran (2017), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım durumlarını, öz yeterliliklerini ve kullanım sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında tarama modelini esas almıştır ve verileri 295 sınıf öğretmeninden anketler aracılığıyla toplamıştır. Çalışmasında sonuç olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sıklıkla gözlem ve görüşme tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin en az kullandıkları teknikleri ise V diyagramı, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olduğunu, bu yöntemlerin az kullanılma sebebi olarak da teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin yetersizliği gösterilmiştir. Benzer olarak Ersoy (2008), çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 200 sınıf öğretmeni ile yürütmüş ve verileri kendi geliştirdiği ölçekle toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını, derslerinde genelde hem alternatif hem de geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencileri değerlendirmek amacıyla en çok çoktan seçmeli testler en az ise yapılandırılmış grid tekniğini kullandıkları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir diğer çalışmada Birgin (2010) öğretim programının önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçimleri ve

bu uygulamaları etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma verilerini nicel boyutta 512 sınıf öğretmenine anket uygulayarak elde etmiş ve nitel boyutta ise sekiz öğretmen ile mülakat, sınıf-içi gözlem ve doküman incelemesi yöntemleriyle verileri toplamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine sınıf-içi uygulamalarında yeterince yer vermedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun nedenini de öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda bilgi düzeylerinin yetersiz olması, okul imkânları, sınıf mevcudunun kalabalık olması, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlanmasının ve uygulanmasının zaman alıcı olması ve MEB tarafından yeterli hizmet içi eğitim verilmemesine bağlamıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Tabak (2007) ilköğretim beşinci sınıf Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları boyutunun incelenmesini amaçladığı çalışmasını 36 sınıf öğretmeni ve 560 beşinci sınıf öğretmeni ile yürütmüştür. Çalışmanın verilerini geliştirmiş olduğu ölçek ile toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin sınıf-içi değerlendirme uygulamalarında daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaya paralel sonuçlara ulaşılan bir diğer çalışmada Güven ve Eskiürk (2007) 45 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri ve özel durum çalışması desenini esas aldıkları araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini derslerde hangi sıklıkla kullandıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplandığı araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde sıklıkla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; zaman yetersizliği, kırtasiye masraflarının yüksek olması ve velilerin şikâyetleri gibi sorunlar nedeniyle daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıklıkla geleneksel yöntemlerle yapıldığı sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmada Adanalı (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışmasında beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde hangi alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının ne şekilde kullanıldığını, bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkilerini ve uygulamada karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 206 sınıf öğretmeni ve 547 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur ve çalışmanın verilerini anketle toplamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin derslerinde hem alternatif hem de geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine daha sıklıkla yer verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda

öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken; zaman yetersizliği, kaynak eksikliği ve bu teknikler hakkındaki bilgi yetersizlikleri nedeniyle sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Son olarak Letina (2014) Zagreb’de 160 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, Sınıf öğretmenlerinin, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerinde uyguladıkları alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kıyaslamıştır. Verilerini anketle topladığı çalışmasında öğretmenlerin alternatif ile geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin avantaj ve sınırlılıkları hakkında bilgi sahibi olmamalarına rağmen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği çalışmalardan birinde Dandis (2013) matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne düzeyde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını iki ortaöğretim matematik öğretmeni ile yürütmüş ve verileri görüşme tekniği ile toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını düzensiz kullandıklarını, sınıf-İçi değerlendirme uygulamalarında genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tercih ettiklerini belirlemiştir. Matematik öğretmenlerinin derslerinde genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarının tespit edildiği bir diğer çalışmada Torçuk (2008) çalışmasını 30 ortaöğretim matematik öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Tarama desenini esas aldığı çalışmasında verileri anketle toplamıştır. Çalışmada; öğretmenlerin derslerinde genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dandis (2013) ve Torçuk (2008)’in çalışmasına benzer sonuçların ulaşıldığı bir diğer çalışmada Sütçü (2013) tarafından yapılmıştır. Çalışmasında matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama deseninde gerçekleştirdiği çalışmasının örneklem grubunu 158 matematik öğretmeni oluşturmuştur ve verileri anketle toplamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu belirtirken, bu araçları derslerinde nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalardan farklı sonuçlara ulaşılan bir çalışmada ise Sağlam (2013), ortaöğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki yeterliliklerini ve bu tekniklerin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi

amaçlamıştır. Van merkez ilçede görev yapan 78 matematik öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında verileri anketler ve mülakatlarla elde etmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından en çok performans değerlendirme tekniğinde kendilerini yeterli gördüklerini belirlemiştir. Diğer yandan uygulama sürecinde sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ders süresinin yetersiz olması nedeniyle sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı bir branşta yürütülen bir diğer araştırmada Aksu (2013) biyoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Biyoloji öğretmenlerinin derslerinde uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlemek amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 57 biyoloji öğretmeni ve 1018 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlere ve öğrencilere anket uygulamıştır. Ayrıca nitel boyutta anketin uygulandığı öğretmenlerden seçilen 15 öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hazırlanması ve uygulanması noktasında bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu düşündüklerini, fakat uyguladıkları formlar doküman incelemesi yoluyla incelendiğinde ise yaptıkları uygulamaların alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının özelliklerini taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine farklı branş olan Türkçe öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada Yiğit (2013), ortaöğretim Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 150 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda 13 öğretmen ile görüşme yapmış, nicel boyutunda ise anket uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerden en çok proje ve performans görevlerini, en az ise öz ve akran değerlendirme tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### ***Birden çok branş öğretmen grubunun ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan araştırmalar***

Alanyazında birden fazla öğretmen grubu ile yürütülen ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği çalışmalarda bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Koloji-Keaikitse (2012) öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeye

yönelik inançlarına göre gruplandırmış ve her bir gruptaki öğretmenlerin hangi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullandıklarını belirlemiştir. Koloji-Keaikitse (2012)'nin çalışmasında örneklem grubunu ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 691 öğretmen oluşturmuştur ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmacı öğretmenleri ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlar bakımından üç grupta toplamıştır. Bunlar; gerçekçi öğretmenler, bağlamsal öğretmenler ve gelişimsel öğretmenler şeklindedir. “Gerçekçi” öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini sıklıkla kullanırken, “bağlamsal” öğretmenler ise değerlendirme süreçlerinde genellikle alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanırlar. “Gelişimsel” öğretmenler ise öğrencinin düzeyine göre farklı yollarla ölçme ve değerlendirme fırsatları verilmesi gerektiğine inanırlar. Farklı bir çalışmada ise McMillan vd., (2010) ortaokul öğretmenlerinin biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin motivasyonlarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarını 161 öğretmen ve 3242 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Verilerini anket ile topladıkları çalışmalarında; öğretmenlerin genelinde biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarını derslerinde fazla kullanmadıkları belirlenmiştir. Benzer bir diğer çalışmada Mavrommatis (1997), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini ve aşamalarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında 372 öğretmene anket uygulamış ayrıca bu öğretmenlerden tesadüfi olarak belirlenen 20 öğretmen ile görüşme yaparak verileri toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin genellikle kendi hazırladıkları çoktan seçmeli testler, ders kitabındaki etkinlikler ve gözlem gibi teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. Bu değerlendirme uygulamalarını da genellikle düzey belirleme amacıyla yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bayram (2012) çalışmasında sosyal bilgiler dersine giren ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını ne derece kullandıklarını ve bu uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 70 ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmeni oluşturmuş ve verilerini görüşme formu ile toplamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin derslerinde daha sıklıkla geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde zaman yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazla olmasının olumsuz etki meydana getirdiğini belirlemiştir. Bayram (2012)'nin çalışmasına paralel bir diğer çalışmada Yazıcı (2012) ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine



ilişkin bakış açılarını, kullanım sıklıklarını ve yeterlilik düzeylerini ve bu alanda karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama desenini esas aldığı çalışmada verileri anket yöntemi ile toplamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu Erzurum Merkez ilçede görev yapan 474 ortaokul öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıf-içi değerlendirme uygulamalarında geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını ve kendilerini bu teknikleri kullanmak konusunda daha yeterli hissettiklerini tespit etmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanımında öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri sorununun giderilmesi için eğitim fakültelerinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili derslere daha fazla ağırlık verilmesi ve şuan görevde olan öğretmenlere de hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken en çok mevcut alt yapı eksikliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin genellikle geleneksel teknikleri kullandıkları ile ilgili benzer sonuçların elde edildiği bir diğer araştırmada Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada uygulanmakta olan öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 242 branş öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada tarama deseni esas alınmıştır. Çalışmanın verileri anket yoluyla toplanmış ve çalışma sonucunda; öğretmenlerin kendilerini en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeterli gördüklerini diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ise kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede, sınıfların kalabalık olması, bu tekniklerin hazırlanmasının zor ve zaman alıcı olması nedeniyle sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Türkiye de yapılan çalışmalara benzer bir çalışma yapan Jonson (1999), Bayram (2012), Yazıcı (2012) ve Gelbal ve Kellecioğlu (2007)'nin çalışmasından farklı olarak öğretmenlerin derslerinde genelde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını belirlemiştir. Jonson (1999), çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanım düzeyleri, yeterlilik düzeyleri, beklentileri ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 555 ilköğretim ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Tarama deseninde yürütülen çalışmanın verilerini anket aracılığıyla toplamıştır. Çalışma sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha sık kullanıldığını ve bu teknikleri kullanan öğretmenlerin diğer teknikleri kullanan öğretmenlere göre daha az sorunla karşılaştıklarını belirlemiştir.

Derslerde uygulanan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı öğretim kademelerinde (ortaokul ve ilkokul) görev yapan öğretmenlere göre nasıl değiştiğinin tespit edildiği çalışmalarda yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde Çakan (2004), ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve bu alanda kendilerini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 504 sınıf ve branş öğretmeni oluştururken verileri anketle toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini yetersiz algıladıklarını belirlemiştir. Ayrıca ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin kendilerini ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli testleri kullanırken, ikinci kademedeki öğretmenlerin ise en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniğinin yazılı sınavlar olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmaya paralel sonuçların elde edildiği bir diğer çalışmada Zhang ve Burry-Stock (2003), öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasını 297 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni ile yürütmüştür. Verilerini anket ile topladığı araştırmanın sonucunda birinci kademe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ikinci kademe öğretmenlerine kıyasla daha fazla kullandıklarını, her iki kademedeki öğretmenlerinde çoğunlukla geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Çakan (2004) ve Zhang ve Burry-Stock (2003)'un çalışmalarına paralel bir çalışma yapan fakat farklı sonuçlara ulaşan Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu, (2010), çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarını ve öz yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu Samsun il merkezinde görev yapan 50 Fen Bilgisi ve 45 Sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nicel verilerin toplanması için 95 öğretmene anket uygulanmış, nitel veriler için ise 22 Fen Bilgisi öğretmeni ve 11 sınıf öğretmeni ile klinik mülakatlar yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine kıyasla daha çok tercih ettikleri ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgulara göre öğretmenler; alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünmektedirler. Katılımcılar derslerinde genellikle geleneksel yöntem ve teknikleri

kullansalar da derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da yer verdiklerini belirtmişlerdir. Son olarak Fen Bilimleri öğretmenlerinin Sınıf öğretmenlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha çok kullandıkları ve Sınıf öğretmenlerinin genellikle geleneksel teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar arasında daha geniş kapsamlı bir çalışma yapan Brookhart (1994), öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bir meta analiz çalışması yapmıştır. Çalışmasında 1984 ve 1994 yılları arasında öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yapılmış olan 19 farklı araştırmayı inceleyen Brookhart (1994); bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin sınıf geçme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendirdiklerini, öğretmenlerin genelinin öğrencileri değerlendirmek konusunda objektif davrandıklarını, genellikle derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullandıklarını ve genelinin ölçme ve değerlendirme uygulama tarzlarının birbirlerine benzer olduğunu belirlemiştir.

Çalışma sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarından genellikle biçimine göre ölçme ve değerlendirmenin alt başlıklarından olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini (Adanalı, 2008; Bayram, 2012; Birgin, 2010; Çermik, 2011; Dandis, 2013; Ersoy, 2008; Frary, Cross ve Weber, 1993; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Letina, 2014; Okur, 2008; Özenç, 2013; Tabak, 2007, Torçuk, 2008; Yazıcı, 2012; Zhang ve Burry-Stock, 2003) kullandıkları belirlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında bu konudaki çalışmalarda; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin (Bal, 2009; Çermik, 2011; Kanatlı, 2008), değerlendirme uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerinin (Belet ve Sağlam, 2009; Çakan, 2004; Duran, 2014; Ersoy, 2008; Okur, 2008; Özen, 2013; Sağlam, 2013) ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanırken karşılaştıkları zorlukların (Adanalı, 2008; Bayram, 2012; Birgin, 2010; Çakan, 2004; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Tabak 2007; Torçuk, 2008; Letina 2014; Yazıcı, 2012) belirlendiği göze çarpmaktadır.

## 2.4.2 Öğrencilerin Değerlendirmeye İlişkin Algıları ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğrencilerin; sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları, değerlendirme görevlerine yönelik algıları ve bunlar arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalarda bu başlık altında yer almıştır.

### *Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile ilgili araştırmalar*

Sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramı alanyazında ilk kez Stiggins ve Conklin (1992) tarafından kullanılmıştır. Brookhart (1997) ise çalışmasında değerlendirme ve motivasyonla ilgili alan yazın ışığında sınıf-içi değerlendirme ortamı kavramını yeniden tanımlamıştır.

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki sahip oldukları algılar, sınıf-içi değerlendirme ortamı olarak ifade edilmektedir (Brookhart ve DeVoge, 1999). İlgili alanyazın incelendiğinde sınıf-içi değerlendirme ortamı ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014a; Buldur, 2014b; Buldur ve Doğan, 2014; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018; Church vd., 2001; İlhan, 2017; İlhan ve Çetin, 2014a; İlhan ve Çetin, 2014b; Wang, 2004). Öğrencilerin sınıf değerlendirme ortamı algılarını inceleyen Church vd., (2001) değerlendirme görevlerinin yanı sıra sınıf değerlendirme ortamı algıları ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi de incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 179 kimya bölümü öğrencisi oluşturmuştur. Tarama desenini esas aldığı çalışmasında verileri anketle toplamış ve sonuçta öğrencilerin sınıf değerlendirme ortamına ilişkin görüşlerini, öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olmak üzere üç başlıkta toplamıştır. Öğrencilerin sınıf değerlendirme ortamı algısı puan ortalamalarının büyükten küçüğe doğru sırasıyla; öğrenme odaklı, sert değerlendirme odaklı ve değerlendirme odaklı şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirme ortamı türleri arasındaki ilişki incelendiğinde sert değerlendirme odaklı sınıf ortamı ile değerlendirme odaklı sınıf ortamı arasında pozitif, orta kuvvette ve anlamlı, öğrenme odaklı değerlendirme ortamı ile ise negatif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak Wang (2004)

çalışmasında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 503 öğretmen adayı oluşturmaktadır ve verileri anket yoluyla toplamıştır. Wang (2004) çalışmasında sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını; öğrenmeye yönelimli, teste yönelimli ve ödüle yönelimli olmak üzere üç kategoride kavramsallaştırmıştır. Değerlendirme ortamı türleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacı öğrencilerin değerlendirme ortamını sırasıyla; öğrenmeye yönelimli, ödüle yönelimli ve teste yönelimli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile başarı amaç oryantasyonlar arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada ise Alkharusi (2007) sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını yine üç başlık altında incelemiştir. Alkharusi (2007), öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmasında 83 Fen Bilimleri öğretmeni ve 1636 öğrenciyle çalışmıştır. Tarama deseninde çalıştığı araştırmasında verileri anket yolu ile toplamıştır. Çalışmasının sonucunda sınıf-içi değerlendirme ortamını; toplum yönelimli, zora yönelimli ve öğrenmeye yönelimli olarak üç başlık altında toplamıştır.

Öğrenciler tarafından algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamı ilerleyen yıllarda ve başka araştırmalarda farklı başlıklar altında toplamıştır. Church vd., (2001) sınıf değerlendirme ortamı algılarını üç başlıkta; öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olarak belirlerken, Wang (2004)' de Church vd., (2001) gibi sınıf-içi değerlendirme ortamını üç başlıkta kategorilendirmiştir fakat Church vd., (2001)'den farklı olarak sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini; öğrenmeye yönelimli, teste yönelimli ve ödüle yönelimli olarak belirlemiştir. Alkharusi (2007) ise sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini Church vd., (2001) ve Wang (2004)'den farklı olarak; toplum yönelimli, zora yönelimli ve öğrenmeye yönelimli olarak üç başlık altına almıştır. Son olarak Alkharusi (2009) çalışmasında 242 öğretmen adayı ile çalışmıştır ve diğer çalışmalarının aksine sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli olarak iki başlık altında toplamıştır. Çalışmasının sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile ilgili yapılan farklı bir çalışmada Buldur (2014a), biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin; öğrencilerin sınıf-içi

değerlendirme ortamına ilişkin algıları, başarı amaç oryantasyonları ve değerlendirmeye yönelik algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Karma yöntem kullandığı ve nicel boyutta deneysel desen esas aldığı çalışmasının örneklem grubunu 80 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmasının sonucunda performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını artırdığını, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ise düşürdüğünü tespit etmiştir. Son olarak performansa yönelimli tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik ölçme ve değerlendirme süreci ile başarı amaç oryantasyonları arasında da anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Farklı bir çalışmada Buldur ve Baygül (2017), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu 421 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur ve verileri ölçekle toplamışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu farklılığın performansa yönelimli değerlendirme ortamında erkekler lehine, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamında ise kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca sınıf-içi değerlendirme ortamı ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada Alkharusi (2011) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirdiği çalışmasında, algıların cinsiyete göre nasıl farklılaştığını belirlemeyi de amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu Umman'da öğrenim gören 450 (224 kız ve 226 erkek), 10. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışmasında sınıf-içi değerlendirme ortamını; öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı olmak üzere iki kategoride kavramsallaştırmıştır. Çalışmasının sonucunda erkeklerin sınıf-içi değerlendirme ortamını kızlara kıyasla daha çok performansa yönelimli olarak algıladıklarını, kızlarında erkeklere kıyasla daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmaya paralel sonuçların elde edildiği bir diğer çalışmada Buldur (2014b), ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında benimsedikleri başarı amaç oryantasyonlarını ve sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Korelasyonel araştırma deseninde yürütülen çalışmanın örneklem grubunu 369 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin ölçeklerle toplandığı çalışmanın sonucunda; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken, performansa yönelimli sınıf-içi değerlendirme

ortamı algılarında ise erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Ayrıca değerlendirme ortamı ile başarı amaç oryantasyonları arasında bazı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalarda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemek amacıyla ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları da yapılmıştır (Buldur ve Doğan, 2014; İlhan ve Çetin, 2014b). Buldur ve Doğan (2014) yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji dersi kapsamında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemek amacıyla Alkharusi (2001) tarafından geliştirilen “Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algıları” ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmışlardır. Örneklem grubunu 304 ortaokul öğrencisi oluşturan çalışma iki faktör ve 16 maddeden oluşan orijinal ölçeğin uyarlama çalışması sonucunda faktör yapısını koruduğu ancak madde sayısının 16’dan 15’e düştüğünü belirlemişlerdir. Sekiz maddeden oluşan ilk faktör öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı ve yedi maddeden oluşan ikinci faktör ise performansla yönelik değerlendirme ortamı olarak isimlendirilmiştir. Ulusal alanyazında yapılan farklı bir ölçek geliştirme çalışmasında ise İlhan ve Çetin (2014b), öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine yönelik algılarını (sınıf-içi değerlendirme ortamı) belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubunu Batman ili Merkez ilçeden 314 lise öğrencisinin oluşturduğu çalışma sonucunda 18 madde ve 2 faktörden oluşan bir yapı elde etmişlerdir. Faktörlerden ilkinin öğrenme odaklı değerlendirme atmosferi diğerini ise performans odaklı değerlendirme atmosferi olarak isimlendirmişlerdir.

İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile ilgili araştırmaların çoğunluğunun ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014a; Buldur, 2014b; Church vd., 2001; Wang, 2004). Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin bireysel algılarının yanı sıra genel olarak sınıf düzeyinde de algıların araştırıldığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmalardan birinde Alkharusi (2015), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde cinsiyet değişkenine göre incelemeyi amaçladığı çalışmasının verilerini 4088 lise öğrencisinden toplamıştır. Verileri ölçeklerle toplayan Alkharusi (2015), çalışmasının sonucunda sınıf düzeyinde, kız öğrencilerin erkeklere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok

öğrenmeye yönelimli, erkeklerinse kızlara kıyasla daha çok performansa yönelimli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmasında öğrenci düzeyinde erkeklerin sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelimli, kızların ise öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları tespit etmiştir.

Sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile farklı bir değişkenin incelendiği çalışmada Buldur ve Baygöl (2018) tarafından yapılmıştır. Ortaokul öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile üst bilişe yönelimli sınıf çevresine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Verileri anket yöntemi ile topladıkları çalışmanın örneklem grubunu 421 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarından yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Son olarak öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türleri ile üst bilişe yönelimli sınıf çevresi tutum alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Farklı bir çalışmada İlhan (2017), öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu Diyarbakır merkez ilçede 398 lise öğrencisi oluşturmuş ve verileri ölçekle toplamıştır. Çalışmasında okula yönelik tutumların %33'ünün sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile açıklanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okula yönelik tutum ile öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki tespit ederken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı arasında ise negatif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Yine sınıf-içi değerlendirme ortamı ile farklı bir değişkenin incelendiği çalışmada İlhan ve Çetin (2014a), akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 496 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada öğrencilerin akademik tükenmişliklerini Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formunu kullanarak belirlemişlerdir. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme atmosferine yönelik algılarını belirlemek için de Sınıf Değerlendirme Atmosferi Ölçeğini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda; öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının artmasıyla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı ve kişisel başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arttıkça ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma düzeylerinin ve kişisel başarılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.



Özetlemek gerekirse öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarının incelendiği çalışmalara bakıldığında sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları farklı kategorilerde kavramsallaşmıştır (Alkharusi 2007; Alkharusi, 2009; Church vd.,2001; Wang, 2004). Ayrıca sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının; başarı amaç oryantasyonları (Alkharusi, 2007; Buldur, 2014b; Church vd., 2001; Wang, 2004), değerlendirme görevleri (Church vd., 2001), okula yönelik tutum (İlhan, 2017), üstbiliş (Buldur ve Baygül, 2018), akademik tükenmişlik (İlhan ve Çetin, 2014a) gibi birçok değişken ile doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

### ***Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algısı ile ilgili araştırmalar***

Brookhart (1997)'ın kavramsallaştırdığı sınıf-içi değerlendirme ortamı öğretmenlerin kontrolündeki değerlendirme uygulamalarıyla şekillenir ve sınıf-içi değerlendirme ortamının bileşenlerinden biri de öğrencilere verilen değerlendirme görevleridir. Bu görevlere ilişkin öğrencilerin algıları onların motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir (Brookhart ve DeVoge, 1999, Dorman ve Knightley, 2006).

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının incelendiği çalışmaların sayısının azlığından bahseden Cavanagh vd., (2005), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubu 320 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin geçerliliğini Rasch derecelendirme ölçeği ile incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile ilgili beş faktör belirlemiştir. Bunlar; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, şeffaflık ve otantiklik şeklindedir. Ulusal alanyazında Buldur (2014a) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları belirlemek amacıyla Cavanagh vd., (2005) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin orijinal boyutundaki beş faktörlü yapısının korunduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı araştırmasının ikinci boyutunda yürüttüğü ve deneysel deseni esas aldığı çalışmada, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve şeffaflık boyutlarına yönelik algılar üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan deneysel uygulama süreci sonrasında

değerlendirme görevlerine ilişkin diğer boyutlar olan otantiklik ve öğrenci ile konsültasyon boyutlarına yönelik algılarda ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan artışlar meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Ölçek uyarlama çalışması olarak yapılan bir diğer çalışmada üniversite öğrencilerinin değerlendirme görevlerine yönelik algıların belirlenmesi amacıyla Dorman ve Knightley (2006)'in geliştirdiği 35 madde ve 5 faktörden oluşan Değerlendirme Görevleri Algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmasını Çakan (2011) yapmıştır. Örneklem grubunu 576 lisans öğrencisinin oluşturduğu çalışmanın sonucunda, ölçeğin faktör yapısını koruduğu ve madde sayısının yapılan analizler sonucunda 35'den 18'e düştüğünü tespit etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerin kızlara kıyasla değerlendirme görevlerine yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin sınıf düzeylerinin ise değerlendirme görevlerine ilişkin algılar üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği tespit edilmiştir.

Alanyazında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile farklı değişkenlerin incelendiği çalışmalar da göze çarpmaktadır. Örneğin, Brookhart ve DeVoge (1999), öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkinin incelemesini amaçladıkları çalışmalarında karma yöntemi esas almışlardır. Verilerini gözlem, anket ve görüşme teknikleri ile topladığı çalışmasının 33 dil bilimi öğrencisi ile yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda; değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile öğrencinin gösterdiği çaba ve başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Değerlendirme görevlerine ilişkin öğrenci algıları ile başarı amaç oryantasyonları arasında da ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirme görevlerine yönelik algıların, başarı amaç oryantasyonlarının yanı sıra öz yeterlilik ve öğrenme yaklaşımları ile de ilgili olduğu öne süren Alkharusi (2013), öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öz yeterlilik algıları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı çalışmasını 198 lise öğrencisi ile yürütmüştür. Verilerini anket ile topladığı araştırmasının sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Ayrıca değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile öğrenme yaklaşımları ve özyeterlilik algıları arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer farklı bir çalışmada Gulikers vd., (2006), değerlendirme görevlerinin otantikliği ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 118 üniversite son sınıf öğrencisiyle tarama deseninde yürütülen çalışmanın

verileri anketle toplanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin değerlendirme görevlerini otantik algıladıklarında daha çok derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimsediklerini ancak değerlendirme görevlerinin otantikliği ile yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişki olmadığını belirlemiştir.

Son olarak alanyazında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyet perspektifinden incelendiği çalışmalarda mevcuttur (Dhindsa vd., 2007; Gao, 2012). Dhindsa vd.,(2007) çalışmasında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu Brunei’de okuyan 1028 lise dört ve beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verilerin anketle toplandığı çalışma sonucunda değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile cinsiyet arasında; planlanan öğrenme ile uyumlu faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit ederken öğrenci ile konsültasyon faktöründe ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve şeffaflık faktöründe lise beşinci sınıflar lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmaya benzer olarak yapılan ve farklı sonuçlara ulaşılan bir çalışmada ise Gao (2012), lise öğrencilerinin matematik dersindeki değerlendirme görevlerine ilişkin algılarını cinsiyet perspektifinden incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının örneklem grubunu 218 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerini anketlerle ile topladığı çalışmasının sonucunda değerlendirme görevlerine ilişkin beş boyutun ikisinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Buna göre otantiklik boyutunda erkekler lehine, şeffaflık boyutunda da kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

### ***Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı ile değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar***

İlgili alanyazın incelendiğinde bazı araştırmalarda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin doğrudan incelendiği görülmektedir (Alkharusi vd., 2014; Cheng vd., 2015).

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Cheng vd. (2015), çalışmalarını 620 üniversite öğrencisi ile yürütmüşlerdir. Çalışmanın verilerini ölçeklerle toplamışlardır. Çalışmanın sonucunda performansa yönelimli değerlendirme ortamı ile değerlendirme görevleri alt boyutları arasında; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık alt boyutları arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunda ise negatif, zayıf düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ile değerlendirme görevleri alt boyutları arasında ise öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunda pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı, planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık alt boyutları ile de pozitif orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Ayrıca değerlendirme görevlerine yönelik algılarını planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarının öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Değerlendirme görevlerine yönelik algıların öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının %48'ini açıkladığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve otantiklik boyutu arasında negatif ilişkiler olduğunu ve değerlendirme görevlerine yönelik algıların, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarının %12'sini açıkladığını belirlemişlerdir. Benzer bir çalışmada Alkharusi vd., (2014), öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet perspektifinden belirlemeyi amaçlamışlardır. 411 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler anketlerle toplanmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları; şeffaflık, otantiklik, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci ile konsültasyon olmak üzere beş boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla değerlendirme görevlerinden; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarını daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre kız öğrenciler erkek öğrencilere kıyasla sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algılarken erkek öğrenciler de kız öğrencilere kıyasla daha çok performansa yönelimli olarak algılamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki

ilişkiye bakıldığında öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile şeffaflık, otantiklik, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci ile konsültasyon boyutlarının tümünde pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler tespit edilirken, performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğrenci ile konsültasyon boyutu arasında pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu arasında pozitif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öte yandan performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile şeffaflık, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve otantiklik boyutları arasında ise negatif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Son olarak öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerinden öğrenmeye yönelik ve performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları arasında negatif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir.

Özet olarak öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda genel olarak öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasında pozitif düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasında ise negatif ve zayıf düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Alkharusi vd., 2014; Cheng vd., 2015).

### ***Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili araştırmalar***

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi doğrudan belirlemeyi amaçlayan sadece tek çalışmaya rastlanmıştır (Alkharusi, 2007). Alkharusi (2007) Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Ummandaki 1636 dokuzuncu sınıf öğrencisi ve 83 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürüttüğü araştırmasında verileri anketlerle toplamıştır. Buna göre öğretmenlere alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini derslerinde kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla geliştirdiği anketi uygulanmıştır. Ayrıca yine kendisinin geliştirdiği bir ölçekle öğretmenlerin derslerinde ölçme değerlendirme uzmanları tarafından önerilen

değerlendirme uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Araştırmacı öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemek için ise geliştirmiş olduğu algılanan sınıf-içi değerlendirme ortamı ölçeğini kullanmıştır. Bu ölçekle öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarını; toplum yönelimli, zora yönelimli ve öğrenmeye yönelimli olarak üç başlık altında incelemiştir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin benimsedikleri başarı amaç oryantasyonları arasındaki ilişkiyi de incelenmiştir.

Araştırmacı çalışmasında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını hem bireysel düzeyde hem de sınıf düzeyinde incelemiş ve elde ettiği verileri hiyerarşik lineer model yöntemi ile analiz etmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin genel olarak sınıf-içi değerlendirme ortamını, performansa yönelimli değerlendirme ortamına kıyasla daha yüksek düzeyde öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Diğer yandan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha sıklıkla kullanıldığı sınıflarda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha az kullanıldığı sınıflarda ise performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ile performansa yönelimli değerlendirme ortamının birbirine zıt özellikler taşımasından hareketle bu durum beklenen bir bulgu olarak ele alınabilir. Öte yandan araştırma sonucunda öğrencilerin başarı amaç oryantasyonlarının öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarından kısmen etkilendiği belirlenmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırma sürecinde uygulanan işlemler, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Tarama modelleri, geçmişte var olan ve halen devamlılık durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

#### 3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

İlişkisel tarama modeli esas alınarak yürütülen bu çalışma Fen Bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili merkez ilçesinde görev yapan ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretmenleri ile ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubunu ise çalışma evreninden seçilen 74 Fen Bilimleri öğretmeni ve 2278 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada çok aşamalı örnekleme yöntemi esas alınmıştır (Çıngı, 1994). Bu bağlamda ilk aşamada öğretmenlerin örneklem grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin seçiminde ise ölçüt örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Bu kapsamda araştırma örneklemine dahil edilen her bir öğretmenin dersine en az 2 dönem ve üzerinde girmiş/girmekte olduğu sınıflardaki öğrenciler örnekleme dahil edilmiştir. Katılımcıların genel demografik özelliklerine göre; Tablo 3.1’de, öğretmenlere ilişkin bilgiler ve Tablo 3.2’de ise öğrencilere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 3.3’te ise öğretmenlerin genel öğrenci sayıları ve demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 3.1** Çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik özellikler

		n	f (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	37	50.0
	Erkek	37	50.0
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5 yıl	9	12.1
	6-10 yıl	20	27.0
	11-15 yıl	17	23.0
	16-20 yıl	17	23.0
	20 yıl ve üstü	11	14.9
<b>Mezun Olunan Fakülte Türü</b>	Eğitim Fakültesi	65	87.8
	Diğer Fakülteler	9	12.2
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	70	94.6
	Yüksek Lisans Öğrencisi	2	2.7
	Yüksek Lisans	2	2.7

Tablo 3.1'e bakıldığında öğretmenlere ilişkin çalışma grubunun cinsiyet açısından birbirine denk olduğu, mesleki kıdem açısından dağılımın 6-10 yıl ile 16-20 yıl arasında yoğunlaştığı, mezun olunan fakülte türü açısından Eğitim Fakültesinden mezun olanların oranının diğer fakültelerden mezun olanların oranından oldukça fazla olduğu ve son olarak eğitim durumları değişkeni açısından ise lisans mezunu olanların oranının yüksek lisans öğrencisi ve yüksek lisans mezunlarına oranla oldukça yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

**Tablo 3.2** Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin demografik özellikler

		n	f (%)
<b>Cinsiyet</b>	Kız	1161	50.9
	Erkek	1117	49.1
<b>Sınıf Düzeyi</b>	6.sınıf	555	24.6
	7.sınıf	794	34.8
	8.sınıf	929	40.6

Tablo 3.2'ye bakıldığında çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımlarının oldukça benzer oranda olduğu, sınıf düzeyi açısından ise sınıf düzeyi arttıkça oranın yükseldiği göze çarpmaktadır.



**Tablo 3.3** Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özellikleri ve çalışmadaki toplam öğrenci sayıları

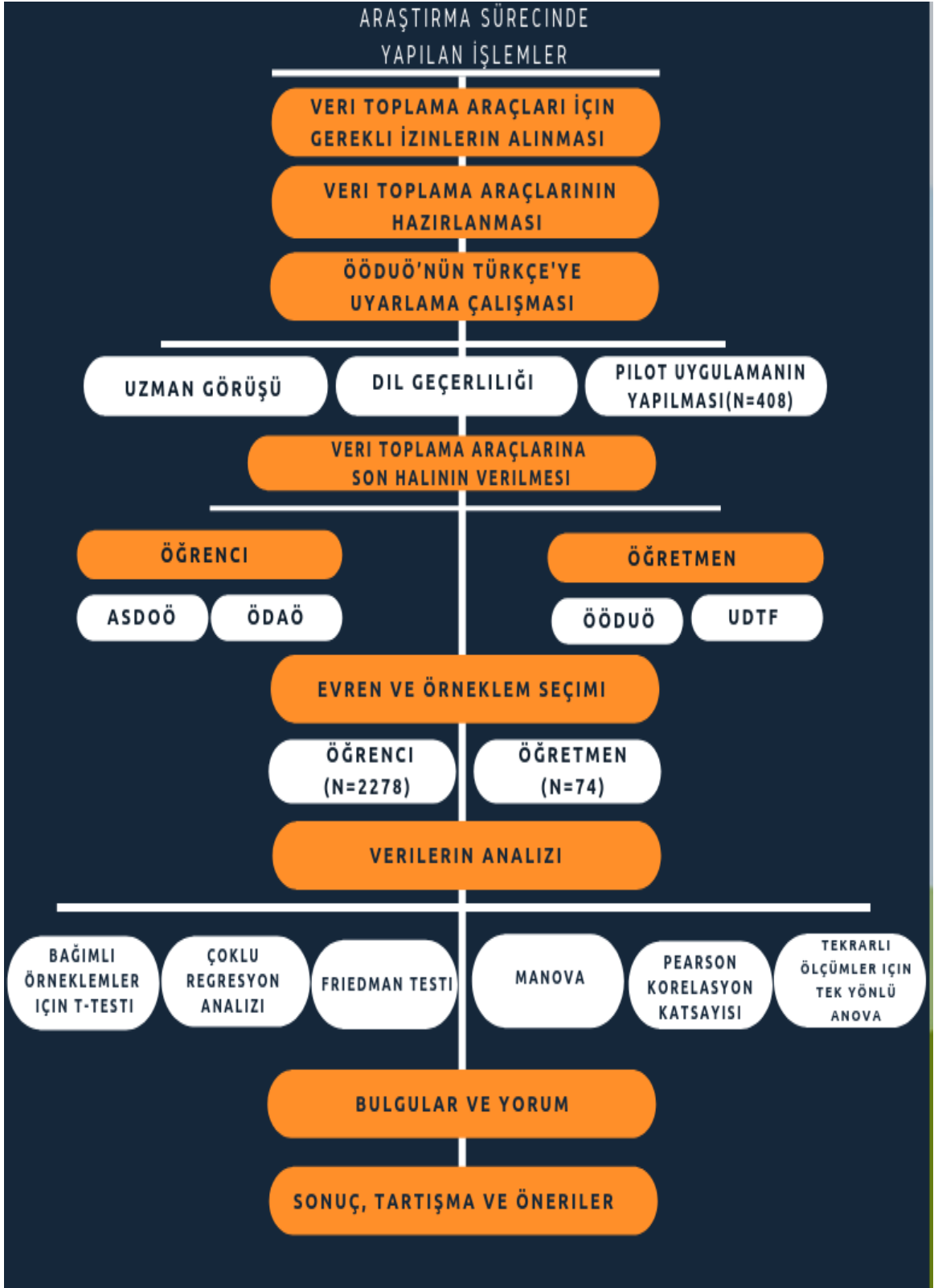
Sıra	Çalışmadaki Öğrenci Sayısı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mezun olunan fakülte türü	Eğitim durumu
Ö <sub>1</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>2</sub>	30	Kadın	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>3</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>4</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>5</sub>	41	Kadın	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>6</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>7</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>8</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>9</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>10</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>11</sub>	31	Erkek	20 ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>12</sub>	30	Kadın	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>13</sub>	31	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>14</sub>	30	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>15</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>16</sub>	30	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>17</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>18</sub>	30	Erkek	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>19</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>20</sub>	30	Kadın	6-10	Diğer	Lisans
Ö <sub>21</sub>	30	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>22</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>23</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>24</sub>	31	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>25</sub>	30	Erkek	20 ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>26</sub>	31	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>27</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>28</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans

Ö <sub>29</sub>	33	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>30</sub>	30	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>31</sub>	30	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>32</sub>	30	Kadın	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>33</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>34</sub>	41	Kadın	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>35</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>36</sub>	30	Erkek	20 ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>37</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>38</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>39</sub>	30	Erkek	16-20	Diğer	Lisans
Ö <sub>40</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Yüksek lisans
Ö <sub>41</sub>	30	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>42</sub>	30	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>43</sub>	30	Kadın	20 ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>44</sub>	36	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>45</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>46</sub>	30	Kadın	16-20	Diğer	Yüksek lisans
Ö <sub>47</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>48</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>49</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>50</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Yüksek lisans öğrencisi
Ö <sub>51</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>52</sub>	30	Erkek	20ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>53</sub>	32	Erkek	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>54</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>55</sub>	31	Erkek	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>56</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans

Ö <sub>57</sub>	33	Kadın	1-5	Eğitim	Yüksek lisans öğrencisi
Ö <sub>58</sub>	33	Kadın	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>59</sub>	30	Erkek	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>60</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>61</sub>	30	Kadın	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>62</sub>	30	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>63</sub>	31	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>64</sub>	30	Erkek	20 ve üstü	Eğitim	Lisans
Ö <sub>65</sub>	33	Erkek	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>66</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>67</sub>	34	Kadın	20 ve üstü	Diğer	Lisans
Ö <sub>68</sub>	32	Kadın	1-5	Eğitim	Lisans
Ö <sub>69</sub>	30	Kadın	16-20	Eğitim	Lisans
Ö <sub>70</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>71</sub>	30	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>72</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans
Ö <sub>73</sub>	34	Erkek	11-15	Eğitim	Lisans
Ö <sub>74</sub>	30	Kadın	6-10	Eğitim	Lisans

### 3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler

Araştırma sürecine veri toplama araçlarının uygulanması için Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)'nin Türkçeye uyarlama çalışması için ise ölçeğin yazarından izin alınarak başlanmıştır. Ardından veri toplama araçlarının hazırlanması ve ÖÖDUÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Sonrasında son hali verilen veri toplama araçları katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinden sonra bulgular ile sonuç ve tartışma bölümleri hazırlanmış ve son olarak araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sürecinde yürütülen işlemlerin kısa bir özeti Şekil 3.1'de yer almaktadır.



