



T.C.

Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARI ve UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Mustafa ACAR

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR

SİVAS
Kasım-2016

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME
UYGULAMALARI ve UYGULAMALARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Mustafa ACAR

Cumhuriyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR

Sivas
Kasım-2016

KABUL VE ONAY

Mustafa ACAR'ın hazırlamış olduğu "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler" başlıklı bu çalışma, 23.11.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İ m z a

Doç. Dr. Murat BURSAL

(Jüri Başkanı)



İ m z a

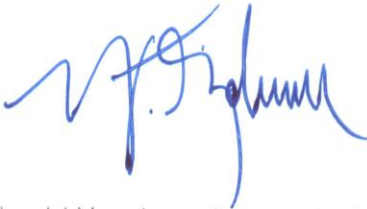
Yrd. Doç. Dr. Serkan Buldur

(Danışman)



İ m z a

Yrd. Doç. Dr. Yasemin Özdem YILMAZ (Üye)



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım..../.../....

İmza

Doç. Dr. Hakan KOÇ

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

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, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede, bir başka tez çalışması olarak sunmadığımı; beyan ederim.

23.11.2016

Mustafa ACAR





Canım Aileme...

ÖZET

ACAR, Mustafa, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Uygulamalarını Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2016.

Bu araştırmanın amacı Fen Bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden birisi olan ve nicel ile nitel aşamaların aynı zamanda kullanıldığı yakınsayan paralel desen esas alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini Sivas merkez ilçede görev yapan 154 Fen Bilimleri öğretmeni ve nitel boyutun çalışma grubunu ise görüşmeler için 10, gözlemler ise için dört Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veriler Genç (2005) tarafından geliştirilen “Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği” ve “Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği” ile nitel veriler ise Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Gözlem Formu”, gözlemler esnasında araştırmacının aldığı alan notları ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde; “Bağımlı Örneklem için t-testi”, “Tekrarlı Ölçümler için ANOVA”, “Tek yönlü ANOVA”, “Bağımsız Örneklem için t-testi” ve “MANOVA”, nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve kategorisel analiz teknikleri esas alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine (biçimlendirmeye yönelik, düzey belirlemeye yönelik, alternatif ve geleneksel) yönelik inanç düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığı ve bu inançlarının da ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançlarının ve uygulamaya yönelik görüşlerinin cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak mesleki kıdem açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak olumsuz görüşlerin anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen

faktörlerle ilgili bulgulara göre bu uygulamalarını etkileyen pek çok faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inançları ve merkezi sınavların varlığı dışında zaman, okul imkânları ve çevresel etkenler vb. dışsal faktörlerin oldukça etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını bu faktörlere göre şekillendirdikleri ve uygulamalarında özellikle merkezi sınavların önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen bu faktörler nedeniyle derslerinde performansa dayalı değerlendirmelere çok sık yer veremedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme ve değerlendirme, merkezi sınavlar, değerlendirmeye yönelik inanç

ABSTRACT

ACAR, Mustafa, Science Teachers' Assessment Practices and the Factors Affecting Their Assessment Practices, Master's Thesis, Sivas, 2016.

This research aims to determine science teachers' assessment practices and the factors affecting their assessment practices. In this research, [one of the mixed method designs] which namely convergent parallel design, contains both quantitative and qualitative approaches was used. The study group of the quantitative part of the research involved 154 science teachers working in the center at Sivas while the qualitative part of the research was conducted with 10 science teachers for the interviews and 4 science teachers for the observations. In this research, quantitative data was collected by the "General Views About High Stakes Testing Scale" and "Beliefs About Assessment Scale" developed by Genç (2005), qualitative was collected with an Observation Form developed by Susuwele-Banda (2005), field notes and interview forms developed by the researcher. In the quantitative data analysis, dependent samples t-test, Independent samples t-test, Repeated measures for ANOVA, One-way ANOVA and MANOVA and in the qualitative data analysis, descriptive analysis and categorical content analysis were used.

The results of the study showed that teachers' beliefs intended for different assessment types (such as formative, summative, alternative and traditional) changed prominently and these beliefs of teachers were parallel with their assessment applications. In addition, teachers' beliefs about assessment and their views on applications didn't show a significant difference depending on their year of experience. We could not find their gender and graduation an impact of their beliefs and views. On the other hand, teachers had positive thoughts and negative thoughts which were very high scored about High-Stake Testing according to the results. Moreover, teachers' views didn't show a significant difference depending on their gender, year of experiences, and faculty of graduation. As to the factors that affect teachers' assessment applications there were many factors affected these applications. It has been found that external factors such as time, school facilities and environmental factors are very influential on teachers' assessment practices. It has been determined that teachers

shaped assessment practices according to these factors. Additionally, it was found that teachers didn't use different kinds of application approaches due to the factors affecting their assessment applications.

Key Words: Assessment, high stakes testing, beliefs about assessment



ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkililiğini ve kalitesini etkileyen birçok etmen vardır. Ancak bunların içinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu faaliyetleri öğretmenler yürüttüğünden dolayı bu araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler araştırılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörlerle ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmam boyunca hiçbir desteğini esirgemeyen, çalışmalarımı yürütebilmem için bütün olanakları sağlayan, tezim için en az benim kadar yorulan, kişiliğini ve akademik çalışmalarını örnek aldığım, maddi ve manevi tüm destekleri için tez danışmanım ve kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın farklı aşamalarında her türlü yardımını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Murat BURSAL'a teşekkür ederim.

Çalışmama uzman görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocalarım; Doç. Dr. Mehmet AYDENİZ'e, Doç. Dr. Nilgün TATAR'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN'a, ve Arş. Gör. Eren YÜCEL'e teşekkürlerimi sunarım. Çeşitli katkılarından dolayı Aynur ÇAVDAR'a ve Hüsne GEDİKLİ'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmayı tamamlamamda, bugünlere gelmemde emeği geçen ve desteklerini esirgemeyen, gecesiyle gündüzüyle arkamda olan ve hayatımın her anında varlıklarını hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Bir an olsun umudumu kaybetmemeyi hissettiren, yanımda olduğu için her zaman güven duyduğum ayrıca çalışmamı tamamlamamda yardımlarını esirgemediği için, tez çalışmamın başından sonuna kadar benimle olduğu için en önemlisi hayatıma anlam kattığı için Şifanur YİĞİT'e teşekkürlerimi sunarım.

EGT-46 no'lu proje kapsamında yüksek lisans tez çalışmamı destekleyen Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Başkanlığına teşekkürlerimi sunarım.



İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ETİK SÖZÜ.....	iii
ADAMA SAYFASI.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Alt Problemler.....	7
1.3.1 Nicel boyut için araştırmanın alt problemleri.....	7
1.3.2 Nitel boyut için araştırmanın alt problemleri.....	8
1.4. Araştırmanın Amacı.....	10
1.5. Araştırmanın Önemi.....	11
1.6. Varsayımlar.....	13
1.7. Sınırlılıklar.....	13
1.8. Tanımlar.....	14

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Ölçme ve Türleri.....	16
2.1.1 Doğrudan Ölçme.....	16
2.1.2 Dolaylı Ölçme.....	17
2.1.3 Türetilmiş Ölçme.....	17
2.2 Değerlendirme ve Türleri.....	17
2.2.1 Kullanılma Amacına Göre Değerlendirme Türleri.....	18

2.2.1.1 Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	18
2.2.1.2 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme.....	18
2.2.1.3 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme.....	19
2.2.2 Biçimine Göre Değerlendirme Türleri.....	20
2.2.2.1 Geleneksel Değerlendirme.....	20
2.2.2.1.1 Çoktan Seçmeli Sorular.....	21
2.2.2.1.2 Doğru-Yanlış Soruları.....	21
2.2.2.1.3 Eşleştirme Soruları.....	22
2.2.2.1.4 Kısa Cevaplı Sorular.....	22
2.2.2.1.5 Yazılı Sınavlar.....	22
2.2.2.1.6 Sözlü Sınavlar.....	23
2.2.2.2 Alternatif (Performansa Dayalı) Değerlendirme.....	24
2.2.2.2.1 Ürün Dosyası (Portfolyo).....	25
2.2.2.2.2 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA).....	25
2.2.2.2.3 Kavram Haritası	26
2.2.2.2.4 Yapılandırılmış Grid	26
2.2.2.2.5 Bulmaca	26
2.2.2.2.6 Kelime İlişkilendirme	27
2.2.2.2.7 Gözlem.....	27
2.2.2.2.8 Görüşme (Mülakat).....	27
2.2.2.2.9 Öz Değerlendirme	28
2.2.2.2.10 Akran Değerlendirme.....	28
2.2.3 Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme Türleri.....	28
2.2.4 Doğasına Göre Değerlendirme Türleri.....	29
2.3 İnanç	29
2.3.1 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç.....	30
2.4 Merkezi Sınavlar.....	31
2.5 İlgili Araştırmalar.....	32
2.5.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	32
2.5.2 Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik İnançları ile İlgili Yapılan Araştırmalar	36
2.5.3 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar	38

2.5.4 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	41
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	45
3.2. Çalışma Grubu.....	46
3.2.1 İlişkisel Tarama Deseni için Evren ve Örneklem.....	46
3.2.2 Durum Çalışmasının Çalışma Grubu.....	47
3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler.....	48
3.4 Verilerin Toplanması	50
3.4.1 Nicel Veri Toplama Araçları.....	53
3.4.1.1 Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği.....	53
3.4.1.1.1 MSYDÖ'nün Türkçeye Uyarlanması	53
3.4.1.1.2 MSYDÖ'nün Pilot Uygulama Verilerinin Analizi	55
3.4.1.1.2.1 MSYDÖ'nün Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular.....	55
3.4.1.2 Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (DYİÖ).....	61
3.4.1.2.1 DYİÖ' nün Türkçeye Uyarlanması	62
3.4.1.2.1.1 DYİÖ' nün Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular.....	62
3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçları	68
3.4.2.1 Öğretmen Görüşme Formu	68
3.4.2.2 Sınıf İçi Gözlem Formu.....	69
3.4.2.3 Alan Notları	70
3.5 Verilerin Analizi	70
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi.....	70
3.5.2 Nitel verilerin analizi.....	73
3.5.2.1 Görüşmelerin Analizi.....	73
3.5.2.2 Alan Notlarının Analizi.....	74
3.5.2.3 Sınıf İçi Gözlem Formu.....	74

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 Nicel Bölüme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	75
-------------------------------------------------	----

4.1.1 Değerlendirmeye Yönelik İnançlara İlişkin Bulgular ve Yorum....	75
4.1.2 Değerlendirmeye Uygulamalarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.1.3 Değerlendirmeye Yönelik İnançlarla Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum	86
4.1.3.1 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmeye İlişkin İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.1.3.2 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirmeye İlişkin İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum.....	87
4.1.3.3 Geleneksel Değerlendirmede İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum.....	87
4.1.3.4 Alternatif Değerlendirmede İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum.....	88
4.1.4 Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum....	89
4.2 Nitel Bölüme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
4.2.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	93
4.2.1.1 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	93
4.2.1.2 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Kullandıkları Tekniklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	96
4.2.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Yürüttükleri Zamana Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.	98
4.2.1.4 Öğretmenlerin Derslerinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	101
4.2.1.5 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Sonuçlarına Göre Öğretim Sürecini Yeniden Planlama Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	103
4.2.2 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara Karar Vermelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum.....	105
4.2.2.1 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara Karar Vermelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	106
4.2.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Seçimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	108
4.2.2.3 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdikleri Zamanı Belirlemelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	111

4.2.2.4 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmeyi Engellleyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113
4.2.3 Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum.....	116
4.2.3.1 Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerinin Öğretim Sürecindeki Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum...	116
4.2.3.2 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Yürütme Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119
4.2.3.3 Öğretmenlerin Ders İçinde Kullanımının Etkili Olduğunu Düşündüğü Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	121
4.2.3.4 Öğretmenlerin Kullanımının Etkisiz Olduğunu Düşündükleri Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.2.4 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.2.4.1 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	128
4.2.4.2 Öğretmenlerin Sınıf içi Öğretimlerinde Merkezi Sınavların Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	132
4.2.4.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Merkezi Sınavların Etkisi Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135
4.2.4.4 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Engelleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum.....	137
4.2.4.5 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Destekleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum.....	140
4.2.4.6 Öğretmen Açısından Merkezi Sınavların Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	142
4.2.4.7 Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle Kendilerini Baskı Altında Hissetmeleri ve Nedenlerine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum.....	146
4.2.4.8 Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle, Öğrencilerin Kendilerini Baskı Altında Hissetmeleri ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	149
4.2.5 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	152
4.2.5.1 Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	152

4.2.5.1.1 Öğretmenlerin Derslerinde Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum..	152
4.2.5.1.1.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	154
4.2.5.1.1.2 Öğretmen 2'nin Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum	154
4.2.5.1.1.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	155
4.2.5.1.1.4 Öğretmen 4' ün Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum	156
4.2.5.1.2 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	157
4.2.5.1.2.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	159
4.2.5.1.2.2 Öğretmen 2' nin Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	159
4.2.5.1.2.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	160
4.2.5.1.2.4 Öğretmen 4' ün Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	161
4.2.5.1.3 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdikleri Ders Aşamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	162
4.2.5.1.3.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum	163
4.2.5.1.3.2 Öğretmen 2' nin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	164
4.2.5.1.3.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	164
4.2.5.1.3.4 Öğretmen 4' ün Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	165
4.2.5.1.4 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	166

4.2.5.1.4.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	167
4.2.5.1.4.2 Öğretmen 2' nin Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	168
4.2.5.1.4.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	168
4.2.5.1.4.4 Öğretmen 4' ün Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum.....	169
4.2.5.2 Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum..	170
4.2.5.2.1 Öğretmen 1 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	172
4.2.5.2.1.1 Öğretmen 1'in Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Ettiği Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum	173
4.2.5.2.2 Öğretmen 2 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	174
4.2.5.2.2.1 Öğretmen 2'nin Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Ettiği Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	175
4.2.5.2.3 Öğretmen 3 İçin Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	176
4.2.5.2.3.1 Öğretmen 3'ün Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Ettiği Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	177
4.2.5.2.4 Öğretmen 4 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	178
4.2.5.2.4.1 Öğretmen 4'ün Sınıf içi Gözlemlerinde Sınıf Düzeyindeki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	179

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar ve Tartışma.....	183
5.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	183
5.1.2 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	187
5.1.2.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	187
5.1.2.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	190

5.1.2.2 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlara Yönelik Sonuç ve Tartışma..	191
5.1.2.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	193
5.2 Öneriler	195
5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	195
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	196
KAYNAKÇA	198
EKLER	
Ek-1 Araştırma İzin Belgesi.....	208
Ek-2 Ölçek Uyarlama İzin Belgesi.....	209
Ek-3 Evrendeki Öğretmen Sayısına İlişkin Alınan Resmi Yazı.....	210
Ek-4 Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği.....	211
Ek-5 Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin Orijinal Formunda Bulunan Maddeler.....	212
Ek-6 Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Uygulama Ölçeği.....	213
Ek-7 Öğretmen Görüşme Formu.....	214
Ek-8 Sınıf içi Gözlem Formu.....	217
ÖZGEÇMİŞ	218

TABLolar LİSTESİ

	SAYFA NO
Tablo 2.1- Sıkça kullanılan geleneksel değerlendirme teknikleri.....	21
Tablo 2.2- Sıkça kullanılan performansa dayalı değerlendirme teknikleri.....	25
Tablo 3.1- Çalışma evrenin demografik özellikleri.....	47
Tablo 3.2- Durum çalışmasının çalışma grubunu oluşturan ve görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler.....	47
Tablo 3.3- Durum çalışmasının çalışma grubunu oluşturan ve gözlemlerin yapıldığı öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler.....	48
Tablo 3.4- Araştırma sürecinde yapılan işlemler.....	49
Tablo 3.5- Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve araçlarının alt problemlere göre dağılımı.....	50
Tablo 3.6- MSYDÖ'ye ilişkin AFA sonuçları.....	57
Tablo 3.7- MSYDÖ'ye ilişkin DFA sonuçları.....	58
Tablo 3.8- MSYDÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki farka ilişkin bağımsız örneklem için t-testi sonuçları.....	60
Tablo 3.9- Dil geçerliliğine ilişkin bulgular.....	62
Tablo 3.10- DYİÖ'ye ilişkin AFA sonuçları.....	64
Tablo 3.11- DYİÖ'nün DFA ile hesaplanan uyum indeksleri.....	65
Tablo 3.12- DYİÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki t-testi sonuçları.....	67
Tablo 3.13- Sınıf içi gözlem formuna ilişkin örnek maddeler.....	70
Tablo 3.14- Nicel verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler.....	71
Tablo 3.15- MANOVA testi varsayımları ve sağlama durumu.....	72
Tablo 4.1- Öğretmenlerin DYİÖ'nün inanç boyutunun faktörlerine ilişkin elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler.....	75
Tablo 4.2- Değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı.....	77
Tablo 4.3- Değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı.....	78
Tablo 4.4- Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları.....	78
Tablo 4.5- Değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı.....	79

Tablo 4.6- Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyi puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları.....	80
Tablo 4.7- Öğretmenlerin DYİÖ'nün uygulama boyutunun faktörlerine ait elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler.....	81
Tablo 4.8- Değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı.....	82
Tablo 4.9- Değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı.....	83
Tablo 4.10- Değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı.....	84
Tablo 4.11- Değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin ANOVA testi sonuçları	85
Tablo 4.12- Bıçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları.....	86
Tablo 4.13. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları.....	87
Tablo 4.14- Geleneksel değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları.....	88
Tablo 4.15- Alternatif değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları.....	88
Tablo 4.16- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının dağılımına ilişkin betimsel bilgiler.....	89
Tablo 4.17- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı.....	90
Tablo 4.18- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı.....	91
Tablo 4.19- Merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı.....	92
Tablo 4.20- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri.....	94
Tablo 4.21- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri.....	97
Tablo 4.22- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşleri.....	99
Tablo 4.23- Öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin görüşleri.....	102
Tablo 4.24- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullandıktan sonra öğretim sürecini düzenleyip ve yeniden yönetmeleri konusundaki görüşleri	104
Tablo 4.25- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere yönelik görüşleri.....	107

Tablo 4.26- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri	109
Tablo 4.27- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri.....	112
Tablo 4.28- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeyi engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri.....	114
Tablo 4.29- Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri.....	117
Tablo 4.30- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin görüşleri	120
Tablo 4.31- Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin görüşleri.....	123
Tablo 4.32- Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin görüşleri.....	126
Tablo 4.33- Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında görüşleri	130
Tablo 4.34- Öğretmenlerin görüşmede sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri	133
Tablo 4.35- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri.....	136
Tablo 4.36- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri.....	138
Tablo 4.37- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri.....	141
Tablo 4.38- Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında görüşleri.....	144
Tablo 4.39- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri.....	148
Tablo 4.40- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri	151
Tablo 4.41- Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları	153
Tablo 4.42- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları tekniklere ilişkin gözlem sonuçları.....	159
Tablo 4.43- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamana ilişkin gözlem sonuçları.....	163
Tablo 4.44- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dönütlere ilişkin gözlem sonuçları.....	167
Tablo 4.45- Öğretmenlerin sınıf içi gözlem formundan almış oldukları genel puan ortalamaları.....	171

Tablo 4.46- Ö ₁ ' in gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı.....	172
Tablo 4.47- Ö ₁ 'in sınıf içi gözlem formundan elde ettiği puanların sınıf düzeyi açısından dağılımı.....	173
Tablo 4.48- Ö ₂ ' nin gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı.....	174
Tablo 4.49- Ö ₂ ' nin sınıf içi gözlem formundan elde ettiği puanların sınıf düzeyi açısından dağılımı.....	175
Tablo 4.50- Ö ₃ ' ün gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı.....	176
Tablo 4.51- Ö ₃ için sınıf içi anket puanlarının sınıf düzeylerine göre ortalamaları.....	177
Tablo 4.52- Ö ₄ ' ün gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı.....	178
Tablo 4.53- Ö ₄ için sınıf içi anket puanlarının sınıf düzeylerine göre ortalamaları.....	179

ŞEKİLLER LİSTESİ

	SAYFA NO
Şekil 3.1- Türkçeye uyarlama aşamasında yürütülen işlemler.....	54
Şekil 3.2- MSYDÖ faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği.....	56
Şekil 3.3- MSYDÖ'ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması.....	59
Şekil 3.4- DYİÖ faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği.....	63
Şekil 3.5- Faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren yol şeması.....	66
Şekil 4.1- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin model.....	93
Şekil 4.2- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin model.....	96
Şekil 4.3- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana ilişkin model.....	99
Şekil 4.4- Öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin model.....	101
Şekil 4.5- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullandıktan sonra öğretim sürecini yeniden planlama durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin model.....	103
Şekil 4.6- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin model.....	106
Şekil 4.7- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin model.....	109
Şekil 4.8- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin model.....	111
Şekil 4.9- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeyi engelleyen faktörlere ilişkin model.....	113
Şekil 4.10- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin görüşlerine ilişkin model.....	117
Şekil 4.11- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin model.....	119
Şekil 4.12- Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin model.....	122
Şekil 4.13- Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin model.....	125
Şekil 4.14- Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşlerine ilişkin model.....	129

Şekil 4.15- Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model.....	132
Şekil 4.16- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model.....	136
Şekil 4.17- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model.....	138
Şekil 4.18- Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model.....	140
Şekil 4.19- Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları görüşlerine ilişkin model.....	143
Şekil 4.20- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin model.....	147
Şekil 4.21 Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin model	150
Şekil 4.22- Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin model.....	153
Şekil 4.23- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları değerlendirme tekniklerine ilişkin model	158
Şekil 4.24- Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamana ilişkin model.....	162
Şekil 4.25- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dönütlere ilişkin model.....	166

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TEOG: Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

LGS: Lise Giriş Sınavı

DYİÖ: Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği

MSYDÖ: Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği

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

Ö: Öğretmen

n: Frekans

ort: Aritmetik Ortalama

ss: Standart Sapma

sd: Serbestlik Derecesi

p: Anlamlılık Düzeyi

d: Etki Büyüklüğü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Öğretim sürecinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretim sürecinin etkililiğinin ortaya konulması amacıyla öğretmenlerin derslerinde sıklıkla yer verdikleri uygulamalardır. Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulur. Ayrıca öğrencilerdeki eksik öğrenmelerin belirlenmesi ve giderilmesi ile öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının artırılmasında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yeri oldukça önemlidir. Bu kapsamda her öğretmen dersin bir bölümünü ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ayırmaktadır (Semerci, 2009). Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmenlerin öğretim süreçlerinin planlaması ve yürütülmesinde yön göstericisi olan öğretim programlarının bir ögesi olması da bu gerekliliği göstermektedir.