**Şekil 3.1** Araştırma sürecinde yapılan işlemler

### 3.4 Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.4’te yer almaktadır. Buna göre **öğrencilere**; “Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği (ASDOÖ)” ve “Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algıları Ölçeği (ÖDAÖ)” uygulanırken öğretmenlere; “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)” ve “Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UDTF)” uygulanmıştır.

**Tablo 3.4** Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinin çalışma grubuna göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	
Öğrenciler	ASDOÖ
	ÖDAÖ
Öğretmenler	UDTF
	ÖÖDUÖ

Araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda uygulanan veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 3.5’te verilmiştir.

**Tablo 3.5** Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının alt problemlere göre dağılımı

Alt Problemler	Veri Toplama Aracı
<b>1.</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algı yönelik puanları arasında; a) Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı b) Performansa yönelimli değerlendirme ortamı faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ASDOÖ
<b>2.</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına algı puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	ASDOÖ
<b>3.</b> Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algı puanlarında; a) Planlanan öğrenme ile uyumlu olma b) Otantiklik c) Öğrenci ile konsültasyon d) Şeffaflık e) Öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ÖDAÖ
<b>4.</b> Öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algı puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	ÖDAÖ
<b>5.</b> Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?	ASDOÖ- ÖDAÖ
<b>6.</b> Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verme düzeyi puanları arasında; a) Sonuçların iletimi b) Değerlendirme standart ve kriteri c) Öğrenci katılımı d) Başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	ÖÖDUÖ
<b>7.</b> Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet ve mesleki kıdem açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?	ÖÖDUÖ
<b>8.</b> Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları arasında; a) Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri	UDTF

<b>b) Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?</b>	
<b>9. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?</b>	UDTF
<b>10. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik puanları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?</b>	ÖÖDUÖ- UDTF
<b>11. Öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?</b>	ASDOÖ- ÖÖDUÖ- UDTF

### ***Öğrencilere Uygulanan Veri Toplama Araçları***

#### **3.4.1 Algılanan Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Ölçeği (ASDOÖ)**

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını belirlemek amacıyla Alkharusi (2011) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Buldur (2014a) tarafından yapılan ASDOÖ kullanılmıştır. ASDOÖ; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı olmak üzere iki faktörden ve 15 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipindedir. Ölçeğin Alkharusi (2011) tarafından geliştirildiği çalışmada faktörlerin Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları için ,82, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları için ,75 olarak tespit edilmiştir. Buldur (2014) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında ise Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları iki faktör için de ,74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe formu EK-3'de verilmiştir.

#### **3.4.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algıları Ölçeği (ÖDAÖ)**

Çalışma grubundaki öğrencilerin Fen Bilimleri dersi kapsamında uygulanan değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarının ortaya konulabilmesi amacıyla Cavanagh vd., (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Buldur (2014a) tarafından yürütülen ÖDAÖ kullanılmıştır. ÖDAÖ; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma olmak üzere 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçek 24 madde ve dörtlü likert tipindedir. Buldur (2014a) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayıları; planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktörü için ,66, otantiklik

faktörü için ,70, öğrenci ile konsültasyon faktörü için ,53, şeffaflık faktörü için ,71, ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma faktörü için ise ,57 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin katsayı değeri ise ,88 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu EK-4’de verilmiştir.

### ***Öğretmenlere Uygulanan Veri Toplama Araçları***

#### **3.4.3 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UDTF)**

Araştırmacı ve danışmanı tarafından hazırlanan bu form öğretmenlerin derslerinde hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne sıklıkla kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form iki boyuttan oluşmaktadır, bunlar alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleridir. Araştırmacı alanyazında yer alan ve bu tez çalışmasının kavramsal çerçeve bölümünde ayrıntıları ile anlatılan bazı alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden bir havuz oluşturup bu listeyi uzman görüşü almak açısından iki fen eğitimi uzmanına<sup>1</sup> göndermiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ile form düzenlenip ilk hali verilmiştir. Görünüş geçerliliği için iki Fen Bilimleri öğretmeni<sup>2</sup> ile iletişime geçilmiş ve gelen öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapıp forma son hali verilmiştir (EK-5).

#### **3.4.4 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)**

Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ) öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek amacıyla Alkharusi (2007) tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada ÖÖDUÖ’nün ‘Sonuçların İletimi’, ‘Değerlendirme Standart ve Kriteri’, ‘Öğrenci Katılımı’ ‘Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri’ faktörleri olmak üzere 4 boyutu ve 24 maddelik kısmının Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Beşli likert tipinde olan ölçek 24 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Dokuz maddeden oluşan birinci faktör ‘Sonuçların İletimi’, beş

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi), Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Turan ORHAN (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

<sup>2</sup> Hüsne GEDİKLİ (Fen Bilimleri Öğretmeni), Übeyit BAKAN (Fen Bilimleri Öğretmeni)



maddeden oluşan ikinci faktör ‘Değerlendirme Standart ve Kriteri’, dört maddeden oluşan üçüncü faktör ‘Öğrenci Katılımı’ ve altı maddeden oluşan dördüncü faktör ise ‘Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri’ olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçeğin tümüne ilişkin tutarlılık katsayısı Alkharusi (2007) tarafından ,56 olarak bulunmuştur.

#### 3.4.4.1 ÖÖDUÖ’nün Türkçeye Uyarlanması

ÖÖDUÖ’nin Türkçeye uyarlama çalışmasına başlamadan önce ölçeğin yazarı H.Alkharusi’den e-posta yoluyla Türkçeye uyarlama çalışması yapabilmek için izin alınmıştır (Ek-2). Alınan iznin ardından ölçeğin Sivas ili merkez ilçede bulunan devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Ek-1). Ölçek uyarlama çalışması Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından önerilen sekiz basamağa göre yürütülmüştür.



Şekil 3.2 Türkçeye uyarlama aşamasında yürütülen işlemler

İlk olarak ölçeğin İngilizce formu araştırmacı ve bir uzman<sup>3</sup> tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci basamakta Türkçeye çevrilen form hakkında yurt dışı doktoralı bir fen eğitimcisinin<sup>4</sup> görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda taslak ölçek araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar düzenlenmiş ve Türkçe Forum’a ilk halinin vermiştir. Üçüncü basamakta, Türkçe form ileri düzeyde İngilizce bilen bir uzman<sup>5</sup> tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Dördüncü basamakta yine bir fen eğitimi uzmanından<sup>6</sup> gelen öneriler doğrultusunda çeviriler karşılaştırılarak çeviri ilk halini almıştır.

<sup>3</sup> Hüseyin DUMAN (İngilizce Öğretmeni)

<sup>4</sup>Doç. Dr. Murat BURSAL (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

<sup>5</sup>Okutman Pekkan YEŞİLLİ (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

<sup>6</sup>Arş. Gör. Eren YÜCEL (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi)

Hazırlanan Türkçe ve İngilizce form İngilizce öğretmenliği bölümünde dördüncü sınıfta okuyan 32 öğrenciye birer hafta arayla ve ilk hafta İngilizce form ikinci hafta Türkçe form olacak şekilde uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe formlardan alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Son olarak düzenlenen ölçeğin görünüş geçerliliği için iki branş öğretmeni<sup>7</sup> ile iletişime geçilmiş ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır.

Pilot çalışma için hazır olan ölçeği uygulamak üzere Sivas Merkez ilçede bulunan okullara araştırmacı şahsen ulaşmış ve ölçek 408 ortaokul branş (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, İngilizce, Din Kültürü ve Diğer) öğretmenine uygulanmıştır.

#### **3.4.4.2 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeğinin Pilot Uygulama Verilerinin Analizi**

Ölçeğin dil geçerliliğinin tespit edilmesi amacıyla ilk hafta İngilizce ikinci hafta Türkçe olarak uygulanan formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları incelenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirtmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) esas alınmıştır. DFA’da oluşturulan modeli değerlendirmek için Ki-Kare uyum testi, GFI (Uyum İyiliği İndeksi), AGFI (Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi), RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) ve SRMR (Standardize Edilmiş Hata Ortalamalarının Karekökü) uyum indisleri kullanılmıştır.

Ölçekte bulunan maddelerin iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla Cronbach  $\alpha$  katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin ölçtükleri özellik bakımından katılımcıları ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puanlara göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27’lik (n=110) gruplarda bulunan katılımcıların madde puanları arasındaki farkın anlamlılık derecesini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi esas alınmıştır.

#### **3.4.4.2.1 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeğinin Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular**

---

<sup>7</sup> Zuhâl ESEN (Türkçe Öğretmeni) Hilal ŞAHİN ARSLAN (Fen Bilimleri Öğretmeni)

### Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

İngilizce Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 32 öğrenciye Türkçe ve İngilizce olarak bir hafta ara ile uygulanan ölçekten alınan puanlar doğrultusunda hesaplanan korelasyon katsayıları ‘Sonuçların İletimi’ faktörü için ,84, ‘Değerlendirme Standart ve Kriteri’ faktörü için ,78, ‘Öğrenci Katılımı’ faktörü için ,79, ve ‘Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri’ faktörü için ,77 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı değerleri doğrultusunda ölçeğin orijinal formu ile Türkçe formunun dil açısından eşdeğer olduğu söylenebilir.

### Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

DFA işlemlerinde, faktör yapısının uygunluğu uyum indis sonuçlarına göre incelenmiştir. ÖÖDUÖ’nün DFA ile hesaplanan uyum indisleri ve ilgili alanyazında kabul edilen indisler Tablo 3.6’da verilmiştir.

**Tablo 3.6** ÖÖDUÖ’nün DFA ile hesaplanan ilk uyum indisleri

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010)
<b>Ki-Kare/Serbestlik Derecesi</b>	$\chi^2/sd$	680.42/246=2.76	< 5
<b>Uygunluk İndeksi</b>	GFI	.88	
<b>Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi</b>	NNFI	.87	
<b>Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi</b>	CFI	.89	≥ .90
<b>Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü</b>	SRMR	.068	≤ .08
<b>Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü</b>	RMSEA	.066	≤ .08

DFA sonucunda Tablo 3.6’daki bulgulardan elde edilen uyum indisleri ile alanyazında kabul edilen değerler karşılaştırıldığında uyum indislerinin genelinin kabul

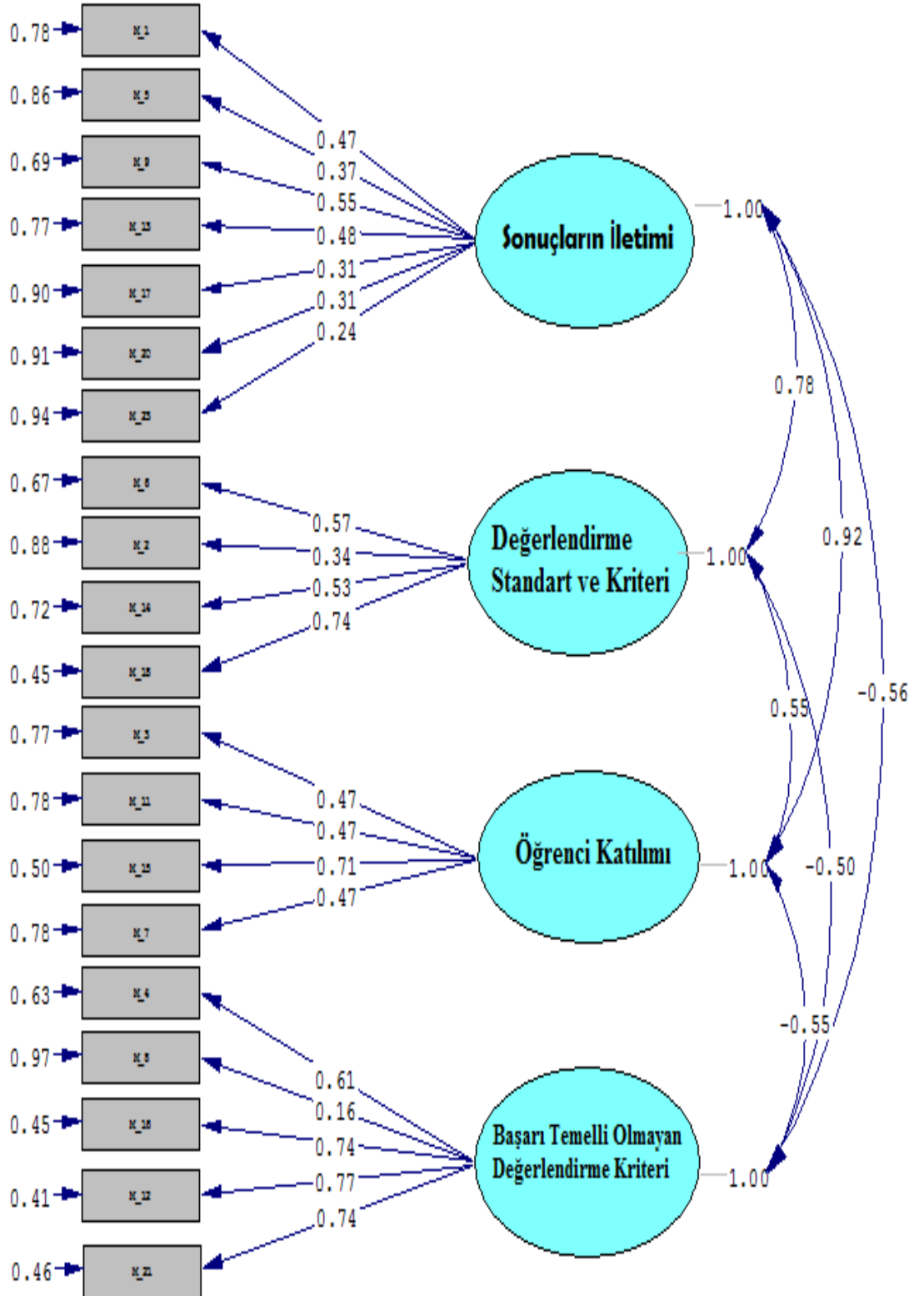
edilebilir sınırın hemen altında olduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamada t değerlerinin anlamlılığı ve hata varyanslarıda incelenmiştir. Değerler incelendiğinde üç maddenin t değerinin anlamlı olmamasından ve hata varyanslarının yüksek olmasından dolayı ve bununla birlikte yapılan iç güvenilirlik analizinde bir madde ise Cronbach  $\alpha$  değerini düşürmesinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Dört madde çıkarıldıktan sonra 20 madde ile DFA işlemi tekrarlanmış ve tekrarlanan DFA analizi sonucunda elde edilen uyum indis değerleri Tablo 3.7’te verilmiştir.

**Tablo 3.7** ÖÖDUÖ’nün DFA ile hesaplanan son uyum indisleri

<b>DFA Uyum İndeksi</b>		<b>Çalışma Bulguları</b>	<b>İyi Model Ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu &amp; Büyüköztürk, 2010)</b>
<b>Ki-Kare/Serbestlik Derecesi</b>	$\chi^2/sd$	417,77/164=2.55	< 5
<b>Uygunluk İndeksi</b>	GFI	.91	
<b>Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi</b>	NNFI	.91	
<b>Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi</b>	CFI	.92	$\geq .90$
<b>Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü</b>	SRMR	.06	$\leq .08$
<b>Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü</b>	RMSEA	.06	$\leq .08$

Ölçekte kalan 20 madde ile DFA işlemi tekrarlanmış ve maddeler için ayrı ayrı elde edilen t değerleri incelendiğinde maddelerin hepsinin ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bulgulardan elde edilen uyum indisleri ile alanyazında kabul edilen değerler karşılaştırıldığında uyum indislerinin genelini iyi düzeyde (GFI, CFI, NNFI, RMSEA, SRMR,  $\chi^2/sd$ ) olduğu görülmektedir. Bulgular ışığında modelin verilerle uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ÖÖDUÖ’ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması Şekil 3.3’te verilmiştir.



**Şekil 3.3** ÖÖDUÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması

### **Güvenilirliğe İlişkin Bulgular**

ÖÖDUÖ'nün iç tutarlılık katsayısını belirlemek için Cronbach  $\alpha$  katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda 'Sonuçların İletimi' faktörü için ,54, 'Değerlendirme Standart ve Kriteri' faktörü için ,62, 'Öğrenci Katılımı' faktörü için ,62, ve 'Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri' faktörü için ise ,74 olarak hesaplanmıştır.

### **Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular**

ÖÖDUÖ'de bulunan tüm maddelerin ölçtükleri özellik bakımından katılımcıları ayırt etmede ne derece yeterli olduğunun ve boyutların güvenilirliklerini belirlenmesi amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=110) puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 3.8' de sunulmuştur.

**Tablo 3.8** ÖÖDUÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları

1. Faktör (Sonuçların İletimi)			2. Faktör (Değerlendirme Standart ve Kriteri)		
Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)
M1	.32	9.78*	M2	.25	8.04*
M5	.25	8.80*	M6	.44	15.03*
M9	.33	12.66*	M14	.41	16.64*
M13	.34	10.95*			
M17	.19	12.59*	M18	.51	20.12*
M20	.28	9.76*			
M23	.26	7.90*			
3. Faktör (Öğrenci Katılımı)			4. Faktör (Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri)		
Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t değeri (Üst %27-Alt %27)
M3	.38	12.88*	M4	.54	21.50*
M7	.43	23.12*	M8	.20	8.69*
M11	.35	18.49*	M12	.65	22.08*
M15	.45	16.22*	M16	.60	17.72*
			M21	.59	18.95*

n=408 n<sub>1</sub>=n<sub>2</sub>=110 \*p<.05

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ÖÖDUÖ’nün madde-toplam korelasyonları, .19 ile .65 arasında değişmektedir. Üst % 27 ve alt % 27’lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ölçeğin orijinal halindeki dört faktörlü yapısı ile Türkçe form ve Türkiye popülasyonundaki yapıları uyumlu çıkmıştır. Ancak ölçeğin orijinal hali 24 madde iken uyarılama çalışması sonucunda yapılan DFA’da üç madde t değerlerinin anlamlı olmaması ve bir madde ise ölçeğin güvenilirliğini düşürmesinden dolayı toplamda dört madde ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak “Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği” 20 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Yedi maddelik ilk faktör “Sonuçların İletimi”, dört maddelik ikinci faktör “Değerlendirme Standart ve Kriteri”, dört maddelik üçüncü faktör “Öğrenci Katılımı” ve beş maddelik dördüncü faktör ise “Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri” olarak adlandırılmıştır.

### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 18 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada veriler öğretmenler ve öğrencilerden ayrı ayrı toplandığı için ve birçok alt problem için veriler bağımsız analiz edildiğinden dolayı yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler öğretmenlerden elde edilen veriler için Tablo 3.9’da öğrencilerden elde edilen verilerin ise için ise Tablo 3.10’da verilmiştir.



**Tablo 3.9** Öğretmenlerden toplanan verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler

Ölçekler	Faktörler	Faktörler Arası Farklar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	İki ölçek arasındaki ilişki
<b>ÖÖDÜÖ</b>	Sonuçların İletimi	Tekrarlı ölçümler için ANOVA	MANOVA	MANOVA	Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
	Değerlendirme Standart ve Kriteri				
	Öğrenci Katılımı				
	Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri				
<b>UDTF</b>	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Tekniği	Bağımlı örneklem için t-testi	MANOVA	MANOVA	
	Alternatif ölçme ve Değerlendirme Tekniği				

**Tablo 3.10** Öğrencilerden toplanan verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel bilgiler

Ölçekler	Faktörler	Faktörler Arası Farklar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	İki ölçek arasındaki ilişki
ÖDAÖ	Planlanan öğrenme ile uyumlu olma	Friedman Testi	MANOVA	MANOVA	Çoklu Regresyon Analizi
	Otantiklik				
	Öğrenci ile konsültasyon				
	Şeffaflık				
	Öğrenci farklılıklarını dikkate alma				
ASDOÖ	Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı	Bağımlı örneklem için t testi	MANOVA	MANOVA	
	Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı				

Öğretmenlerin ÖÖDUÖ ve UDTF'den elde edilen puan ortalamalarının cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre ve ayrıca öğrencilerin ASDOÖ ve ÖDAÖ'den elde edilen puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının, çoklu değişken testlerinden MANOVA esas alınarak incelenmesi planlanmıştır. MANOVA, birden çok bağımlı değişkenin olduğu çalışmalarda, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniklerine göre daha güçlü bir istatistiksel tekniktir. Bunun nedeni de I. tür hata yapma olasılığı düşürdüğü için ve bu

sayede daha güçlü bir istatistiksel teknik olmasından dolayı tercih edilmiştir (Pallant, 2007).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde çoklu regresyon analizi esas alınmıştır. Benzer şekilde öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıların incelenmesinde de çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu çalışmada MANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi için gerekli varsayımlar ve bu varsayımların nasıl sınındığına ilişkin bilgiler Tablo 3.11 da verilmiştir.

**Tablo 3.11** MANOVA testinin ve Çoklu Regresyon Analizinin Varsayımları

MANOVA		Çoklu Regresyon Analizi	
Varsayım	Varsayım Şartları	Varsayım	Varsayım Şartları
<b>Normallik</b>	Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilks testi, Çarpıklık basıklık katsayıları, Çok değişkenli normallik testi (Mahalanobis mesafeleri) incelenmiştir.	<b>Normallik</b>	Kolmogorov Smirnov testi, Çarpıklık basıklık katsayıları, Çok değişkenli normallik testi (Mahalanobis mesafeleri) incelenmiştir.
<b>Gözlemlerin bağımsızlığı</b>	Araştırmada yer alan katılımcıların diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesi sağlanmış ve her katılımcı araştırmada bir kere yer almıştır.	<b>Çoklu Bağlantılılık</b>	Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, Tolerans Değeri, Varyans Büyütme Faktörü (VIF) Durum İndeksi.
<b>Varyansların homojenliği</b>	Levene F testi sonuçları esas alınmıştır.		
<b>Kovaryans matrislerinin eşitliği</b>	Box M testi sonuçları esas alınmıştır.		

Yapılacak testler için Tablo 3.11’de belirtilen varsayımlar sınıanmıştır. Bu bağlamda her bir analiz için ilgili varsayım testi sonuçları analiz ile ilgili başlık altında yer almaktadır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilere ilişkin veriler; sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarını belirlemek için ASDÖÖ ve değerlendirme görevlerine yönelik algılarını belirlemek için ÖDAÖ aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlere ilişkin veriler ise; öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları tekniklerin türlerini ve sıklıklarını belirlemek için UDTG ve ölçme değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerini belirlemek için ise ÖÖDUÖ ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; MANOVA, Friedman Testi, Tekrarlı Ölçümler için Tek Yönlü ANOVA, bağımlı örneklem için t testi ve çoklu regresyon analizi esas alınmış ve analizler bir paket program (SPSS) aracılığıyla yapılmıştır.

#### **4.1. Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Bu başlık altında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarına ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu algıların öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarda bu başlık altında yer almaktadır. Son olarak bu başlık altında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

#### **4.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının; öğrenmeye ve performansa yönelik değerlendirme ortamı türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve

çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı şartının sağlanması nedeniyle öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algısı türlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamının türlerine yönelik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1** Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
<b>Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılar</b>	<b>Öğrenmeye Yönelimli</b>	2277	2.12	0.63	2276	50.77	<.001
	<b>Performansa Yönelimli</b>	2277	3.34	0.78			

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 2,12$ ) ile performansa yönelik değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 3,34$ ) algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(2276)} = 50,77, p < ,05$ ). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d = 1,06$ ) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Bu durum öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelik olarak algıladıklarını göstermektedir.

#### 4.1.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit

edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p > .05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =10,97,  $p > .05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2** Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kız			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
<b>Performansa</b>									
<b>Yönelimli</b>	1116	3.21	0.79	1161	3.46	0.75	2277	3.34	0.78
<b>Değerlendirme Ortamı</b>									
<b>Öğrenmeye</b>									
<b>Yönelimli</b>	1116	2.20	0.64	1161	2.04	0.61	2277	2.12	0.63
<b>Değerlendirme Ortamı</b>									

Tablo 4.2’deki verilerden hareketle, katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşarak farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda= 0,97;  $F(2,2274)=37,76$ ;  $p < .05$ ; Eta-Kare=,03). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre cinsiyet açısından; öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı puanlarının erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı, performans yönelimli değerlendirme puanlarının ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde

farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p<,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre cinsiyet farklılığı sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

#### 4.1.1.2 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınıanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınıanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlardan birisi olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi sonucunda (Box M =8.61,  $p>,05$ ) gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3** Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı			Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı		
	n	ort	ss	n	ort	ss
6. sınıf	555	3.52	0.76	555	2.02	0.62
7. sınıf	793	3.33	0.79	793	2.13	0.62
8.sınıf	929	3.23	0.76	929	2.18	0.62
<b>Toplam</b>	<b>2277</b>	<b>3.34</b>	<b>0.78</b>	<b>2277</b>	<b>2.12</b>	<b>0.63</b>

Tablo 4.3'te yer alan verilerden hareketle katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamının türlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır.

MANOVA testi sonucunda öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0,98;  $F(4,4546)=14,58$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,01). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı puan ortalamaları; altıncı ve yedinci sınıflar arasında yedinci sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaşırken, altıncı ve sekizinci sınıflar arasında da sekizinci sınıflar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı puan ortalamalarında ise altıncı ve yedinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine ve benzer şekilde altıncı ve sekizinci sınıflar arasında da altıncı sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasında ise yedinci sınıflar lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre sınıf düzeyi sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

#### 4.1.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait betimsel bilgiler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4** Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin betimsel bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	ss
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	2277	1.86	0.57
Öğrenci ile Konsültasyon	2277	1.96	0.59
Otantiklik	2277	2.04	0.60
Şeffaflık	2277	1.97	0.60
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	2277	1.93	0.60



Tablo 4.4'te görüldüğü gibi katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) yapılması planlanmış ancak bu analiz için sağlanması gereken varsayımlardan birisi olan küresellik varsayımı, yapılan Mauchly testi sonucuna göre sağlanamamıştır ( $p<,05$ ). Bu nedenle bu analizde tekrarlı ölçümler için tek yönlü varyans analizi testinin non-parametrik alternatifi olan Friedman testi esas alınmıştır.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ilişkin puanları düşükten yükseğe doğru sıralı olarak; planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $\bar{X} =1,86$ ), öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\bar{X} =1,93$ ), öğrenci ile konsültasyon ( $\bar{X} =1,96$ ), şeffaflık ( $\bar{X} =1,97$ ) ve otantiklik ( $\bar{X} =2,04$ ) olarak sıralanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde otantiklik boyutuna ilişkin puan ortalamasının diğer boyutlardan yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Ortalamalardaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla Friedman yapılmıştır. Friedman testi sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılır [ $X^2 (4,N=2277)=220,024, p<,05$ ].

Friedman testinde tespit edilen anlamlı farklılıkların hangi boyutlar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yapılan ikili karşılaştırmalarda aşağıda belirtilen boyutlara ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, diğer ikili karşılaştırmalardaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Buna göre;

- Otantiklik boyutu puan ortalaması ile diğer dört boyuta ilişkin puan ortalamaları arasında otantiklik faktörü lehine, ( $p<,05$ )
- Planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutu puan ortalaması ile diğer dört boyut arasında planlanan öğrenme ile uyumlu olma faktörü aleyhine, ( $p<,05$ ) anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra ayrıca;
- Öğrenci ile konsültasyon boyutu puan ortalaması ile öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu puan ortalamaları arasında öğrenci ile konsültasyon boyutu lehine, ( $p<,05$ )

- Şeffaflık boyutu puan ortalaması ile öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutu puan ortalaması arasında ise şeffaflık faktörü lehine, ( $p < ,05$ ) anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.2.1. Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan 28 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p > ,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =29,37,  $p > ,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi yapılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5** Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kız			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	Ss
Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma	1102	1.94	0.55	1158	1.77	0.54	2260	1.86	0.55
Öğrenci ile Konsültasyon	1102	2.07	0.59	1158	1.87	0.56	2260	1.95	0.58
Otantiklik	1102	2.10	0.60	1158	1.97	0.57	2260	2.04	0.59
Şeffaflık	1102	2.05	0.59	1158	1.89	0.58	2260	1.97	0.59
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	1102	1.99	0.58	1158	1.86	0.58	2260	1.93	0.58

Tablo 4.5'te yer alan verilerden hareketle, katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan MANOVA testi sonucunda değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0,97;  $F(5,224)=12,41$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,03). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; anlamlı farklılığın tüm boyutlarda (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma) erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir ( $p<,05$ ). Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre cinsiyet değerlendirme görevlerinin alt boyutlarına ilişkin algılar üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

#### **4.1.2.2. Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınıanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınıanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan 28 kişi) analizden çıkartılmıştır. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =43,94,  $p>,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6** Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	6. Sınıf			7. Sınıf			8. Sınıf			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
<b>Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	549	1.79	0.55	780	1.87	0.60	920	1.88	0.55	2249	1.86	0.55
<b>Öğrenci ile Konsültasyon</b>	549	1.87	0.56	780	1.97	0.58	920	2.00	0.57	2249	1.94	0.58
<b>Otantiklik</b>	549	1.88	0.57	780	2.06	0.60	920	2.10	0.57	2249	2.04	0.59
<b>Şeffaflık</b>	549	1.87	0.60	780	1.96	0.59	920	2.02	0.58	2249	1.97	0.59
<b>Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	549	1.79	0.60	780	1.94	0.59	920	1.99	0.56	2249	1.92	0.58

Tablo 4.6’da yer alan verilerden hareketle, katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan MANOVA testi sonucunda, puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0,97;  $F(10,4484)=7,44$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,02). Anlamlı farklılığın hangi boyutlar arasında ve hangi sınıf düzeylerinde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; tüm boyutlarda (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma) altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasındaki farklılıkların ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre sınıf düzeyinin değerlendirme görevlerinin alt boyutlarına ilişkin algılar üzerinde düşük düzey etkiye sahiptir (Pallant, 2007).

### **4.1.3 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları İle Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum**

Bu başlık altında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilere ait bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu algıların öğrenci düzeyine ve sınıf düzeyine<sup>8</sup> göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarda bu başlık altında yer almaktadır.

#### **4.1.3.1 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları İle Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere (Öğrenci Düzeyinde) Ait Bulgular ve Yorum**

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları olan; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkenlerinin öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algılarını (öğrenci düzeyinde) ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizi için testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan 154 kişi) analiz dışında bırakılmıştır. Ayrıca çoklu bağlantılılık varsayımı için öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.7'de verilmiştir.

---

<sup>8</sup> Sınıf düzeyi değeri: Evren ve örneklem başlığında anlatıldığı gibi, çalışmaya katılan her bir öğretmenin dersine girdiği tüm öğrencilerin puan ortalamasının alınmasıyla hesaplanan değerdir.

**Tablo 4.7** Sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevleri arasındaki (öğrenci düzeyinde) ilişkilere ait bulgular

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	1						
<b>2. Öğrenci ile Konsültasyon</b>	.58*	1					
<b>3. Otantiklik</b>	.56*	0.57*	1				
<b>4. Şeffaflık</b>	.62*	.63*	.54*	1			
<b>5. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	.58*	.63*	.58*	.59*	1		
<b>6. Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	-.30*	-.28*	-.22*	-.25*	-.28*	1	
<b>7. Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	.48*	.49*	.46*	.46*	.47*	-.31*	1

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde, tüm değerlerin ,80’den düşük olduğu görülmektedir. Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir ve hesaplanan, VIF değerlerinin 10’dan küçük ve Tolerans değerlerinin ise 0,2’ den büyük olması sonucunda sorun teşkil edecek bir çoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2005). Buna göre çoklu bağlantılılık varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

***Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki (öğrenci düzeyinde) ilişkiye ait bulgular ve yorum***

Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

**Tablo 4.8** Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişkiyi (öğrenci düzeyinde) gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

<b>Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Sabit</b>	0.63	0.05	-	13.74	<.001
<b>Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	0.20	0.03	.18	7.09	<.001*
<b>Öğrenci ile Konsültasyon</b>	0.19	0.03	.17	6.63	<.001*
<b>Otantiklik</b>	0.14	0.03	.13	5.60	<.001*
<b>Şeffaflık</b>	0.10	0.03	.09	3.59	<.001*
<b>Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	0.14	0.03	.13	5.09	<.001*

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları olan; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutlarına ilişkin algıların öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamına ilişkin algıları ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8’de görülmektedir. Analiz sonucunda, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkenleri birlikte, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ( $R = ,579$ ,  $R^2 = ,336$ ) ( $F_{(5,2217)} = 213,881$ ,  $p < ,05$ ). Söz konusu beş değişken birlikte, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı puanlarındaki değişimin %34’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcıların öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerindeki önem sırası; planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $\beta = ,18$ ), öğrenci ile konsültasyon ( $\beta = ,17$ ), otantiklik ( $\beta = ,13$ ), öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\beta = ,13$ ) ve şeffaflık ( $\beta = ,09$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden hepsinin (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma)

öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Yordayıcı değişkenler ile öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, otantiklik ( $r = ,49$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,12$ )], şeffaflık ( $r = ,46$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,08$ )], öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $r = ,47$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,11$ )], öğrenci ile konsültasyon ( $r = ,49$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,14$ )] ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $r = ,48$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,15$ )] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısını (öğrenci düzeyinde) yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\begin{aligned} \text{Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı (Öğrenci} \\ \text{Düzeyinde)} = (0,20 \times \text{Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma Boyutu Puanı}) + (0,19 \\ \times \text{Öğrenci ile Konsültasyon Boyutu Puanı}) + (0,14 \times \text{Otantiklik Boyutu Puanı}) + \\ (0,10 \times \text{Şeffaflık Boyutu Puanı}) + (0,14 \times \text{Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma} \\ \text{Boyutu Puanı}) + (0,63) \end{aligned}$$

***Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamına yönelik alguları ile değerlendirme görevlerine ilişkin alguları arasındaki (öğrenci düzeyinde) ilişkiye ait bulgular ve yorum***

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algularına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.



**Tablo 4.9** Performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki ilişkiyi (öğrenci düzeyinde) gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

<b>Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	4.40	0.07	-	63.86	<.001
<b>Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	-0.24	0.04	-.16	-5.54	<.001*
<b>Öğrenci ile Konsültasyon</b>	-0.15	0.04	-.11	-3.59	<.001*
<b>Otantiklik</b>	0.01	0.04	.01	0.03	.98
<b>Şeffaflık</b>	-0.04	0.04	-.03	-0.10	.32
<b>Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	-0.13	0.04	-.10	-3.30	<.001*

Performansa yönelik değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları olan; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutlarına ilişkin algıların performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarını ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da görülmektedir. Analiz sonucunda, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkenleri birlikte, performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ( $R = ,334$ ,  $R^2 = ,112$ ) ( $F_{(5,2217)} = 53.27$ ,  $p < ,05$ ). Söz konusu beş değişken birlikte, performansa yönelik değerlendirme ortamı algısı puanlarındaki değişimin %11’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcıların performansa yönelik değerlendirme ortamı algılar üzerindeki önem sırası; otantiklik ( $\beta = ,01$ ), şeffaflık ( $\beta = -,03$ ), öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\beta = -,10$ ), öğrenci ile konsültasyon ( $\beta = -,11$ ) ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma şeklindedir ( $\beta = -,16$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden; planlanan öğrenme ile

uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenlerinin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir ( $p < ,05$ ). Yordayıcı değişkenler ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasındaki ikili ve kısmi ilişkilere bakıldığında, otantiklik ( $r = -,22$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = < ,15$ )], şeffaflık ( $r = -,25$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -,02$ )], öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $r = -,28$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -,07$ )], öğrenci ile konsültasyon ( $r = -,28$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = ,08$ )] ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma ( $r = -,30$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -,12$ )] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısını (öğrenci düzeyinde) yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\begin{aligned} \text{Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı (Öğrenci} \\ \text{Düzeyinde)} = & (-0,24 \times \text{Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma Boyutu Puanı}) + (- \\ & 0,15 \times \text{Öğrenci ile Konsültasyon Boyutu Puanı}) + (0,01 \times \text{Otantiklik Boyutu} \\ & \text{Puanı}) + (-0,04 \times \text{Şeffaflık Boyutu Puanı}) + (-0,13 \times \text{Öğrenci Farklılıklarını} \\ & \text{Dikkate Alma Boyutu Puanı}) + (4,402) \end{aligned}$$

#### **4.1.3.2 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları İle Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere (Sınıf Düzeyinde) Ait Bulgular ve Yorum**

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiler (sınıf düzeyinde) sınıf-içi değerlendirme ortamının iki türü olan; öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları açısından iki başlıkta incelenmiştir.

***Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiye ait bulgular ve yorum***

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları olan; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkenlerinin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarını (sınıf düzeyinde) ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizi için testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan bir sınıf) analizden çıkartılmıştır. Ayrıca çoklu bağlantılılık varsayımı için öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algısı ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

**Tablo 4. 10** Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkilere ait bulgular

	1	2	3	4	5	6
<b>1.Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	1					
<b>2.Öğrenci ile Konsültasyon</b>	.86*	1				
<b>3. Otantiklik</b>	.82*	.86*	1			
<b>4. Şeffaflık</b>	.89*	.88*	.80*	1		
<b>5.Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	.82*	.87*	.87*	.82*	1	
<b>6. Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	.81*	.87*	.76*	.84*	.79*	1

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayı değeri ,80’den büyük olan planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutları analizden çıkartılmıştır. Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir ve hesaplanan, VIF değerlerinin 10’dan küçük ve Tolerans değerlerinin ise 0,2’ den büyük olması sonucunda sorun teşkil edecek birçoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2005). Buna göre çoklu bağlantılılık varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamına yönelik algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları (sınıf düzeyinde) arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

**Tablo 4.11** Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algıları					
Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Sabit	0.10	0.17	-	0.58	<.001
Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma	0.36	0.14	.32	2.66	.010*
Otantiklik	0.67	0.15	.54	4.49	<.001*

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen otantiklik ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenlerinin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.11’de görülmektedir. Analiz sonucunda, otantiklik ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenleri birlikte, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ( $R = .817$ ,  $R^2 = .667$ ) ( $F_{(2,70)} = 70,16$ ,  $p < .05$ ). Söz konusu iki değişken birlikte, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısı puanlarındaki değişimin %67’sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcıların öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerindeki önem sırası; otantiklik ( $\beta = .32$ ) ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\beta = .54$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden otantiklik ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenlerinin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısının anlamlı yordayıcıları olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Yordayıcı değişkenler ile öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasındaki ikili ve kısmi ilişkilere bakıldığında, otantiklik ( $r = .75$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .30$ )] ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $r = .79$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .47$ )] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi

sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısını (sınıf düzeyinde) yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı (Sınıf Düzeyinde)} = (0,36 \times \text{Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma Ölçek Puanı}) + (0,67 \times \text{Otantiklik Ölçek Puanı}) + (0,10)$$

*Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamına yönelik algılar ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiye ait bulgular ve yorum*

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen ve değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları olan; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma değişkenlerinin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısını ne düzeyde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizi için testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve Mahalanobis düzeltmesi yapılarak çok değişkenli normalliği bozan değerler (15,08 kritik değerini aşan bir sınıf) analizden çıkartılmıştır. Ayrıca çoklu bağlantılılık varsayımı için sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine ilişkin algıların alt boyutları arasındaki ilişkilere (sınıf düzeyinde) ait sonuçlar Tablo 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.12** Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılar ve değerlendirme görevleri arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkilere ait bulgular

	1	2	3	4	5	6
<b>1. Planlanan Öğrenme ile Uyumlu Olma</b>	1					
<b>2. Öğrenci ile Konsültasyon</b>	.85*	1				
<b>3. Otantiklik</b>	.81*	.86*	1			
<b>4. Şeffaflık</b>	.89*	.87*	.80*	1		
<b>5. Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	.82*	.87*	.81*	.85*	1	
<b>6. Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	-.59*	-.64*	-.62*	-.62*	-.63*	1

Tablo 4.12’de yordayıcı değişken ile yordanan değişkenler aralarındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayı değerlerinin ,80’den düşük olduğu görülmektedir. Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri (tolerance) değerleri incelenmiştir ve tüm VIF değerlerinin 10’den küçük olduğu tespit edilmiştir. Tolerans değerinin 0,2’ den küçük olması sonucunda öğrenci ile konsültasyon, değerlendirme standart ve kriteri ve şeffaflık değişkenleri analizden çıkartılmıştır (Field, 2005). Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.13** Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasındaki (sınıf düzeyinde) ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

<b>Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algıları</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>β</b>	<b>T</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	5.21	0.26	-	.19.91	<.001
<b>Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma</b>	-0.54	0.23	-0.37	-2.39	.04*
<b>Otantiklik</b>	-0.41	0.21	-0.31	-2.01	.02*

Tablo 4.13'te performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen; otantiklik, öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenlerinin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucunda otantiklik ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma değişkenleri birlikte, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $R = ,651$ ,  $R^2 = ,424$ ) ( $F_{(2,71)} = 26,16$ ,  $p < ,05$ ). Söz konusu bu iki değişken birlikte, performansa yönelimli değerlendirme ortamı puanlarındaki değişimin %42'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre; yordayıcıların performansa yönelimli algılar üzerinde önem sırası; otantiklik ( $\beta = -,37$ ) ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $\beta = -,31$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, her iki yordayıcı değişkeninde performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında; otantiklik ( $r = -,62$ ) [diğer yordayıcının etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -,23$ )] ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma ( $r = -,63$ ) [diğer yordayıcının etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -,27$ )] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısını (sınıf düzeyinde) yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı (Sınıf Düzeyinde)} = (-0,41 \times \text{Otantiklik Ölçek Puanı}) + (-0,54 \times \text{Öğrenci Farklılıklarını Dikkate Alma Ölçek Puanı}) + (5,21)$$

#### 4.2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde; ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile birlikte alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca bu uygulamaların cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ve yorumlarda bu başlık altında yer almaktadır.



#### 4.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin ÖÖDUÖ'nün, sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörlerine ilişkin aritmetik ve standart sapma değerleri Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14** Öğretmenlerin önerilen ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarına ait betimsel bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	Ss
Sonuçların İletimi	74	4.17	0.48
Değerlendirme Standart ve Kriteri	74	4.48	0.53
Öğrenci Katılımı	74	3.29	0.74
Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri	74	2.80	0.76

Tablo 4.14 incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖDUÖ'den aldığı puanların ortalamaları faktörlere göre sırasıyla; değerlendirme standart ve kriteri ( $\bar{X} = 4,48$ ), sonuçların iletimi ( $\bar{X} = 4,17$ ), öğrenci katılımı ( $\bar{X} = 3,29$ ) ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri ( $\bar{X} = 2,80$ ) şeklindedir.

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerdikleri uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri faktörlere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi yapılması planlanmıştır. Bu bağlamda ilk varsayım olan normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normaldağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu analiz için sağlanması gereken diğer bir varsayım olan küresellik varsayımı ise Mauchly testi ile sınanmıştır.

Test sonucunda ( $p>,05$ ) bu varsayımında sağlanması nedeniyle analizde tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır ve test sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

**Tablo 4.15** Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik puanlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyan Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Denekler Arası</b>	41.375	73	0.567			1-2, 1-3,
<b>Ölçüm</b>	<b>133.256</b>	<b>3</b>	<b>44.419</b>	<b>123.86</b>	<b>&lt;.001</b>	<b>1-4, 2-3,</b>
<b>Hata</b>	78.537	219	0.359			<b>2-4, 3-4</b>
<b>Toplam</b>	253.168	295				

**1:** Sonuçların İletimi **2:** Değerlendirme Standart ve Kriteri **3:** Öğrenci Katılımı  
**4:** Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri

Tablo 4.15'te görüldüğü gibi tekrarlı ölçümler için tek yönlü ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin ÖÖDUÖ'nün faktörlerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ( $F(3,219)=123,86$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,63). Hesaplanan etki büyüklüğüne göre anlamlı farklılıkların %63'ü açıklanabilmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre;

- Değerlendirme standart ve kriteri faktörü ile diğer üç faktör arasında değerlendirme standart ve kriteri faktörü lehine,
- Sonuçların iletimi faktörü ile öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörleri arasında sonuçların iletimi faktörü lehine,
- Öğrenci katılımı faktörü ile başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörü arasında ise öğrenci katılımı faktörü lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

#### 4.2.1.1 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Shapiro-Wilks testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür.

Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =6,142,  $p>,05$ )sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı Tablo 4.16'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.16** Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	N	ort	ss
Sonuçların İletimi	37	4.07	0.48	37	4.27	0.49	74	4.17	0.48
Değerlendirme Standart ve Kriteri	37	4.43	0.54	37	4.53	0.52	74	4.48	0.53
Öğrenci Katılımı	37	3.39	0.70	37	3.19	0.77	74	3.29	0.74
Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri	37	2.55	0.72	37	3.05	0.74	74	2.80	0.76

Tablo 4.16’da yer alan verilerden hareketle; katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının alt boyutlarına ait puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda cinsiyete göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=6,05;  $F(4,69)=0,740$ ;  $p<,05$ ; Eta-Kare=,26). Anlamlı farklılığın hangi faktörler arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan eşleştirmeli-çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre cinsiyet açısından başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktöründe kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer faktörlerde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

#### **4.2.1.2 Öğretmenlerin Derslerinde Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirme Düzeylerinde Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum**

Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Shapiro-Wilks testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =58,63,  $p>,05$ )sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.17** Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Sonuçların İletimi			Değerlendirme Standart ve Kriteri			Öğrenci Katılımı			Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	10	4.03	0.62	10	4.30	0.61	10	2.90	0.71	10	3.26	0.61
6-10 Yıl	20	4.19	0.54	20	4.58	0.46	20	3.10	0.77	20	2.80	0.82
11-15 Yıl	17	4.02	0.38	17	4.53	0.43	17	3.34	0.62	17	2.73	0.65
16-20 Yıl	16	4.25	0.47	16	4.27	0.68	16	3.50	0.70	16	2.58	0.63
20 Yıl ve Üstü	11	4.39	0.34	11	4.70	0.35	11	3.61	0.81	11	2.84	1.04
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>4.17</b>	<b>0.48</b>	<b>74</b>	<b>4.48</b>	<b>0.53</b>	<b>74</b>	<b>3.29</b>	<b>0.74</b>	<b>74</b>	<b>2.80</b>	<b>0.76</b>

Tablo 4.17’de yer alan verilerden hareketle, öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA testi yapılmıştır. MANOVA testi sonucunda mesleki kıdeme göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0,68;  $F(16,202)=1,74$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme tekniği türlerine (geleneksel ve alternatif) ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerden önce normallik varsayımı sınanmıştır. Normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Normal dağılım varsayımı

şartının sağlanması sayesinde öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri türlerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme teknikleri türlerine ilişkin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak için yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18** Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniği türlerine yönelik puanlarına ilişkin bağımlı örneklem için t-testi sonuçları

Grup		n	ort	ss	sd	t	p
Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	74	4.03	0.57	73	12.56	<.001
	Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	74	3.12	0.66			

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ( $\bar{X}=4,03$ ) puan ortalaması ile alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ( $\bar{X}=3,12$ ) puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(73)}= 12,56, p<,05$ ). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $d=1,46$ ) bu farkın çok büyük düzeyde olduğunu göstermektedir (Green ve Salkind, 2005). Bu durum öğretmenlerin derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine kıyasla genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla uyguladıklarını göstermektedir.

#### 4.2.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Shapiro-Wilks testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım

varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =1,55,  $p>,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

**Tablo 4.19** Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	Ort	ss	N	ort	Ss
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	37	3.90	0.58	37	4.15	0.53	74	4.02	0.57
Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	37	3.17	0.63	37	3.08	0.69	74	3.13	0.66

Tablo 4.19’deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=,68;  $F(16,202)=1,74$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testinden önce testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Shapiro-Wilks testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında

normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Diğer varsayımlar olan varyansların homojenliği varsayımı için yapılan Levene F testi sonucu ( $p>,05$ ) ve kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı için yapılan Box M testi (Box M =7,82,  $p>,05$ ) sonucunda gerekli varsayımların sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.20** Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdem	Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme			Alternatif Ölçme ve Değerlendirme		
	n	ort	ss	N	ort	ss
1-5 Yıl	10	4.08	0.43	10	3.05	0.61
6-10 Yıl	20	4.21	0.62	20	3.13	0.72
11-15 Yıl	17	3.74	0.49	17	2.89	0.58
16-20 Yıl	16	3.99	0.58	16	3.10	0.65
20 Yıl ve Üstü	11	4.14	0.60	11	3.60	0.59
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>4.03</b>	<b>0.57</b>	<b>74</b>	<b>3.13</b>	<b>0.66</b>

Tablo 4.20’deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks’ Lambda=0,82;  $F(8,136)=1,77$ ;  $p>,05$ ).

#### 4.2.3 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile uyguladıkları değerlendirme teknikleri türleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme



uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniği türleri arasındaki ilişkilere ait sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir

**Tablo 4.21** Öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri ile önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları puanları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6
<b>1. Sonuçların İletimi</b>	1					
<b>2. Değerlendirme Standart ve Kriteri</b>	.59*	1				
<b>3. Öğrenci Katılımı</b>	.60*	.44*	1			
<b>4. Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri</b>	-.20	-.04	-.24*	1		
<b>5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme</b>	.25*	.31*	.11	.22	1	
<b>6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>	.41*	.31*	.54*	-.05*	.50*	1

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları alt boyutlarından; sonuçların iletimi faktörü ( $r=.25$ ) arasında pozitif, zayıf kuvvette, anlamlı ve değerlendirme standart ve kriteri faktörü ( $r=.31$ ) arasında da pozitif, orta kuvvette anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile sonuçların iletimi ( $r=.41$ ), değerlendirme standart ve kriteri ( $r=.31$ ) ve öğrenci katılımı ( $r=.54$ ) faktörleri arasında pozitif orta kuvvette ve anlamlı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörü ( $r=-.05$ ) ile de negatif, zayıf kuvvette ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

### **4.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular Ve Yorum**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına yönelik algıları arasındaki ilişkiler, sınıf-içi değerlendirme ortamının iki türü olan; öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları açısından iki başlıkta incelenmiştir.

#### *Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorum*

Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen; değerlendirme standart kriteri, öğrenci katılımı, sonuçların iletimi, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri değişkenlerinin öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamına yönelik algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizi için testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görülmüştür. Ayrıca çoklu bağlantılık varsayımı için öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler Tablo 4.22’de verilmiştir.

**Tablo 4.22** Öğrencilerin öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1.Sonuçların İletimi</b>	1						
<b>2.Değerlendirme Standart ve Kriteri</b>	.59*	1					
<b>3.Öğrenci Katılımı</b>	.60*	.44*	1				
<b>4.Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri</b>	-.21	-.04	-.24*	1			
<b>5.Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme</b>	.25*	.31*	.11	.22	1		
<b>6.Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>	.41*	.31*	.54*	-.05	.50*	1	
<b>7. Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	-.19	-.15	-.05	.26*	-.03	.10	1

Tablo 4.22’de yordayıcı değişken ile yordanan değişkenler aralarındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayı değerlerinin ,80’den düşük olduğu görülmektedir. Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir ve hesaplanan VIF değerlerinin 10’dan küçük ve Tolerans değerlerinin ise 0,2’ den büyük olması sonucunda sorun teşkil edecek birçoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2005). Buna göre çoklu bağlantılılık varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Ayrıca değerlendirme standart kriteri ve öğrenci katılımı boyutları modele katkı sağlamadığı için analizden çıkartılmıştır. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23’de verilmiştir.

**Tablo 4.23** Öğrencilerin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

<b>Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algıları</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	2.310	.33	-	7.12	<.001
<b>Sonuçların iletimi</b>	-0.11	0.07	-.20	-1.59	.12
<b>Başarı Temelli olmayan Değerlendirme Kriteri</b>	0.10	0.04	.28	2.33	.02*
<b>Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme</b>	-0.09	0.06	-.19	-1.41	.16
<b>Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>	0.12	0.06	.29	2.09	.04*

Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen; sonuçların iletimi, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme değişkenlerinin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamının algılarını ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.23’de görülmektedir. Analiz sonucunda, sonuçların iletimi, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme değişkenleri birlikte, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ( $R = ,380$ ,  $R^2 = .095$ ) ( $F_{(4,69)} = 2,91$   $p < ,05$ ). Söz konusu dört değişken birlikte, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı puanlarındaki değişimin %10’unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcıların öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları üzerindeki önem sırası; alternatif ölçme ve değerlendirme ( $\beta = ,29$ ), başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri ( $\beta = ,28$ ), sonuçların iletimi ( $\beta = - ,20$ ) ve geleneksel ölçme ve değerlendirme ( $\beta = -,19$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden alternatif ölçme ve değerlendirme ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri değişkenlerinin öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ( $p < ,05$ ). Yordayıcı değişkenler ile öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, alternatif ölçme ve değerlendirme ( $r$

=,10), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=,24)] başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri (r=,26), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=,27)], sonuçların iletimi (r= -,19), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r =-,19)] geleneksel ölçme ve değerlendirme (r=-,03), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde (r=,17)] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenmeye Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı} = (0,12 \times \text{Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Puanı}) + (0,10 \times \text{Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri Puanı}) - (0,11 \times \text{Sonuçların İletimi Puanı}) + (-0,09 \times \text{Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Puanı}) + (2,31)$$

*Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiye ait bulgular ve yorum*

Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları üzerinde etkisi olduğu düşünölen; alternatif ölçme ve değerlendirme, geleneksel ölçme ve değerlendirme, sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri değişkenlerinin öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamına yönelik algılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle çoklu regresyon analizi için testin varsayımları sınanmıştır. Bu bağlamda normallik varsayımının test edilmesi amacıyla; Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında normal dağılım varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çok değişkenli normallik varsayımının sınanması için Mahalanobis mesafeleri incelenmiş ve çok değişkenli normalliği bozan bir uç değer olmadığı görölmüştür. Diğer taraftan çoklu bağlantılık varsayımı için öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiler Tablo 4.24’de verilmiştir.

**Tablo 4.24** Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6	7
<b>1.Sonuçların İletimi</b>	1						
<b>2.Değerlendirme Standart ve Kriteri</b>	.59*	1					
<b>3.Öğrenci Katılımı</b>	.60*	.44*	1				
<b>4.Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri</b>	-.21	-.04	-.24*	1			
<b>5.Geleneksel Ölçme Ve Değerlendirme</b>	.25*	.31*	.11	.22	1		
<b>6.Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>	.41*	.31*	.54*	-.05	.50*	1	
<b>7. Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı</b>	.19	.16	.16	-.52*	.07	.10	1

Tablo 4.24’de yordayıcı değişkenlerin kendi aralarındaki ilişkiler için hesaplanan korelasyon katsayıları incelendiğinde katsayı değerlerinin ,80’den düşük olduğu görülmektedir. Son olarak varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir ve hesaplanan, VIF değerlerinin 10’dan küçük ve Tolerans değerlerinin ise 0,2’ den büyük olması sonucunda sorun teşkil edecek birçoklu bağlantılılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Field, 2005). Buna göre çoklu bağlantılılık varsayımının sağlandığına karar verilmiştir. Gerekli varsayımların sağlanması sonucunda çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.25’de verilmiştir.