Bilindiği gibi öğretim programlarının dört temel ögesi; hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme ve değerlendirmedir (Demirel, 2013). Programın hedeflerini ortaya koyarken “Bireyleri *niçin* eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Ülkenin ihtiyaç duyduğu yetişmiş insan modelinin nitelikleri ve toplumun eğitim istekleri hedeflerin belirlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Burada hedefler programın temelini göstergesidir. Diğer bir program ögesi de içeriktir. Belirlenen hedeflere doğru ilerlemek için *ne* öğretilim sorusunun cevabı programın içeriğini oluşturmaktadır. Hedefe ulaşabilmek için ele alınması gereken konulara ve bu konuların sınırlılıklarına karar verilir. Temel öğelerden bir diğeri de öğrenme ve öğretme süreçleridir. Belirlenmiş olan içeriğin öğrencilere *nasıl* öğretileceği programın öğrenme-öğretme süreçlerini şekillendirmektedir. Bu öğede kullanılacak olan araç-gereçler ile

uygulanacak olan yöntem ve tekniklere karar verilmektedir. Son öge olarak da “hedeflere *ne kadar* ulaşıldı?” sorusuna yanıt aranır. Bu sorunun cevabını ölçme ve değerlendirme ögesi verir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları sayesinde öğretim sürecinin etkililiği değerlendirilir ve diğer bir deyişle sürece ilişkin kalite kontrol yapılmış olur. Tüm diğer derslerde olduğu gibi sorulan bu dört sorunun cevapları fen ve teknoloji dersi öğretim programının da temel öğelerini oluşturmaktadır (Çepni ve Çil, 2009). Öğretim programlarının temel bir ögesi ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kullanılış amaçları şu şekilde sıralanabilir (Atkin, 2001; Baykul, 2000; Popham, 2003; Akt: Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008);

- i) Öğrenciyi tanımak ve öğretim sürecine yerleştirmek,
- ii) Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleyerek öğretimde karşılaşılan zorluk, eksiklik ve hataları ortaya çıkarmak,
- iii) Öğretim hizmetinin etkililiğini değerlendirmek,
- iv) Öğrencileri yönlendirmek,
- v) Öğrenci başarı seviyesini belirlemek.

Yukarıda belirtildiği gibi ölçme ve değerlendirme faaliyetleri öğretim sürecinde birçok amaca hizmet eder. Son yıllarda öğretim kuramlarında pek çok değişim meydana gelmiştir ve bu değişimler doğrudan ölçme ve değerlendirme uygulamalarından beklentiler üzerinde de etkili olmuştur (Çepni, 2008). Bu beklenti özellikle 2004 yılında fen eğitimi alanında ülke eğitim sistemine büyük değişiklikler getiren öğretim programı değişikliğinde de kendisini hissettirmiştir. 2004 yılında uygulamaya konulan fen ve teknoloji dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinde öngörülen değişimler, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmede öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği vurgulanmış ve öğretim programında geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından daha çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006).

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde, ilgili alanyazında önerilen ve fen ve teknoloji dersi öğretim programında vurgulanan değişimlerin gerçekleştirilmesi ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin başarısı ve etkililiği doğrudan öğretmenlere bağlıdır (Brookhart, 1997; Genç, 2005). Amaçlanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmekte öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve beceri düzeylerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik düşünce ve inançları ile pek çok dışsal faktörde büyük rol oynamaktadır (Brown, 2002). Brookhart (1997)'ye göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını; öğrenme-öğretme sürecine ve öğrencilere karşı tutum, felsefe ve inançları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki eğitimleri, bilgi ve beceri düzeyleri, sınıf şartları ve kurumsal politikalar gibi pek çok faktör etkilemektedir. Dışsal faktörler arasında özellikle merkezi sınavların varlığı, zaman ve okulun imkânları gibi faktörler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilemektedir (Abadiano ve Turner, 2003; Birgin, 2010; Cheng, 2006; Watt, 2005).

Yukarıda da değinildiği üzere öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerden birisi onların ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarıdır. İnançlar bireyin bir konu ile ilgili bilişlerinin tümü (Tavşancıl, 2002) ve insanların hayatlarındaki davranışlarını belirlemelerinde ki en önemli belirteç olarak tanımlanır (Bandura, 1997; Nespor, 1987). Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde epistemolojik inanç (Aypay, 2011), öğretime yönelik inanç (Buldur, 2016) ve zekâyâ yönelik inanç (İlhan ve Çetin, 2013) gibi bireylerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin sahip oldukları farklı inanç türleri karşımıza çıkmaktadır. Kişilerin sahip olduğu inançlar sırasıyla tutuma dönüşür, tutumlar ise kişinin niyetini etkilemekte, niyet ise eyleme dönüşerek karar vermenin zeminini oluşturmaktadır (Bauch, 1984; Akt: Şahin ve Karaman, 2013). Genç (2005)'e göre öğretmen davranışlarını etkileyen önemli faktörlerden birisi inançtır. Araştırmacılar, inançların öğretmenlerin eylemlerini ve seçimlerini önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri iyi bir eğitim almış olmalarının yanı sıra bunu yapabileceklerine ilişkin inançları ile doğrudan ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004).

İnançların öğretmenlerin genelde tüm uygulamalarında, özelde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki öneminden hareketle ulusal ve uluslararası alan yazında

yer alan pek çok çalışmada öğretmenlerin genel olarak öğretime ve özel olarak da ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının incelendiği görülebilir (Bauch, 1984; Boz ve Uzuntiryaki, 2006; Calveric, 2010; Durukan ve Şahin, 2015; Genç, 2005; Levitt, 2002; McWaters, 2001; Şahin ve Karaman, 2013). Bu araştırmalar kullanılan veri toplama araçları, örneklem büyüklüğü ve hedef kitle bakımından birbirinden farklılaşmaktadır. Veri toplama araçlarına göre bakıldığında bazı araştırmalar nitel veriler (Boz ve Uzuntiryaki, 2006; Levitt, 2002), bazı araştırmalar ise nicel veriler toplanarak yürütülmüştür (Durukan ve Şahin, 2015; Genç, 2005; Şahin ve Karaman, 2013). Nicel veriler toplanarak yürütülen araştırmalarda çok büyük olmayan örneklemle gerçekleştirilmiştir (Bauch, 1984; Calveric, 2010; Durukan ve Şahin, 2015; Genç, 2005; Şahin ve Karaman, 2013). Bunun yanı sıra küçük örneklemle ($n < 16$) yürütülen ve nitel verilerin kullanıldığı araştırmalar da alan yazında yer almaktadır (Levitt, 2002; Yalaki, 2004). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen inançlarının incelendiği araştırmalar çalışma grupları açısından incelendiğinde araştırmalarda fen bilimleri öğretmenleri (Genç, 2005; Levitt, 2002), kimya öğretmenleri (Boz ve Uzuntiryaki, 2006), okul öncesi öğretmenleri (Durukan ve Şahin, 2015), ilköğretim öğretmenleri (Calveric, 2010) ve sınıf öğretmeni adayları (Şahin ve Karaman, 2013) gibi farklı grupların yer aldığı görülebilir.

Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında yapılan bu araştırmalar genellikle tek bir araştırma yöntemi esas alınarak yürütülmesi yoluyla sınırlandırılmıştır. Oysa nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmalar bu türlerin tek başına kullanıldığı araştırmalara göre daha avantajlıdır (Punch, 2011). Bu bağlamda bu sınırlılıkların aşılması ve karma yöntem araştırmalarının avantajlarından faydalanmak adına bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları hem ölçek hem de görüşme tekniklerinden elde edilen bulgular ile zenginleştirilerek daha ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır.

Ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin inançlarının dışında ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen diğer faktörlere ilişkin de pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Abadiano ve Turner, 2003; Acat ve Demir, 2007; Birgin, 2010; Cheng, 2006). Yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların bir kısmının nitel veri toplama araçları ile yürütüldüğü ve ayrıca küçük örneklemle ($n < 13$) gerçekleştirildiği (Acat ve Demir, 2007; Aydeniz, 2007; Buldur ve Tatar, 2009),

bununla birlikte büyük örneklerle yürütülen ve nicel veri toplama araçları ile verilerin toplandığı araştırmalarında yapıldığı görülmektedir (Birgin, 2010; Frey, 2009; McWaters,2001). Bu araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler arasında; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki bilgi düzeyleri (Cheng, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), zaman yetersizliği (Buldur ve Tatar, 2009; Watt, 2005), okul ve kurum imkânlarının sınırlılığı (Abadiano ve Turner, 2003; Birgin, 2010), sınıfların kalabalık olması (Acat ve Demir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ve yapılan merkezi sınavlar (Birgin, 2010; Sikka, Nath ve Cohen, 2007) yer almaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmalar arasında fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan sınırlı sayıda araştırma olduğu göze çarpmaktadır (örn: Aydeniz, 2007; Buldur ve Tatar, 2009; McWaters, 2001). Ayrıca fen bilimleri öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalar oldukça kısıtlıdır (McWaters, 2001). Yapılan bu araştırma ile fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler hem ilişkisel tarama deseninde ölçek ile hem de özel durum çalışması deseninde görüşme ve gözlem teknikleri esas alınarak incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinde; cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri bakımından farklılık olup olmadığı da incelenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulamalarını etkileyen önemli bir diğer faktörün merkezi sınavlar olduğu görülmektedir. Merkezi sınavlar öğrencilerin bir programa yerleşmeleri ve eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, öğretmen performanslarının ve okul başarı düzeyinin ortaya çıkarılması gibi eğitim süreci ile ilgili önemli kararların sonuca bağlanmasında belirleyici olan önemli bir etken olarak tanımlanabilir (Greene, 2011). Başta öğrenciler, öğretmenler, veliler ve idareciler olmak üzere eğitim sürecinin tüm paydaşları üzerinde merkezi sınavlar önemli bir yere sahiptir. İlgili alan yazın incelendiğinde merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkisi ve öğretmen görüşlerini inceleyen birçok araştırma (Buyruk, 2014; Elmore, 2004; Genç, 2005; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Kahraman, 2014; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Şad ve Şahiner, 2016) karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmaların birinde

Abrams, Pedulla ve Madaus (2003), merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini dört başlık olarak incelemiştir. Bunları; i) Öğretim programının belirlediği sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisi, ii) Öğrencileri sınavlara hazırlama baskısı, iii) Öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarına etkisi ve iv) Hesap verebilirliğe ilişkin görüşler şeklinde sınıflandırmıştır.

Merkezi sınavlar ayrıca öğretmenlerin hem ölçme ve değerlendirme hem de öğretim uygulamalarında önemli bir etkiye sahiptir (Bol, 2004; Greene, 2011; Kumandaş ve Kutlu,2010; Schulz, 2005). Araştırmalar veri toplama araçları, kullanılan örneklem büyüklüğü ve elde edilen sonuçlar bakımından farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalarda nitel veri toplama araçları kullanılırken (Greene, 2011; Schulz, 2005) bazılarında ise nicel veri toplama araçları kullanılmıştır (Bol, 2004; Jones ve Egley, 2004). Ulusal alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında ise bu araştırmaların genellikle küçük örneklem (n<26) ve çoğunlukla nitel veri toplama araçları ile gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır (Atila ve Özekan, 2015; Buyruk, 2014; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Kahraman, 2014; Özkan ve Benli-Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra büyük örneklemle ve nicel veri toplama araçlarıyla yürütülmüş bazı araştırmalar da vardır (Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Şad ve Şahiner, 2016). Ancak bu çalışmalarda ise sadece tek bir merkezi sınav türüne yönelik görüşler incelenmiştir. Örneğin; Şad ve Şahiner (2016), çalışmalarında öğretmenlerin Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sınavına yönelik görüşlerini incelerken, Gündoğdu ve diğerleri (2010), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sınavına yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Bu bağlamda, yapılan bu tez ile bahsi geçen araştırmalarda görülen sınırlılıkların aşılmasına çalışılması ve fen bilimleri öğretmenlerinin tek bir sınava yönelik değilde genel olarak bütün merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin araştırılması hedeflenmiştir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini ortaya koyabilecek bir ölçek ulusal alan yazına kazandırılmış ve bu ölçekten ve görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Ayrıca bu görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri bakımından farklı olup olmadığı incelenmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını (Acat ve Demir 2007; Aydeniz 2007; Gelbal ve Kelecioğlu 2007; McWaters, 2001), ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını (Calveric, 2010;

Durukan ve Şahin 2015; Genç, 2005; Şahin ve Karaman, 2013), ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri (Bol, 2004; Buldur ve Tatar, 2009) ve merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini inceleyen araştırmalar (Buyruk, 2014; Elmore, 2004; Genç, 2005; Kahraman, 2014) yapıldığı görülmektedir. Fakat ilgili araştırmalara bakıldığında bu başlıklar için ya ayrı ayrı araştırma yapıldığı ya da bu başlıkların araştırmaların alt boyutları olarak ele alındığı görülmektedir. Bu tez çalışmasında ise bu başlıklar bir arada çalışılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamalarını etkileyen faktörler, ölçme ve değerlendirme yönelik inançları ve merkezi sınavlara yönelik görüşleri hem nitel hem de nicel veri toplama araçları ile incelenmiş olup alan yazındaki sınırlılıklar aşılmaya çalışılmış ve bu problemlerin ayrıntılı ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bahsedilenler ışığında araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler nelerdir? Bu genel araştırma problemi çerçevesinde incelenen alt problemler aşağıdaki gibidir.

1.3 Alt Problemler

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel alt problemleri ayrı ayrı verilmiştir.