**Tablo 4.25** Öğrencilerin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları

<b>Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algıları</b>					
<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>P</b>
<b>Sabit</b>	3.41	.35		9.68	<.001
<b>Sonuçların İletimi</b>	-0.01	0.09	-.01	-0.09	.93
<b>Değerlendirme Standart ve Kriteri</b>	0.06	0.08	.10	0.78	.44
<b>Öğrenci Katılımı</b>	-0.01	0.06	-.01	-0.07	.94
<b>Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri</b>	-0.23	-0.05	-.57	-5.24	<.001*
<b>Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme</b>	0.11	0.07	.19	1.50	.14
<b>Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>	-0.02	0.07	-.05	-0.35	.72

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen; sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme değişkenlerinin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısını ne derece yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.25’de görülmektedir. Analiz sonucunda, sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme değişkenleri birlikte, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısı ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir ( $R = ,565$ ,  $R^2 = ,259$ ) ( $F_{(6,67)} = 5,25$   $p < ,05$ ). Söz konusu altı değişken birlikte, performansa yönelimli değerlendirme ortamı puanlarındaki değişimin %26’sını açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcıların performansa yönelimli algılar üzerindeki önem sırası; başarı temelli olmayan

değerlendirme kriteri ( $\beta = -.57$ ), geleneksel ölçme ve değerlendirme ( $\beta = .19$ ), değerlendirme standart ve kriteri ( $\beta = .10$ ), alternatif ölçme ve değerlendirme ( $\beta = -.05$ ), sonuçların iletimi ( $\beta = -.01$ ) ve öğrenci katılımı ( $\beta = -.01$ ) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerden sadece başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri değişkeninin performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarında anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Yordayıcı değişkenler ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı algıları arasındaki ikili ve kısmi ilişkilere bakıldığında, geleneksel ölçme ve değerlendirme ( $r = .07$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .18$ )] sonuçların iletimi ( $r = .16$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .10$ )] , başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri ( $r = -.52$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -.54$ )], değerlendirme standart ve kriteri ( $r = .16$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = .10$ )], öğrenci katılımı ( $r = .16$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -.01$ )], alternatif ölçme ve değerlendirme ( $r = .10$ ), [diğer yordayıcı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde ( $r = -.04$ )] düzeyinde korelasyon katsayıları görülmektedir. Regresyon analizi sonucunda performansa yönelimli değerlendirme ortamı algısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\begin{aligned} \text{Performansa Yönelimli Değerlendirme Ortamı Algısı Puanı} = & (-0,01X \text{ Sonuçların} \\ & \text{İletimi Puanı}) + (-0,23 X \text{ Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri Puanı}) + \\ & (0,06X \text{ Değerlendirme Standart ve Kriteri Puanı}) + (-0,01X \text{ Öğrenci Katılımı Puanı}) + \\ & (-0,02X \text{ Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Puanı}) + (0,11 X \text{ Geleneksel Ölçme ve} \\ & \text{Değerlendirme Puanı}) + (3,41) \end{aligned}$$



## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçların ilgili alanyazında tartışılması yapılmıştır. Son olarak ise elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

#### 5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında çalışmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan;(i) Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarına ilişkin sonuçlar ve tartışma, (ii) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma ile (iii) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkiye ilişkin sonuç ve tartışma başlıklarına yer verilmiştir.

##### 5.1.1 Öğrencilerin Değerlendirmeye Yönelik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine ilişkin algılarına ait sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. Ayrıca bu algıların öğrencilerin cinsiyetlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuç ve tartışmalar da bu başlık altında yer almaktadır.

##### 5.1.1.1 Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamı Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının belirlenmesi ve öğrencilerin öğrenmeye ve performansa yönelimli değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 2,12$ ) puan ortalaması ile performansa yönelimli değerlendirme ortamı ( $\bar{X} = 3,34$ ) puan ortalaması arasında performansa yönelimli

değerlendirme ortamı lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Bu bulgu katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıklarını göstermektedir.

Yürütülen benzer bir çalışmada da İlhan ve Çetin (2017) bu çalışmada elde edilen sonuca paralel olarak lise öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını genel olarak performansa yönelimli algıladıklarını belirlemiştir. Ancak bazı araştırmalarda (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014a; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018; Church vd., 2001; Wang, 2004) ise bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları sonucuna ulaşılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların üniversite öğrencileri (Church ve diğerleri, 2001; Wang, 2004), lise öğrencileri (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; İlhan ve Çetin, 2017) ve ortaokul öğrencileri (Buldur, 2014a; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018) gibi farklı öğrenci gruplarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmalarda; Church vd. (2001) kimya bölümü öğrencileriyle ve Wang (2004) öğretmen adayları ile çalışmalarını gerçekleştirmiş ve çalışmalarının sonucunda katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalarda araştırmacılar sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini farklı şekilde kategorilendirmişlerdir. Bu bağlamda Church ve diğerleri (2001), sınıf-içi değerlendirme ortamını; öğrenme odaklı, değerlendirme odaklı ve sert değerlendirme odaklı olarak kategorilendirirken katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenme odaklı algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Wang (2004) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını; öğrenmeye yönelimli, teste yönelimli ve ödüle yönelimli olarak belirlerken katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Alkharusi (2007, 2009) ise iki farklı yılda yaptığı çalışmada sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini farklı olarak sınıflandırmıştır. Alkharusi (2007) sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini; toplum yönelimli, zora yönelimli ve öğrenmeye yönelimli olarak üç başlıkta toplamış ve katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını genel olarak öğrenmeye yönelimli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine Alkharusi (2009) tarafından

yapılan ve öğretmen adayları ile yürütülen farklı bir çalışmada diğer çalışmalarının aksine sınıf-içi değerlendirme ortamı algı türleri öğrenmeye yönelimli ve performansa yönelimli olarak iki başlık altında toplanmış ve katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların elde edildiği ancak ortaokul öğrenciler ile yürütülen farklı çalışmalarda da (Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018) öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda bu çalışmada olduğu gibi katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algıladıkları belirlenirken (İlhan ve Çetin, 2017) bazı çalışmalarda ise daha çok öğrenmeye yönelimli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Alkharusi, 2007; Alkharusi, 2009; Buldur, 2014a; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017; Buldur ve Baygöl, 2018; Church vd., 2001; Wang, 2004). Çalışmalar arasında görülen bu farklılığın olası nedenleri olarak; çalışmaların yapıldığı ülkelerin farklılığı, çalışmanın yürütüldüğü katılımcı gruplarının farklı olması (ortaokul, lise, üniversite) ya da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı olması düşünülebilir. Bu farklılıkların nedenlerinin derinlemesine incelenebilmesi amacıyla özellikle farklı araştırma desenlerinin esas alındığı yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### ***Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum***

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı puanları erkek öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaşırken, performansa yönelimli değerlendirme ortamı puanlarının ise kız öğrenciler lehine anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir (Tablo 4.2). Buna göre kızların erkeklere göre sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli algıladıkları, erkeklerin ise kızlara kıyasla daha çok öğrenmeye yönelimli algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak yapılan birçok çalışmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarında; performansa yönelik değerlendirme ortamı türünde erkek öğrenciler lehine (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017), öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı türünde ise kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygöl, 2017). Ayrıca Buldur (2014b) çalışmasında öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla; Buldur ve Baygöl (2017) 421 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu farklılığın performansa yönelik değerlendirme ortamında erkekler lehine, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamında ise kız öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer sonuçlara ulaşılan farklı bir çalışmada ise Alkharusi (2011) 450 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında erkeklerin sınıf-içi değerlendirme ortamını kızlara kıyasla daha çok performansa yönelik olarak algıladıklarını, kızlarında erkeklere kıyasla daha çok öğrenmeye yönelik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Yine Alkharusi (2015) tarafından 4088 lise öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde, cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; kız öğrencilerden oluşan sınıflarda, erkek öğrencilerden oluşan sınıflara kıyasla sınıf-içi değerlendirme ortamının daha çok öğrenmeye yönelik, bunun aksine erkek öğrencilerden oluşan sınıflarda ise kız öğrencilerden oluşan sınıflara kıyasla sınıf-içi değerlendirme ortamının daha çok performansa yönelik algılandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci düzeyinde erkeklerin sınıf-içi değerlendirme ortamını performansa yönelik, kızların ise öğrenmeye yönelik olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Son olarak Buldur (2014b) ise 369 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarında erkekler lehine anlamlı farklılık tespit ederken, öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Genel olarak öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde

performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarında erkek öğrenciler lehine (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur, 2014b; Buldur ve Baygöl, 2017), öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarında ise kız öğrenciler lehine (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2015; Buldur ve Baygöl, 2017) anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığının tespit edildiği bir çalışmada mevcuttur (Buldur, 2014b). Bu çalışmanın sonucunda ise öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyet açısından; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarında erkek öğrenciler lehine, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarında ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan kız ve erkek katılımcıların değerlendirme ortamı türlerine ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca analiz sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ( $\eta^2=0.03$ ) anlamlı farklılıkların çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Puan farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmasının olası bir nedeninin örneklem büyüklüğü ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerin puan ortalamaları incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasında büyük farklılıklar olmadığı göze çarpmaktadır (Tablo 4.2). Çalışmanın görece büyük bir örneklem grubuyla yürütülmesi bu durumun olası bir nedeni olarak ele alınabilir.

### ***Öğrencilerin Sınıf-içi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algılarının sınıf düzeyi açısından farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda; öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerine ilişkin algılarına ait puan ortalamaları arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi açısından; öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı puan ortalamaları incelendiğinde altıncı sınıfların puan ortalamalarının yedinci ve sekizinci sınıflara kıyasla anlamlı olarak daha düşük olduğu görülmektedir. Öte yandan performansa yönelimli değerlendirme ortamı puan ortalamaları incelendiğinde ise altıncı sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarına kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 4.3). Bu sonuçlara göre; sınıf

düzeyi arttıkça öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok öğrenmeye yönelimli olarak, sınıf düzeyi düştükçe ise daha çok performansa yönelimli olarak algıladıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak Buldur ve Baygöl (2017) 421 ortaokul öğrencisi ile yürüttükleri çalışmalarında, sınıf-içi değerlendirme ortamı algıları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre katılımcıların sınıf-içi değerlendirme ortamının türlerine yönelik algılarına ait puan ortalamalarının farklı sınıf düzeyleri açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer taraftan anlamlı farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değeri incelendiğinde de ( $Eta-Kare=.01$ ) bu farklılığın çok küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin de olduğu gibi bu durumun olası bir nedeninin örneklem büyüklüğü ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

#### **5.1.1.2 Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine Yönelik Algılarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının belirlenmesi ve öğrencilerin; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık ve otantiklik boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan Friedman testi sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algı puan ortalamaları büyükten küçüğe doğru sırasıyla; otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma şeklindedir (Tablo 4.4).

Araştırmadan elde edilen bu sonuca paralel olarak Çakan (2011), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puan ortalamalarını büyükten küçüğe doğru; farkındalık, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma şeklinde sıralamıştır. Çakan (2011)'in çalışmasında elde edilen bulgular ile bu araştırmanın sonuçları arasında kısmen paralellik göze çarpmaktadır. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algı puan ortalamaları

büyükten küçüğe doğru sırasıyla; otantiklik, öğrenci ile konsültasyon, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma şeklinde iken Çakan (2011)'ın çalışmasından planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutlarının sıralamalarında farklılık görülmektedir. Ayrıca Çakan (2011) tarafından yürütülen çalışmada, bu çalışmadan farklı olarak “otantiklik” faktörünün yerine “farkındalık” faktörünün yer aldığı dikkat çekmektedir.

### ***Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algularında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma kapsamında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda; değerlendirme görevlerine yönelik algıların alt boyutlarına ait puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet açısından; anlamlı farklılığın tüm boyutlarda (planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma) erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.5). Bu sonuca göre; değerlendirme görevlerine ilişkin algıların tüm boyutlarında erkeklerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının kızlardan daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuca paralel olarak Çakan (2011) çalışmasında erkeklerin kızlara kıyasla değerlendirme görevlerine yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan farklı olarak ise Dhindsa vd. (2007) çalışmalarında değerlendirme görevlerine yönelik algılar ile cinsiyet arasında; planlanan öğrenme ile uyumlu faktöründe kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit ederken öğrenci ile konsültasyon faktöründe ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Ayrıca otantiklik, şeffaflık ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Benzer bir çalışmada Gao (2012) öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarında cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmanın sonucuna paralel olarak otantiklik boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit ederken farklı olarak ise şeffaflık boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Öte yandan öğrenci farklılıklarını dikkate alma, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve öğrenci ile konsültasyon boyutlarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Farklı sonuçlara ulaşılan bir çalışmada

Alkharusi (2013) değerlendirme görevlerine yönelik algıların cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Alkharusi vd. (2014) çalışmalarında; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit ederken, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunda anlamlı bir farklılaşma olmadığını belirlemiştir.

Katılımcıların değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının incelendiği çalışmalara bakıldığında çalışmaların üniversite öğrencileri (Çakan, 2011) ve lise öğrencileri (Alkharusi, 2013; Alkharusi vd., 2014; Dhindsa vd., 2007; Gao, 2012) ile yürütüldüğü görülmektedir.

Öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre nasıl farklılaştığının ele alındığı çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Buna göre bazı çalışmalarda; otantiklik (Çakan, 2011; Dhindsa vd., 2007; Gao, 2012), öğrenci ile konsültasyon (Dhindsa vd., 2007), öğrenci farklılıklarını dikkate alma (Çakan, 2011), şeffaflık (Çakan, 2011) ve planlanan öğrenme ile uyumlu olma boyutlarında (Çakan, 2011) bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel olarak, erkekler lehine anlamlı farklılıkların tespit edildiği görülmektedir. Bundan farklı olarak bazı çalışmalarda ise; planlanan öğrenme ile uyumlu olma (Alkharusi vd., 2014; Dhindsa vd., 2007), şeffaflık (Alkharusi vd., 2014; Gao, 2012), otantiklik (Alkharusi vd., 2014) ve öğrenci ile konsültasyon faktörlerinde (Alkharusi vd., 2014) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıkların tespit edildiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığının tespit edildiği çalışmalarda mevcuttur (Alkharusi, 2013).

İlgili araştırmalarda elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili olarak ortak bir sonuca ulaşılmadığı göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalarda erkekler, bazı çalışmalarda ise kızlar lehine farklılıklar tespit edilirken, bazı araştırmalarda ise cinsiyet açısından farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıkların, özel de çalışmaların yürütüldüğü örneklem grupları ve genelde ise çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeler ve bu ülkelerdeki eğitim sistemleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.



## ***Öğrencilerin Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algılarında Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma kapsamında öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, değerlendirme görevlerine ilişkin algıların tüm boyutlarında altıncı sınıflar ile yedinci ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar aleyhine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasındaki farklılıkların ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.6). Bu bulgu yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre değerlendirme görevlerine yönelik algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında ise bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuca kısmen paralel olarak Dhindsa vd. (2007) sınıf düzeyi yüksek öğrencilerin düşük öğrencilere kıyasla planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve şeffaflık boyutlarında değerlendirme görevlerine yönelik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı bir çalışmada ise Çakan (2011) üniversite öğrencilerinin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Genel olarak öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda sınıf düzeyine göre farklılıklar tespit edilirken bazılarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin daha üst sınıflardaki öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

### **5.1.1.3 Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına Yönelik Algıları ile Değerlendirme Görevlerine İlişkin Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin; öğrenci farklılıklarını dikkate alma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık ve planlanan

öğrenme ile uyumlu olma boyutlarına yönelik algıların sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını (öğrenci ve sınıf düzeyinde) ne yönde ve ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda; sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarından;

***Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını;***

- ***Öğrenci Düzeyinde;*** planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon, otantiklik, şeffaflık, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutlarına ilişkin algıların, pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılrken (Tablo 4.8),
- ***Sınıf Düzeyinde:*** Öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve otantiklik boyutlarına ilişkin algıların pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.11).

***Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ise;***

- ***Öğrenci Düzeyinde:*** Planlanan öğrenme ile uyumlu olma, öğrenci ile konsültasyon ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutlarına ilişkin algıların negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılrken (Tablo 4.9),
- ***Sınıf Düzeyinde:*** Öğrenci farklılıklarını dikkate alma ve otantiklik boyutlarına ilişkin algıların negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.13).

Bu bulgu öğrencilerin genel olarak sınıf düzeyinde ve öğrenci düzeyinde değerlendirme görevlerine yönelik algılarının, performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını negatif yönde, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını ise pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı öğrenciler için anlamlı gelen değerlendirme faaliyetlerinin esas alındığı ve amacın öğrencilere not vermekten ziyade öğrenme düzeylerinin artırılması olan bir değerlendirme ortamıdır (Alkharusi, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin değerlendirme görevlerine yönelik olumlu algılarının

öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile bağlantılı olabileceği beklenmektedir. Çünkü öğrencilerin değerlendirme görevlerine ilişkin algıları sınıf-içi değerlendirme ortamının temel boyutlarından birisidir (Brookhart, 1997).

Araştırmada elde edilen bu sonuca kısmen paralel olarak Alkharusi vd. (2014), değerlendirme görevlerine yönelik algı türlerinin performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarını; öğrenci ile konsültasyon ve öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutlarında pozitif düzeyde ve anlamlı, şeffaflık, planlanan öğrenme ile uyumlu olma ve otantiklik boyutlarında ise negatif düzeyde ve anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarını ise değerlendirme görevlerine ilişkin algıların tüm boyutlarının pozitif düzeyde ve anlamlı olarak yordadığını belirlemişlerdir. Değerlendirme görevlerine yönelik algıların sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlayan bir diğer çalışmada Cheng vd. (2015), değerlendirme görevlerine yönelik algıların performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarını; planlanan öğrenme ile uyumlu olma, otantiklik, öğrenci ile konsültasyon ve şeffaflık boyutlarının pozitif ve anlamlı, öğrenci farklılıklarını dikkate alma boyutunun ise negatif ve anlamlı olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarını ise, değerlendirme görevlerine yönelik algıların tüm boyutlarının pozitif ve anlamlı olarak yordadığını belirlemişlerdir.

Değerlendirme görevlerine yönelik algı türlerinin sınıf-içi değerlendirme ortamı algılarını ne derece yordadığının araştırıldığı çalışmalara bakıldığında (Alkharusi vd., 2014; Cheng vd., 2015), çalışmalarda öğrenci ile konsültasyon boyutunun performansa yönelik değerlendirme ortamı algılarını pozitif yönde yordadığı tespit edilirken diğer boyutlarda ise farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Diğer taraftan her iki çalışmada da değerlendirme görevlerine ilişkin algıların tüm boyutlarının öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algılarını pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda değerlendirme görevlerine ilişkin algıların sınıf-içi değerlendirme ortamı türlerini nasıl yordadığının incelendiği bu çalışmada ve diğer araştırmalarda performansa yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişkiye ilişkin farklı sonuçlar tespit edilse de öğrenmeye yönelik değerlendirme ortamı algıları ile değerlendirme görevlerine yönelik algılar arasındaki ilişki açısından benzer sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır.