1.3.1 Nicel boyut için araştırmanın alt problemleri

1- Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inanç düzeyi puanları arasında;

a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme

b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme

c) Geleneksel değerlendirme

d) Alternatif değerlendirme faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanlarında;

a) Cinsiyet, b) Mezun olunan fakülte türü c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

3- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik görüş puanları arasında;

- a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme
- b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme
- c) Geleneksel değerlendirme
- d) Alternatif değerlendirme faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerini uygulamaya yönelik görüş puanlarında;

a) Cinsiyet, b) Mezun olunan fakülte türü, c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

5- Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama puanları arasında;

- a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme
- b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme
- c) Geleneksel değerlendirme
- d) Alternatif değerlendirme faktörleri açısından anlamlı bir ilişki var mıdır?

6- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüş puanları arasında;

a) Olumlu görüşler, b) Olumsuz görüşler faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

7- Öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüş puanlarında;

a) Cinsiyet, b) Mezun olunan fakülte türü, c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

1.3.2 Nitel boyut için araştırmanın alt problemleri

8- Değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak öğretmenlerin;

a) Öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir?

- c) Değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşleri nelerdir?
- d) Derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- e) Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarına göre öğretim sürecini yeniden planlama düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

9- Değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin olarak öğretmenlerin;

- a) Öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Derslerinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- d) Amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

9.1 Değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin öğretmenlerin;

- a) Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) Derslerinde değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) Ders içinde kullanımının etkili olduğu düşünülen değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- d) Kullanımının etkisiz olduğu düşünülen değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

9.2) Merkezi sınavlara ilişkin öğretmenlerin;

- a) Merkezi sınavlar hakkında genel görüşleri nelerdir?
- b) Sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
- c) Değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- d) Amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

e) Amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

f) Merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?

g) Merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

h) Merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

10) Değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak öğretmenlerin;

a) Derslerinde yaptıkları değerlendirme uygulamaları nelerdir?

b) Derslerinde kullandıkları değerlendirme teknikleri nelerdir?

c) Derslerinde değerlendirme uygulamalarına dersin hangi aşamalarında yer vermektedirler?

d) Derslerinde kullandıkları dönüt türleri nelerdir?

e) Öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarına yer verme düzeyleri nasıldır?

f) Öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarına yer verme düzeyleri sınıf seviyelerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?

1.4 Araştırmanın Amacı

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programının son ögesi ve ayrılmaz bir parçası olduğu ve bu uygulamaların etkililiğinde de öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu açıktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen pek çok faktör olduğu bilinmektedir. Bu faktörler arasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ve bilgi düzeyleri ile birlikte pek çok dışsal faktörden söz edilebilir. Bu dışsal faktörlerden bazıları ise; merkezi sınavlar, okul imkânları ve zaman olarak gösterilebilir. Araştırmacılar (Birgin, 2010; Cheng, 2006; Gillgan, 2007) bu faktörlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerinde çok önemli etkileri olabileceğini ifade etmişlerdir.

Yapılan bu tez çalışmasında fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye uygulamalarını ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlemler ve uygulanan ölçekler ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve ölçme

ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerin, hem nitel hem de nicel veri kaynakları esas alınması yoluyla derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

1.5 Araştırmanın Önemi

Öğrenme öğretme sürecinde yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerinin gelişmesinde ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesinde etkin bir rol oynadığı bilinmektedir. Çünkü öğretim sürecinin amaç ve hedeflerine ulaşip ulaşmadığının belirlenmesinin yanı sıra sürecin geliştirilebilmesine katkı sağlayan temel faktörün yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları olduğu söylenebilir (Çeçen, 2011). Öğretim sürecinde bu uygulamaları genellikle öğretmenlerin yürüttüğü gerçeğinden hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve bu uygulamalarını etkileyen faktörlerin incelenmesi önemli görünmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok faktörün bu uygulamaları etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır (Abadiano ve Turner, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ulusal ve uluslararası alan yazında yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını; bu uygulamalara ilişkin inançlarının (Genç, 2005) yanında, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi düzeyleri (Şahin ve Karaman, 2013; Duban ve Küçükıyılmaz 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Bulut 2007), okul imkânları (Abadiano ve Turner, 2003), zaman (Buldur ve Tatar, 2009; Genç, 2005) ve merkezi sınavlar (Sikka ve diğerleri, 2007) gibi pek çok dışsal faktöründe etkilediği sonucuna varılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerin başında onların ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının geldiği göze çarpmaktadır. Ancak bu konuyla ilgili özellikle ulusal alan yazında yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Durukan ve Şahin, 2015; Şahin ve Karaman, 2013). Sınırlı sayıdaki bu çalışmalardan birinde Şahin ve Karaman (2013) sınıf öğretmenliği alanında çalışmışlar ve çalışmalarını öğretmen adayları örnekleminde yürütmüşlerdir. Diğer bir çalışmada Durukan ve Şahin (2015), okul öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını incelemişlerdir ancak çalışmalarında kullandıkları veri toplama araçlarına ilişkin uyarılama çalışmasında gerekli geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmaksızın veri

toplama aracını kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca ulusal alan yazın incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin farklı değerlendirme türlerine (örn: Biçimlendirmeye yönelik, düzey belirlemeye yönelik, geleneksel, alternatif) yönelik inançlarını belirlemekte kullanılabilir bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışma kapsamında Genç (2005) tarafından geliştirilen “Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği”nin (DYİÖ) Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bu bağlamda bu çalışmanın hem ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını belirlemekte kullanılacak bir ölçme aracının alan yazına kazandırılması hem de fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının belirlenmesi yoluyla alan yazındaki bu boşluğa katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkide belirlenmiştir. Ulusal alan yazında daha önce yapılan araştırmalarda bu ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın bu ilişkinin ortaya konulması yoluyla da alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen önemli dışsal faktörlerden birisinin merkezi sınavlar olduğu pek çok çalışmada ortaya konmuştur (Birgin, 2010; Bol, 2004; Greene, 2011; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Schulz, 2005). Bu çalışmada da fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu görüşleri incelemek amacıyla, öncelikle ulusal alan yazında öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabilir bir ölçek olmamasından hareketle Genç (2005) tarafından İngilizce olarak geliştirilen bir ölçeğin Türkçe’ye uyarlanarak alan yazına kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin hem nicel hem de nitel yollarla incelenmesi, yapılan diğer çalışmalara kıyasla görece büyük bir çalışma grubu ile yürütülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca benzer diğer çalışmalarda genelde tek bir sınava [örn: (Şad ve Şahiner, 2016) TEOG ve (Gündoğdu ve diğerleri, 2010) SBS] yönelik görüşler belirlenirken, bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara yönelik düşüncelerinin ortaya konması açısından farklı bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.6 Varsayımlar

Bu araştırmada:

- 1- Görüşüne başvuru alan uzmanların objektif ve samimi görüşler sunduğu,
- 2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin form ve ölçeklere samimi ve içten cevap verdikleri,
- 3- Gözlemler esnasında araştırmacının sınıfta olmasından dolayı sınıf içindeki öğrenme ortamının değişmemesi amacıyla araştırmacı öğretmen ve öğrencilerin ilgilerini ve dikkatlerini çekmeyecek şekilde sınıflarda yer almıştır. Ayrıca derslerde öğrenciler ya da öğretmenler ile herhangi bir etkileşimde bulunmamaya özen göstermiştir. Ancak bu önlemlere rağmen öğrenme ortamının değişmediği ve öğretmenin normal ders işlemlerine devam ettiği varsayılmıştır.

1.7 Sınırlılıklar

1- Araştırmanın özel durum çalışması kapsamında 5, 6, 7. ve 8. sınıf düzeylerinin her biri için gözlemler yapılarak veri toplanması planlanmıştır. Ancak bir öğretmenin 5 ve 6. sınıf düzeyinde derslere girmemesi nedeniyle bu öğretmenlerden alınan gözlem verileri 7. ve 8. sınıflarla sınırlandırılmıştır. Diğer taraftan dört öğretmenin de 5. sınıf düzeyinde derslere girmemesi nedeniyle bu öğretmenlerden alınan verilerde 6., 7. ve 8. sınıflarda gerçekleştirilen gözlemler esnasında alınan gözlem verileri ile sınırlandırılmıştır.

2- Araştırmanın nitel boyutunda yürütölen gözlem uygulamalarında gözlem verilerinin daha fazla sayıda öğretmenlerden alınması planlanmıştır. Ancak uygulama kapsamında haftada dört saat ve toplamda sekiz hafta gözlem yapılması amaçlandığından dolayı özellikle zaman sıkıntısı ile gözlem yapılacak öğretmenlerin farklı okullarda görev yapması ve bu okullara ulaşım açısından yaşanabilecek problemler nedeniyle gözlem verileri dört öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

3- Bu araştırma kapsamında Sivas ili merkez ilçe evrenini oluşturan 167 fen bilimleri öğretmenin hepsine ulaşılması amaçlanmıştır. Ancak bazı öğretmenlerin veri toplama sürecinde uzun süreli izinli olması (örn: doğum izni, ücretsiz izin vb.) ve bazı

öğretmenlerinde araştırmaya katılmakta gönüllü olmaması gibi nedenlerden dolayı araştırma 154 fen bilimleri öğretmeninden alınan veriler ile sınırlandırılmıştır.

4- Araştırmanın nitel boyutunda yürütülen gözlemler aşamasında daha ayrıntılı veri elde edebilmek için gözlemlerin kamera ile kayıt altına alınması planlanmıştır. Ancak öğretmen ve öğrencilerin rahatsız olacağı endişesiyle bu durum idare ve öğretmen tarafından uygun görülmemiştir. Bu durumdan dolayı gözlem verileri araştırmacının katılımlı gözlem esnasında aldığı alan notları ile sınırlandırılmıştır.

1.8 Tanımlar

Ölçme: Bir nesnenin ya da bireyin belirli bir özelliğe ve niteliğe ne kadar sahip olduğunu belirlemesidir (Kan, 2006).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile kıyaslanması sonucunda bir değer yargısına veya bir karara ulaşma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut, 1990).

Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme: Öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğrencilerin başarı düzeyleri ve performansları hakkında bilgilerin toplandığı bir süreci gösteren değerlendirme türüdür (Gipps, 1994; Akt: Bell ve Cowie, 2001).

Düzy Belirlemeye Yönelik Değerlendirme: Genellikle öğretim süreci sonunda, bazen de öğretim süreci içinde, eğitim programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı göz önüne alınarak öğrenci, öğretmen ve eğitim programına ilişkin yargılarda bulunmak şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin, 1996).

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme: Çoğunlukla kâğıt ve kaleme dayalı olarak gerçekleştirilen doğru-yanlış, çoktan seçmeli test veya kısa cevaplı testlerdir (Gronlund, 1998).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirmelerin dışında kalan tüm değerlendirme türleridir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan performans temelli, gerçekçi ve yapılandırmacı anlayışa göre öğrencilere

çoklu ölçme değerlendirme fırsatı sunan, sadece ürünün değil sürecin de değerlendirilmesini sağlayan yaklaşımlardır (Korkmaz, 2004; MEB, 2006).

İnanç: Bireyin bir konu ile ilgili bilişlerinin tümü (Tavşancıl, 2002) ve insanların hayatlarındaki davranışlarını belirlemelerinde ki en önemli belirteçtir (Bandura, 1997).

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kişisel görüş ve fikirleri şeklinde tanımlanmaktadır (Genç, 2005). Bu anlamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyen önemli bir etken olarak tanımlanabilir.

Merkezi Sınav: Öğrencilerin bir programa yerleşmeleri ve eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, öğretmen performanslarının ve okul başarı düzeyini ortaya çıkarma gibi eğitim süreci ile ilgili önemli kararların sonuca bağlanmasını sağlayan geniş ölçekli yoklamalardır (Greene, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ölçme ve türleri, değerlendirme ve türleri, inanç, ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlar ve merkezi sınavlara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Ölçme ve Türleri

Alan yazın incelendiğinde ölçmenin birçok tanımı karşımıza çıkmaktadır. Ölçme, genel olarak “belirli bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut, 1990). Farklı bir tanıma göre ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belirli bir özelliğe ve niteliğe ne kadar sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır (Kan, 2006). Thorndike (1997)’ye göre ise ölçme, bir sonuca karar vermekte değil de karar verme hakkında bilgi sahibi olmaktır.

Ölçme kavramının çeşitli tanımları yukarıda yapılmıştır. Ölçme türleri ise gözlenen ve izlenen yönetime bağlı olarak sınıflandırılmaktadır. Bahar ve diğerleri(2008)’e göre ölçme dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki türde ele alınmıştır. Bunun yanında Kan (2006), Bahar ve diğerleri (2008)’de yaptığı sınıflamaya ek olarak üçüncü bir tür olarak türetilmiş ölçme kavramından bahsetmiştir. Buna göre ölçme türleri sırasıyla; doğrudan ölçme, dolaylı ölçme ve türetilmiş ölçme olarak ifade edilmektedir.

2.1.1 Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenilen özelliğin doğrudan gözlenebiliyor olması şeklinde tanımlanmaktadır (Güler, 2011). Bahar ve diğerleri (2008)’e göre doğrudan ölçme, ölçmeye konu olan özelliğin kendisi ile aynı türden bir ölçme aracı ile ölçülmesi olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu değerlerin doğrudan gözlemlenmesine fırsat sağlayan ölçme türüne doğrudan ölçme denilmektedir. Doğrudan ölçmede ölçülecek özellik ile

bu özelliği ölçmek için kullanılan ölçme aracının özelliği aynıdır. Doğrudan ölçmeye örnek olarak bir sınıftaki öğrenci sayısının belirlenmesi verilebilir.

2.1.2 Dolaylı Ölçme

Değişkenin belirli bir özelliğinin varlığına ilişkin derecesinin veya miktarının doğrudan gözlemlenmesi her zaman mümkün olmayabilir. Doğrudan gözleme uygun olmayan değişkenin özelliğinin derecesini veya miktarını ortaya koymak için başka bir değişken yardımı ile yapılan söz konusu ölçme türüne dolaylı ölçme denilmektedir (Tekindal ve diğerleri 2008). Farklı bir tanıma göre dolaylı ölçme, herhangi bir özelliğin doğrudan ölçülüp ve gözlemlenmesinin başka bir özelliğin yardımı ile gerçekleşmesidir. Dolaylı ölçmeye örnek olarak dinamometre ile kuvvetin ölçülmesi verilebilir.