## **5.1.2. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bu başlık altında çalışmaya katılan Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde; alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ile birlikte ölçme ve değerlendirme uzmanlarınca önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ne düzeyde yer verdiklerine ilişkin sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir. Ayrıca bu uygulamalarının cinsiyetlerine ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar ve tartışmalarda bu başlık altında yer almaktadır.

### **5.1.2.1 Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin; geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem için t-testi sonucunda; geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri ( $\bar{X}=4,03$ ) puan ortalaması ile alternatif ölçme ve değerlendirme ( $\bar{X}=3,12$ ) puan ortalaması arasında geleneksel teknikler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.18). Bu bulgu öğretmenlerin derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine kıyasla genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha sıklıkla uyguladıklarını göstermektedir.

Alanyazında bu çalışmada elde edilen sonuca paralel birçok çalışma bulunmaktadır (Adanalı, 2008; Altınışik, 2004; Balcı ve Tekkaya, 2000; Bayram, 2012; Birgin, 2010; Çermik, 2011; Dandis, 2013; Doğan, 2005; Ersoy, 2008; Frary vd., 1993; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Letina, 2014; Okur, 2008; Orhan, 2007; Özenç, 2013; Tabak, 2007, Torçuk, 2008; Yazıcı, 2012; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Bu çalışmaların tamamında öğretmenlerin derslerinde genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmalardan farklı olarak Acar (2016) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama düzeyleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmada elde edilen bu sonuca paralel sonuçların, farklı öğretmen gruplarında yürütülen çalışmalarda da ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Buna göre Fen Bilimleri öğretmenleri (Altınışik, 2004; Balcı ve Tekkaya, 2000; Doğan, 2005; Orhan, 2007), Sınıf öğretmenleri (Adanalı, 2008; Çermik, 2011; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Özenç, 2013; Letina, 2014; Tabak, 2007) ve diğer branş öğretmenleri (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yazıcı, 2012; Zhang ve Burry-Stock, 2003) ile yürütülen araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Genel olarak çalışma sonucunda öğretmenlerin geleneksel teknikleri daha sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Alternatif tekniklerin geleneksel tekniklere kıyasla daha az kullanılmasının olası sebepleri olarak; alternatif tekniklerin kullanımında okul imkânlarının yetersizliği, tekniklerin hazırlanması ve uygulamasının zaman alıcı olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin alternatif teknikler için bilgi düzeylerinin yetersiz olması ve öğretmenlerin alternatif teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinden kaynaklı eksiklikler olabileceği düşünülebilir (Altınışik, 2004; Doğan, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

### ***Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma kapsamında öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.19). Bu bulgu öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı göstermektedir.

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonuca paralel olarak Acar (2016) ve Altınışik (2011) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Batdal (2006) Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları

ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca McMillan vd. (2010)'de bu çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları değerlendirme teknikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğunun tespit edildiği çalışmalarda mevcuttur. Özenç (2013) sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha çok alternatif teknikleri kullandıklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan farklı bir çalışmada ise Kanatlı (2008) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla alternatif teknikleri daha çok kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

### ***Öğretmenlerin Derslerinde Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Puanlarında Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Sonuç ve Tartışma***

Araştırma kapsamında öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda; öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.20). Bu bulgu öğretmenlerin derslerinde uygulamış oldukları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde bu sonuca paralel olarak Acar (2016) Fen Bilimleri öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmasında öğretmenlerin alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer bir araştırmayı Sınıf öğretmenleri ile yürüten Batdal (2006) da çalışması sonucunda öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine benzer sonuçların elde edildiği bir çalışmada McMillan vd. (2010) bu çalışmanın sonucuna paralel olarak öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme teknikleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçtan farklı olarak bazı araştırmalarda ise mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olanlara kıyasla alternatif ölçme ve

değerlendirme tekniklerini daha çok kullandıkları tespit edilmiştir (Aydın, 2005; Özenç, 2013). Birgin (2010) de çalışması sonucunda Özenç (2013) ve Aydın (2013)'ün çalışmalarına benzer olarak öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerinin ve bu teknikler hakkındaki bilgi düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik puanlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği çalışmalarda; öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığının (Acar, 2016; Batdal, 2006; McMillan vd., 2010) ve bundan farklı olarak mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin genellikle alternatif teknikleri kullandıklarının (Aydın, 2005; Birgin, 2010; Özenç, 2013) tespit edildiği çalışmalar bulunmaktadır.

#### **5.1.2.2 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Puanlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında ÖÖDUÖ ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının önerdikleri uygulamaları gerçekleştirme düzeylerin belirlenmesi bu düzeylerin; sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin uygulama düzeylerinde ÖÖDUÖ'nin faktörleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılığın; değerlendirme standart ve kriteri faktörü ile diğer üç faktör arasında değerlendirme standart ve kriteri faktörü ( $\bar{X} = 4,48$ ) lehine, sonuçların iletimi faktörü

( $\bar{X} = 4,17$ ) ile öğrenci katılımı ( $\bar{X} = 3,29$ ) ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörleri ( $\bar{X} = 2,80$ ) arasında sonuçların iletimi faktörü lehine, öğrenci katılımı faktörü ile başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörü arasında ise öğrenci katılımı faktörü lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.15). Bu bulgu katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma sıklığının çoktan aza doğru sırasıyla; değerlendirme standart ve kriteri, sonuçların iletimi, öğrenci katılımı ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri şeklinde olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, cinsiyet açısından başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktöründe kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer faktörlerde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.16). Bu bulgu kadın öğretmenlerin başarı temelli olmayan değerlendirme kriterlerini erkek öğretmenlere göre daha az kullandıklarını, sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri ve öğrenci katılımı faktörlerinin uygulanmasında ise erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca kısmen benzer olarak Alkharusi (2007) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinde cinsiyet açısından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Alkharusi (2007) 83 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmasında kadın öğretmenlerin ( $\bar{X}$  =98,43) erkek öğretmenlere ( $\bar{X}$  =96,78) kıyasla derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına daha çok yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öte yandan öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığı da belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonucunda, mesleki kıdeme göre önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.17). Bu bulgu katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca paralel olarak Alkharusi (2007) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan çalışma incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve



değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerinin mesleki kıdemleri ile çok ilişkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **5.1.2.3 Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları İle Uyguladıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile uyguladıkları ölçme ve değerlendirme teknikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayı analizi sonucunda öğretmenlerin uyguladıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinden geleneksel teknikler ile önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları alt boyutlarından; sonuçların iletimi faktörü ( $r=,25$ ) arasında pozitif, zayıf kuvvette ve anlamlı, değerlendirme standart ve kriteri faktörü ( $r=,31$ ) arasında da pozitif, orta kuvvette ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca alternatif teknikler ile sonuçların iletimi ( $r=,41$ ), değerlendirme standart ve kriteri ( $r=,31$ ) ve öğrenci katılımı ( $r=,54$ ) faktörleri arasında pozitif, orta kuvvette ve anlamlı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörü ( $r=-,05$ ) ile de negatif, zayıf kuvvette ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.21). Bu bulgu öğretmenlerin kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ölçme değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının (başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri faktörü haricinde) geleneksel tekniklere kıyasla daha yüksek düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçla kısmen benzer sonuçların elde edildiği bir çalışmada Alkharusi (2007) önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile alternatif teknikler arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit ederken, geleneksel değerlendirme teknikleriyle ise, pozitif, zayıf düzeyde ve anlamlı olmayan ilişkiler olduğunu tespit etmiştir.

Bilindiği gibi alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde genel amaç öğrencilerin ilgili kazanıma uygun gerçekleştirdikleri görevlerdeki başarılarının güvenilir ve geçerli ölçme araçları ile ölçülmesini sağlamaktır (Çepni 2008). Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ise genel amaç, öğrencilerin belirlenen hedeflere ne derece ulaştığını belirlemektir (Shepard, 1989). Ayrıca alternatif teknikler ile üst düzey

beceriler yoklanırken, geleneksel teknikler üst düzey becerileri ölçmekte yetersiz kalmaktadır (Enger ve Yager, 1998). Bu teorik açıklamalar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile alternatif teknikler arasında geleneksel tekniklere kıyasla daha yüksek düzeyde ilişkiler çıkması beklenen bir sonuçtur.

### **5.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile Öğrencilerin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Algıları Arasındaki İlişkilere Ait Sonuç ve Tartışma**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının alt boyutları olan; sonuçların iletimi, değerlendirme standart ve kriteri, öğrenci katılımı, başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri, geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin sınıf-İçi değerlendirme ortamına yönelik algılarını ne yönde ve ne düzeyde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda;

Öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını; alternatif ölçme ve değerlendirme ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutlarının pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme ve sonuçların iletimi boyutlarının ise öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını istatistiksel olarak anlamlı olmayan düzeyde ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.23).

Performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını; başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutunun negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme ile değerlendirme standart ve kriteri boyutlarının ise istatistiksel olarak anlamlı olmayan düzeyde ve pozitif yönde yordadığı tespit edilmiştir. Son olarak alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrenci katılımı ve sonuçların iletimi boyutlarının ise performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını istatistiksel olarak anlamlı olmayan düzeyde ve negatif yönde yordadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.25).

Bu bulgular, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriterlerini kullanma boyutlarının öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını pozitif yönde yordadığını göstermektedir. Ayrıca geleneksel ölçme ve

değerlendirme tekniklerini kullanma boyutunun ise performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve başarı temelli olmayan değerlendirme kriteri boyutlarının, öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarını pozitif düzeyde yordaması beklenen bir durumdur. Çünkü öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı; öğrencilerin performanslarını artırmayı sağlayan değerlendirme görevlerinin bulunduğu, öğrencinin notunun ne olduğundan ziyade konuyu ne kadar öğrendiğini temel alan bir değerlendirme ortamıdır (Alkharusi, 2011). Alternatif ölçme ve değerlendirmeler ise öğrencilere çok yönlü değerlendirme fırsatı sunan ve sadece sonuç değil sürecinde değerlendirilmesini sağlayan yaklaşımlardır (MEB, 2005; Shepard, 1989). Bu teorik açıklamalar ışığında öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı ve alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları birbiri ile uyumlu özellikler göstermektedir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarının performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarını pozitif yönde yordaması da beklenen bir durumdur. Çünkü performansa yönelimli değerlendirme ortamı; öğrencilere anlamlı gelmeyen değerlendirme görevlerinin bulunduğu, konunun ne kadar öğrenildiğinden ziyade öğrencinin süreç sonunda aldığı notun önemli olduğu ve alınan notlar ile öğrencilerin başarısının kıyaslandığı bir değerlendirme ortamıdır. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeler ise öğrencilerin belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığının belirlenmesi amacıyla, genellikle süreçten ziyade notun esas alındığı değerlendirme türüdür (Başol, 2013). Bu bağlamda performansa yönelimli değerlendirme ortamı ve geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin değerlendirilme sürecinde notu ön planda tutması açısından birbirine benzer niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuca kısmen paralel Alkharusi (2007), 1636 lise öğrencisi ve 83 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sık kullanıldığı sınıflarda öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamı algılarının daha yüksek düzeyde olduğunu, alternatif tekniklerin daha az kullanıldığı sınıflarda ise performansa yönelimli değerlendirme ortamı algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrenmeye yönelimli değerlendirme ortamının ve geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile de performansa yönelimli

değerlendirme ortamının birbirine paralel özellikler göstermelerinden hareketle bu durumun beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.



## 5.2 Öneriler

1. Bu araştırma sonucunda ve ilgili alanyazından hareketle Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde alternatif tekniklere kıyasla daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına çok yer vermedikleri belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinin araştırıldığı yeni araştırmalar yapılması önerilmektedir.

2. Bu araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersleri kapsamında değerlendirmeye görevlerine yönelik algılarının çok iyi düzeyde olmadığı ve sınıf-içi değerlendirme ortamını daha çok performansa yönelimli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda okullarda yürütülen öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algılarının daha olumlu olmasını sağlayacak değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

3. Öğretmenlerin derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına çok yer vermeme nedenlerinden birisi bu yaklaşımlar hakkında bilgi eksiklikleri olabilir. Nitekim alanyazında da bu durumun vurgulandığı pek çok araştırma göze çarpmaktadır (Altınışık, 2014; Aydeniz, 2007; Cheng, 2006; Bal, 2009; Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmaya yönelik yeterliliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

4. Bu araştırmada öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının belirlenmesinde kendi beyanları esas alınmıştır. Anket çalışmalarında; veriler katılımcıların kendi cevaplarıyla elde edildiğinden dolayı verilerin güvenilirliğini etkileyebilecek sosyal beğenilirlik faktörünün kontrol altına alınması oldukça zordur. Bu nedenle yapılacak olan yeni araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri ile (örn: gözlem) ile bu problemin ortadan kaldırılması önerilebilir.

5. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesinde öğretmenlerin uygulamaları, biçimine göre değerlendirme türleri (alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme) ile sınırlandırılmıştır. Yeni araştırmalarda öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin uygulamaları da araştırma desenlerine dahil edilebilir.

6. Bu araştırma bir ilde görev yapan Fen Bilimleri öğretmenleri ve ortaokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışmada farklı illerde görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin ve öğrenim gören ortaokul öğrencileri ile çalışılması önerilebilir.

7. Bu araştırma ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yürütülmüştür. Başka araştırmalarda farklı öğrenim düzeyindeki (lise, üniversite) öğrenci grupları ile çalışılması önerilebilir.

8. Bu çalışmada öğrencilerin değerlendirmeye yönelik algıları, sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Yeni araştırmalarda farklı demografik özelliklerin (akademik başarı, sosyo-ekonomik düzey vb.) değerlendirmeye yönelik algılarla ilişkisi incelenebilir.

9. Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer araştırmaların farklı branş öğretmenleri ile de yürütülmesi önerilmektedir.

10. Ulusal alanyazında öğrencilerin sınıf-içi değerlendirme ortamına ve değerlendirme görevlerine yönelik algıları ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu bağlamda bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5.sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkan, E. (2005). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 140-146.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent University, USA.
- Alkharusi, H. (2009). Classroom assessment environment, self-efficacy, and mastery goal orientation: A causal model. *INTI Journal, Special Issue on Teaching and Learning*, 104-116.
- Alkharusi, H. (2011). Development and datametric properties of a scale measuring students' perceptions of the classroom assessment environment. *International Journal of Instruction*, 4(1), 105-120.

- Alkharusi, H. (2013). Canonical correlational models of students perceptions of assessment tasks, motivational orientations, and learning strategies. *International Journal of Instruction*, 6(1), 21-38.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 93-104.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Atılgan, H. (2012). *Eğitim bilimleri ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yediiklim.
- Aydeniz, M. (2007). *Understanding the challenges of implementing assessment reform in science classrooms. A case study of science teachers conceptions and practices of assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları*. 14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, 775-779.
- Aydoslu, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin ışık ve yansıma kavramları hakkındaki bilişsel yapılarının ve kavram yanılgılarının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak tespit edilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Bahar, M., A.H Johnstone & R.G. Sutcliffe, (1999). Investigation of student's cognitive structure in elementary genetics through word association test. *Journal Biological Education*, 33(3), 34-141.



- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. (6.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Banks, S.R. (2012). *Classroom assessment: Issues and practices* (2nd ed.). Long Grove, IL: Waveland Press Inc.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Batdal, G. (2006). *İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (1986). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 154 – 168.
- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Belet, Ş. ve Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 115-145.

- Birgin, O. (2010). *4 – 5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Brookhart, S. M. & Bronowicz, D. L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt": Students talk about their classroom assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 221-242.
- Brookhart, S. M. & DeVoge, J. G. (1999). Testing a theory about the role of classroom assessment in student motivation and achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409–425.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161–180.
- Brookhart, S. M. (2004). Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice. *Teachers College Record*, 106(3), 429–458.
- Buldur, S. & Tatar, N. (2009). Science teachers' level of using alternative assessment and their perceptions. In G. Çakmakçı & M.F. Taşar (Eds.), *Contemporary science education research: learning and assessment* (pp. 395–405). Ankara, Turkey: Pegem Akademi.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Buldur, S. (2014a). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirmesüreçinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Buldur, S. (2014b). The investigation of the relationship between the students' perceptions about the classroom assessment environment and their achievement-goal orientations: Gender perspective. *Education and Science*, 39(176). 213-225.
- Buldur, S. (2017). Fen öğretiminde kavram öğretimi. H. G. Öztürk (Editör). *Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi*. (246-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Buldur, S. & Doğan, A. (2014). Adaptation of the students' perceptions of the science and technology course classroom assessment environment scale (SPCAES) into Turkish. *Education and Science*, 39(176), 199-211.
- Buldur, S. & Baygül, A. (2017) *Elementary students' perceptions about the classroom assessment environment*, 3th International Symposium on Educational and Social Sciences in Turkish Cultural Geography.6-9 July, 2017, Skopje, Macedonia.
- Buldur, S. ve Baygül, A. (2018) *Ortaokul öğrencilerinin sınıf-içi değerlendirme ortamına ilişkin algıları ile üstbilişsel sınıf çevresi ortamı algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. X.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 27-30 Nisan, 2018, Ürgüp, Türkiye.
- Cavanagh, R., Waldrip, B., Romanoski, J. & Dorman, J. (2005). *Measuring student perceptions of classroom assessment*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney. .
- Cauley, K. M. & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *"The Clearing House: A Journal of Educational Strategies"*, *Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Cheng, H. M. (2006). Junior secondary science teachers' understanding and practice of alternative assessment in Hong Kong: Implications for teacher professional

development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 6(3), 227-243.

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.

Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. *Handbook of Classroom Assessment*, 1-32.

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

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. (2011). Cross-cultural aspect of the perceptions of assessment task inventory. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 136-142.

Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cheng, L., Wu , Y., Liu, X. (2015). Chinese university students' perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment. *Language testing in Asia* 5(1), 13.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çoruhlu, T. Ş., 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.

- Dandis, M.A. (2013). The assessment methods that are used in a secondary mathematics class. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2). 133 –143.
- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (20.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dhindsa, H. S., Omar, K. & Waldrip, B. (2007). Upper secondary Bruneian science students' perceptions of assessment. *International Journal of Science Education*, 29, 1261-1280.
- Dick, W., Carey L. & Carey J. (2001). *The systematic design of instruction*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Diekhoff, G.M. & Wigginton, P.K. (1988). *Assessing college classroom environment using free description: A methodological demonstration*. ERIC Document ED 337071.
- Doğan, B. N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dorman, J. P. & Knightley, W. M. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, 32(1), 47–58.
- Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algularının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Enger, S.K. & Yager, R.E. (1998). *The IOWA assessment handbook*. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayın Dağıtım.
- Frary, R. B., Cross, L. H. & Weber, L. J. (1993). Testing and grading practices and opinions of secondary teachers of academic subjects: implications for instruction in measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(3), 23–30.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics using using SPSS*. London: Sage Publication.
- Gao, M. (2012). Classroom assessments in mathematics: High school students' perceptions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(2), 63-68.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, The Florida State University.
- Green, S. & Salkind, N. (2005). *Using spss for windows and macintosh: understanding and analysing data*. New Jersey: Pearson.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A. & Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approaches and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 381-400.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M. ve Çelikoğlu, M. (2010). *Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanlışlarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine*

*nitel bir araştırma*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications (Vol. 11, No. 13, pp. 937-944).

Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler*. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt 3, Detay Yayıncılık, Ankara, 504-509.

Halacı, G. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yapılandırılmış grid tekniğine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

İlhan, M. (2017). Öğrencilerin sınıf değerlendirme atmosferine ilişkin algılarının okula yönelik tutumları üzerindeki yordayıcı rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 111-128.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014a). Sınıf değerlendirme atmosferi ölçeği'nin (SDAÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 31-50.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014b). Akademik tükenmişlik ile sınıf değerlendirme atmosferi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 51-68.

Jonson, J. (1999). *Understanding barriers to teachers' use of alternative classroomn assessment*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska.

Kan, A. (2009). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Karamanoğlu, S. S. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin fen başarılarının değerlendirilmesinde sorgulama programının kullanılması: portfolyo*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keeley, P. (2008). *Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin Press.
- Keogh, B. & Naylor, S. (2000). Teaching and learning in science using concept cartoons: why dennis wants to stay in at playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal*, 16(3), 10-14.
- Keogh, B., Naylor, S. & Downing, B. (2003). *Children's interactions in the classroom: argumentation in primary science*. noordwijkerhout, Netherlands: 4th European Science Education Research Association Conference.
- Keogh, B., Naylor, S., de Boo, M. & Feasey, R. (2001). (Ed: B, Helgard) *Research in Science Education- Past, Present and Future, Formative Assesment Using Concept Cartoons: Initial Teacher Training in the UK*. Hingham, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Koloi-Keaikitse, S. (2012). *Classroom assessment practices: a survey of Botswana Primary and secondary school teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation (UMI No. 3507918).
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Linn, R. (1990). Essentials of student assessment: from accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- Letina, A. (2014). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152.
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: phases of the assessment process-the assessment episode, *Assessment in Education*, 4,(1) 381-400.



- McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- McMillan, J.H. & Workman, D.J. (1998). *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*. Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No., ED 453263).
- MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi: öğretim programı ve kılavuzu* (Taslak Basım). Ankara
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi: öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara
- MEB (2008). *İlköğretim genel müdürlüğü, proje ve performans görevlerine ilişkin genelge*. Ankara.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Nakiboğlu, C. ve Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında V-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 58-75.
- Nakiboğlu, C., Benlikaya, R. ve Karakoç, Ö. (2001). Ortaöğretim kimya derslerinde V-diyagramı uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21) 97-104.
- Ogan- Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı? klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri: fizikte uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. İstanbul: Ekinoks
- Orhan, T. A. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Pekmez, E., Morali, S. ve Uğurel, I. (2006). *Öğretmen adaylarının kavram karikatürleri hakkındaki görüşleri*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, 78-79.
- Roehrig, G., Luft, J. A. & Edwards, M. (2001). Versatile vee ntaps. *The Science Teacher*, 1, 28-31.
- Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sağlam-Arslan, A., Devecioğlu-Kaymakçı, D. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: Fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment?. *Educational Leadership*, 46(7), 4-9.

- Stiggins, R. J. & Conklin, N.F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Sütçü Dokumacı, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şenel, T. (2008). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıflar ve teknoloji ders programının öğrenme – öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (5.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tekindal, Ş. ve Diğerleri (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Torçuk, F. Ç. (2008). *2006-2007 eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem A yayınları.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*, (10. baskı). Ankara: Gül.
- Uşun, S. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kriter.
- Wang, X. (2004). *Chinese EFL students' perceptions of classroom assessment environment and their goal orientations in the college English course*, Unpublished Master's Thesis, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Whittaker, C. R., Salend, S. J. & Duhaney, D. (2001). Creating instructional rubrics for inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 8-13.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yazıcı, F. (2012). *İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilme durumları: Erzurum örnekleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yelboğa, A. (2008). Örgütlerde personel seçimi ve psikolojik testler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 11-26.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zhang, Z. & Bury-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.



## EKLER

### Ek 1- Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
SIVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 92255297-605.01-E.22111266  
Konu : Araştırma İzni  
(Abdulkadir BAYGÜL)

21.12.2017

Soyadı: Abdulkadir BAYGÜL  
(Abdulkadir Mah. 1818 Sok. Mercan Apt No:18 Kat:2. Kat/Sivas)  
MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi : a)Yüksek Lisans Öğrencisi Abdulkadir BAYGÜL'ün 12/12/2017 Tarihli Dilekçesi.  
b)Valilik Makamının 20/12/2017 Tarihli ve 92255297-605.01-E.22000824 Sayılı Onayı.  
c)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 Tarihli 35558626-10.06.01-E.12607291 Sayılı 2017/25 No'lu Genelgesi.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdulkadir BAYGÜL'ün, "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değerlendirme Uygulamaları ile Öğrencilerin Sınıf İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz merkezinde bulunan ortaokullarda uygulanması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazınız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Ayhan BÜLBÜL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :  
Gereği :  
-Abdulkadir BAYGÜL

Bilgi :  
-Mrk. OO, IO-OO Müd.

Genel Müdürlükten  
Sivas İl Millî Eğitim  
Müdürlüğüne  
21/12/2017  
L. KELDAL  
Şef

Mihman Yabancılar Bşk. No:23 SIVAS  
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>  
E-posta: [argo58@meb.gov.tr](mailto:argo58@meb.gov.tr) ; [istanbul58@meb.gov.tr](mailto:istanbul58@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL / Şef  
Tel : (0 346) 280 5900  
Faks : (0 346) 280 5948

Bu evrak güvenli elektronik ortamda imzalanmıştır. <http://evrak.meb.gov.tr> adresinden #09B-7a46-3fac-bd68-b699 kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2 Ölçek Uyarlama İzin Belgesi

About your scale » Gelen Kutusu x



**Kadir Baygöl** <kadirbygl@gmail.com>

Alıcı: hussein5 ▼

23 Kas 2017 Per 17:29



Dear Alkharusi,

I am a Master student in Turkey and my master thesis is about teachers' assessment practices. I have read and enjoyed your articles and doctoral thesis on this topic.

I would like to use the scale in your doctoral thesis entitled "Teacher Questionnaire" for my master thesis research study. I want to adopt the scale into Turkish and also for a science course.

I would like to ask for your permission to use your scale in my research study and whether it is okay for you to adapt the survey into Turkish and for a science course.

Best regards,

Abdulkadir BAYGÖL



**Hussein AL-Khorusi** <hussein5@squ.edu.om>

Alıcı: ben ▼

26 Kas 2017 Paz 12:13



İngilizce ▼ > Türkçe ▼ İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Dear Kadi

Please find attached the full questionnaire about teachers' practices.

Good Luck

Best regards

Hussain Ali Alkharusi, Ph.D  
Dean of Admissions and Registration  
Associate Professor of Measurement and Evaluation  
Sultan Qaboos University  
P.O. Box 31, P.C. 123 Alkhod  
Sultanate of Oman  
Tel: +968-24141810  
Fax: +968-24413861

### Ek-3 Algılanan Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamı Ölçeği

**Sevgili Öğrenciler,**

Bu anket çalışması, Fen Bilimleri dersinde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin sizin görüşlerinizi belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ankette hiçbir sorunun doğru veya yanlış cevabı olmayıp sadece sizin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup, çalışmaya katılmak veya katılmamak derslerinizle ilgili hiçbir etkiye sahip değildir. Tüm kişisel bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır.

Zaman ayırıp çalışmaya katıldığınız için teşekkür eder, derslerinizde başarılar dileriz...

**Kadir BAYGÜL**  
Araştırmacı**Doç. Dr. Serkan BULDUR**  
Tez Danışmanı

**SINIF-İÇİ DEĞERLENDİRME ORTAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ ALGILARI ÖLÇEĞİ**

1.Cinsiyetiniz? Kız ( ) Erkek ( )	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KATILMISIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
2.Sınıf Düzeyi? 5.Sınıf ( ) 6.Sınıf ( ) 7.Sınıf ( ) 8.Sınıf ( )					
Örneklerde tanımlanan durumlara ne oranda katılıp/katılmadığınızı belirtmek için her soruma hakkında verilen seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz. <u>Lütfen, tüm sorumaları değerlendirdiğinizi kontrol etmeyi unutmayınız!</u>					
<b>Fen Bilimleri Dersinde;</b>					
1. Öğrenciler fen alanındaki güçlü yönlerini fark edebilirler.					
2. İşlenen (öğrenilen) konularla, verilen ev ödevleri ve yapılan sınavlar uyumlu değildir.					
3. Ödevler (örn: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb.) ve sınavlar öğrencileri düştürmeye teşvik eder.					
4. Sınıf içi değerlendirme görevleri ve ev ödevleri öğrenciler için ilgi çekici değildir.					
5. Öğrencilere hatalarını düzeltmek için şans verilir.					
6. Öğretmen notlarınıza, öğrenmemizden daha fazla önem verir.					
7. Öğretmen işlediğimiz konuları ne kadar öğrendiğimizi değerlendirmek için çeşitli yöntemler (örn: sınavlar, sınıf içi görevler, ev ödevleri vs) kullanır.					
8. Sınavlar ve ödevler (örnek: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb.) öğrenciler için zordur.					
9. Öğretmen öğrencilerin performanslarını birbirleriyle karşılaştırır.					
10. Öğretmen bizi öğrendiklerimizden sorumlu tutar.					
11. Öğrenciler fen alanındaki performansları hakkında öğretmen tarafından devamlı bilgilendirilirler.					
12. Ödevler (örn: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb.) ve etkinlikler öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgilidir.					
13. Öğretmenin puanlama (not verme) sistemi net (açık) değildir.					
14. Öğretmen gelecekte daha fazla çaba göstermemiz gereken yerleri belirlememize yardımcı olur.					
15. Değerlendirme sonuçları, konuyu öğrendikçe gösterdiğimiz çabaya tam olarak yansımaz.					



#### Ek-4 Öğrencilerin Değerlendirmeye İlişkin Algıları Ölçeği

### ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ALGILARI ÖLÇEĞİ

Önermelerde tanımlanan durumlara ne oranda katılıp/katılmadığınızı belirtmek için her önerme hakkında verilen seçeneklerden bir tanesini işaretleyiniz. <u>Lütfen tüm önermeleri değerlendirdiğinizi kontrol etmevi unutmayınız!</u>	HEMEN HERZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	NEREDEYSE HIÇ
<b>Fen Bilimleri Dersinde;</b>				
1. Ödevlerim (örn: ev ödevleri, performans görevleri, projeler, portfolyo, vb./sınavlarım) sınıftayaptıklarım ile ilgilidir.				
2. Ödevlerim/sınavlarım sınıfta yaptıklarımı test eder.				
3. Hangi yöntemle değerlendirileceğimi seçebiliyorum.				
4. Nasıl değerlendirileceğim hakkında benim de söz hakkım var				
5. Hangi konuda değerlendirileceğim hakkında önceden bilgilendiriliyorum.				
6. Öğrendiklerimi günlük hayata uygulamam istenir.				
7. Değerlendirme görevlerini kendi hızımda tamamlayabiliyorum.				
8. Değerlendirilmelerimde bildiklerimi günlük hayattaki sorunlara uygulayabilme yeteneğim ölçülür.				
9. Ne zaman değerlendirileceğim hakkında önceden bilgilendiriliyorum.				
10. Öğrendiklerimin bir şeyler yapmamda bana yardımcı olduğumu başkalarına gösterebilirim.				
11. Kullanılan değerlendirme çeşitlerini (türlerini) tam olarak anlıyorum				
12. Farklı yöntemler olduğunda değerlendirme etkinliğini tamamlayabilirim.				
13. Değerlendirme etkinliklerinde bildiklerim test edilir.				
14. Öğretmenim bana her bir değerlendirme çeşidinin (türünün) nasıl yapılacağını açıklıyor.				
15. Değerlendirilme şeklim sınıfta yaptıklarımaya yakındır.				
16. Değerlendirme görevlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için neler yapılması gerektiğini biliyorum.				
17. Değerlendirilmelerim günlük hayattaki sorulara cevap verebilme yeteneğimi ölçüyor.				
18. Değerlendirilme şeklim sınıfta yaptıklarımaya benzerdir.				
19. Değerlendirme görevlerinde öğretmenimin benden ne istediğini tam olarak bilirim.				
20. Herhangi bir değerlendirme görevinin öğretmen tarafından nasıl puanlanacağını bilirim.				
21. Değerlendirme görevlerini tamamlamada benim de diğer öğrenciler kadar şansım var.				
22. Değerlendirme görevlerim günlük yaşamda işime yarıyor				
23. Öğretmenimiz tarafından yeteneklerime uygun değerlendirme görevleri verilir.				
24. Değerlendirme görevlerimin nasıl puanlanacağını farkındayım.				

**Ek-5 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu**

Aşağıdaki teknikleri derslerinizde kullanma sıklığınıza göre kutucukları işaretleyiniz.  
Lütfen, tüm önermeleri değerlendirdiğinizi kontrol etmeyi unutmayınız!

		HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	GENELLİKLE	HER ZAMAN
1	Kavram Haritası					
2	Boşluk Doldurma Soruları					
3	Doğru-Yanlış Soruları					
4	Bulmaca					
5	Dereceli Puanlama Anahtarı					
6	Kontrol Listesi					
7	Performans Görevleri					
8	Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)					
9	Çoktan Seçmeli Test Soruları					
10	Yapılandırılmış Grid					
11	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç					
12	Kelime İlişkilendirme					
13	Sözlü Sınavlar					
14	Poster					
15	Açık uçlu sorular					
16	Öz Değerlendirme					
17	Eşleştirme Soruları					
18	Kavram Karikatürü					
19	Akran Değerlendirme					
20	Yorum Kartı					
21	Kısa cevaplı sorular					
22	V Diyagramı					
23	Proje					
24	Diğer(.....)					
25	Diğer(.....)					
26	Diğer(.....)					
27	Diğer(.....)					

Ek -6 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

**Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları**

<p><i>Sevgili Öğretmenim,</i></p> <p>Yüksek lisans tez araştırması kapsamında yapılan bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının belirlenmesidir. Çalışma kapsamında sizlere ölçek formu sunulmuştur. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Her cümleyle ilgili görüş, kişiden kişiye değişebilir. Bunun için vereceğiniz cevaplar kendi görüşünüzü yansıtmalıdır.</p> <p>Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder. Saygılar sunarız.</p>						
<p><b>Abdulkadir BAYGÜL</b> Araştırmacı</p>		<p><b>Doç. Dr. Serkan BULDUR</b> Tez Danışmanı</p>				
<p>1.Cinsiyetiniz? Bay ( ) Bayan ( )</p>		<p>ASLA</p>	<p>NADİREM</p>	<p>ARASIRA</p>	<p>GENELLİKLE</p>	<p>HER ZAMAN</p>
<p>2.Mesleki Kıdem? 1-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16-20 Yıl ( ) 20 Üstü ( )</p>						
<p>3. Mezun olunan fakülte? Eğitim Fak. ( ) Diğer Fak. ( )</p>						
<p>4. Eğitim Durumu Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Yüksek Lisans Öğrenci ( ) Doktora Öğrenci ( )</p>						
1	Oğrencileri değerlendirmenin amacıyla ilgili uygulamadan önce bilgilendirmek					
2	Yazılı sorularını puanlamak için cevap anahtarını oluşturmak					
3	Sınıfta yapılan çalışmalarının iyi ve zayıf örneklerini puanlama için ölçütleri belirlemede öğrencileri sürece katmak					
4	Oğrencinin sınıf içi davranışlarını not hesaplamasına <u>dahil</u> etmek					
5	Her öğrenciye sözlü değerlendirme dönütü vermek					
6	Puanlamanın nasıl yapılacağı konusunda öğrencileri önceden bilgilendirmek					
7	Oğrencilere öğretim hedeflerine ilişkin kavrayışlarını temele alan test soruları yazma fırsatı sağlamak					
8	Oğrencinin devam-devamsızlık durumunu not hesaplamasına <u>dahil</u> etmek					
9	Her öğrenciye yazılı değerlendirme dönütü vermek					
10	Oğrencilerin sınıfta çalışmak istedikleri değerlendirme faaliyetlerini seçmesine izin vermek					
11	Oğrencinin konuyu öğrenmeye ilgisini not hesaplamasına <u>dahil</u> etmek.					
12	Değerlendirme esnasında her öğrenciyi kendi güçlü yanları hakkında bilgilendirmek					
13	Performans <u>kriterleri</u> için önceden bir derecelendirme ölçeği hazırlamak					
14	Oğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemek için onlara sistematik yollar sunmak.					
15	Oğrencinin derse katılımını not hesaplamasına <u>dahil</u> etmek					
16	Oğrencilerin fen performanslarını artırmak için onlara yollar önermek					
17	Performans değerlendirme <u>kriterlerini</u> öğrencilere önceden bildirmek					
18	Oğrencilerin değerlendirme sonuçları hususunda gizliliğe riayet etmek					
19	Oğrencinin çalışmasının düzenli olmasını not hesaplamasına <u>dahil</u> etmek					
20	Başarısı düşük öğrencileri tüm sınıfın önünde eleştirmek					

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad                      Abdulkadir BAYGÜL  
Doğum Tarihi                1994  
Doğum Yeri                 Çorum/ Alaca  
Mail                            [kadirbygl@gmail.com](mailto:kadirbygl@gmail.com)

### EĞİTİM BİLGİLERİ

2016                            Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Yüksek Lisans, Fen Bilgisi Eğitimi  
2012                            Sivas Cumhuriyet Üniversitesi  
Lisans, Fen Bilgisi Öğretmenliği  
2008                            Öğretmen Mukadder Akaydın Anadolu Lisesi/ Çorum

### AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Buldur, S., ve Baygöl, A., (2017) *Elementary Students' Perceptions About The Classroom Assessment Environment*, 3th International Symposium on Educational and Social Sciences in Turkish Cultural Geography.6-9 July, 2017, Skopje, Macedonia

Buldur, S., ve Baygöl, A., (2018) *Ortaokul Öğrencilerinin Sınıf-İçi Değerlendirme Ortamına İlişkin Alguları İle Üstbilişsel Sınıf Çevresi Ortamı Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, X.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 27-30 Nisan, 2018, Ürgüp, Türkiye

Buldur, S., ve Baygöl, A., (2019) *Adaptation of Recommended Classroom Assessment Practices into Turkish*, XX. European Conference on Social and Behavioral Sciences, 20-20 June, 2019, Kiev, Ukraine

## **PROJELER**

TÜBİTAK 4004, Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 7-13 Eylül 2017/ Rehber

TÜBİTAK 4004 Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 26 Haziran-4 Temmuz 2018 / Rehber

TÜBİTAK 4004, Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları, Üçü Bir Yerde: Sağlık, Kültür ve Ekoloji Temelli Doğa Eğitimi, 25 Haziran-4 Temmuz 2019 / Rehber

## **PROJE/BURLAR**

TUBİTAK 1002, 118K057, Dijital Öyküleme Yöntemiyle Hazırlanan Etkileşimli Kısa Tarihsel Hikâyelerin Öğrencilerin Bilimin Doğası Anlayışlarına Etkisi, 1002 - Hızlı Destek, Burslu, Yürürlükte, ARDEB, SOBAG - Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırma Destek Grubu, Projeye Katılma/Ayrılma Tarihleri: 28.09.2018 - 15.06.2019, Proje Başlangıç/Bitiş Tarihleri: 15.07.2018 - 15.06.2019.