2.1.3 Türetilmiş Ölçme

Türetilmiş ölçme ölçülmek istenilen değişken üzerinde farklı bir ölçme işlemi yapmadan, bu değişken ile diğer değişkenler arasında bir bağlantı kurularak elde edilen ölçümler olarak tanımlanmaktadır (Tan ve Erdoğan 2008). Güler (2011)'e göre türetilmiş ölçme, ölçülmek istenilen niteliğin, kendisinden farklı olan iki ya da daha fazla özelliğe ilişkin ölçümler arasında matematiksel bir bağ kurularak ölçülebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Türetilmiş ölçmeye örnek olarak öğrencinin ara sınav ve final sınavlarından aldığı puanın ortalamalarıyla dönem sonu başarı notunun belirlenmesi verilebilir.

2.2 Değerlendirme ve Türleri

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile kıyaslanması sonucunda bir değer yargısına veya bir karara ulaşma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Turgut, 1990). Değerlendirme ön görülen hedeflere ulaşabilme derecesinin veya seviyesinin tespit edilmesi amacıyla yapılmaktadır (Tekindal ve diğerleri 2008). İlgili alan yazın incelendiğinde değerlendirmeye ilişkin farklı sınıflandırmalar karşımıza çıkmaktadır. Miller ve diğerleri, (2009) değerlendirme türlerini; i) Kullanılma amacına göre, ii) Biçimine göre, iii) Kullanılan ölçüte göre ve iv) Doğasına göre değerlendirme şeklinde dört başlıkta toplamışlardır.

2.2.1 Kullanılma Amacına Göre Değerlendirme Türleri

Alan yazın incelendiğinde kullanım amacına göre değerlendirme türleri; tanıma ve yerleştirmeye yönelik, biçimlendirmeye yönelik ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme olarak sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2006; Semerci, 2009; Tekindal ve diğerleri, 2008).

2.2.1.1 Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme öğrencinin sahip olması gereken bilişsel, duyuşsal ya da psiko-motor becerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır (Demirel, 2006). Bu değerlendirmenin asıl amacı, öğrencinin farklı yönlerdeki gelişiminin ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılması ile öğrencinin hangi alanlarda ve hangi yöntemlerle daha başarılı olabileceğine karar verilmesidir (Özçelik, 1998). Başka bir tanıma göre; bu değerlendirme türü öğrenme düzeylerinin belirlenmesi yani hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılır. Bu tanımlara paralel olarak İşman ve Eskicumalı (2006)'da tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmeyi öğrenme sürecine başlamadan önce öğrencilerde var olan hazır bulunuşluk ve sahip oldukları ön bilgi seviyelerini ölçmek şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ön bilgilerinin değerlendirildiği (Keeley, 2008) tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme öğretim sürecinin başında yapılacağı gibi, öğretim sürecinin sonunda da bir sonraki öğretim süreci için ihtiyaç olan öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak amacıyla yapılabilir (Ertürk, 1993).

2.2.1.2 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğrencilerin başarıları ve performansları hakkında bilgilerin toplandığı bir süreci gösteren değerlendirme türüdür (Gipps,1994; Akt: Bell ve Cowie, 2001). Benzer olarak Popham (2008)'de biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi; öğrenci başarısını artırmak, aynı zamanda amaçlanan hedefe ulaşmak için süreç boyunca öğretmen ve öğrencinin birlikte rol aldığı bir değerlendirme türü olarak açıklamıştır. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu değerlendirmede öğretim süreci devam ederken, eksikliklerin ve güçlüklerin

belirlenmesi ve bunların giderilmesine ilişkin çalışmalar da yapılmaktadır (Tekin, 1996). Sönmez (2007)'ye göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme; öğrencinin öğrenmede zorlandığı davranışları, gerçekleşmeyen öğrenmelerini yani eksiklerini belirlemek, daha sonra bu eksiklikler için gerekli katkıyı sağlamak ve eksikleri tamamlayarak gidermek için yapılabilir. Bu anlamda biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin asıl amacının, öğrencinin öğrenme seviyesini artırmak olduğu söylenebilir. (Dick, Carey ve Carey, 2001). Genç (2005)'e göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye olanak sağlar. Bu değerlendirme türü öğrencilerin sorgulama becerilerini artırdığı gibi, derste tartışma ortamı da yaratır ve ayrıca öz ve akran değerlendirmeleri de içerir. Bunların yanı sıra biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede gözlem, görüşme, performans ödevleri ve portfolyo gibi çok sayıda ve çeşitte değerlendirme tekniği de kullanılabilir.

2.2.1.3 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme

Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme, genellikle öğretim süreci sonunda, bazen de öğretim süreci içinde, öğretim programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı göz önüne alınarak öğrenci, öğretmen ve öğretim programına ilişkin yargılarda bulunmak amacıyla yapılan bir değerlendirme türüdür (Tekin, 1996). Aynı zamanda düzey belirlemeye yönelik değerlendirme “öğrenmenin test edilmesi” anlamına gelmektedir (Stiggins, 2002). Yani düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede amaç, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ulaştıkları öğrenme düzeyini belirlemek ve öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşma derecesini tayin etmektir (Tekindal ve diğerleri 2008). Bu değerlendirme türünde öğretim programının ön gördüğü amaçlara ulaşılma seviyesi tespit edilerek öğrenci, öğretmen ve öğretim programına ilişkin kararlar verilmektedir (Öztürk, 2005). Bu değerlendirme yapılış zamanına göre büyük ölçüde öğretim sürecinden sonra yapılmaktadır (Boud, 2000). Ayrıca düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede öğretim programının öngörmüş olduğu kazanımların hepsinin test edilmesi çoğu zaman mümkün olmadığından, duruma en uygun kazanımların seçilip değerlendirilmesine karar verilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.2 Biçimine Göre Değerlendirme Türleri

Biçimine göre değerlendirme türleri; geleneksel ve alternatif değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır (Miller, Gronlund ve Linn, 2009).

2.2.2.1 Geleneksel Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme öğrencilerin belirli bir sürede amaçlanan hedefe ulaşip ulaşmadığını ortaya koyan değerlendirmedir. (Shepard, 1989). Genellikle öğrenme sonuçlarının değerlendirildiği geleneksel değerlendirmede belirli bir zaman aralığında öğrencinin bilgi ve becerisi ölçülürken aynı zamanda öğrenme sürecinden ziyade sonuca yönelik bir değerlendirme yapılmaktadır (Popham, 2005). Geleneksel değerlendirilmede asıl amaç öğrenciler arasında belirli özelliklere göre sınıflandırma yapmaktır (Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009). Amaçlanan hedef için bu değerlendirmede yaygın olarak doğru-yanlış, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı sorular kullanılmaktadır (Şahin ve Karaman, 2013). Geleneksel değerlendirmede öğretmen aktif ve öğrenci pasiftir, bu değerlendirme türü genelde öğrencilerin ezberle dayalı bilgilerin değerlendirilmesinden ve aynı zamanda öğrencinin değerlendirme sürecinde rolü olmamasından dolayı eleştirilmektedir (Hart, 1994; Akt: Şahin ve Karaman, 2013). Geleneksel değerlendirmede önemli olan üründür. Bu değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerle öğrencilerin öğrenme seviyelerini belirlemek amaçlanmaktadır (Karaman, 2014).

Geleneksel değerlendirmeler doğası gereğince bazı avantajlara sahiptir. Bu avantajlar; kolay uygulanabilmeleri, kısa süre içinde pek çok öğrencinin bilgilerini ortaya koyabilmeleri ve ekonomik olmaları şeklinde sıralanabilir. Ancak geleneksel değerlendirmeler genellikle üst düzey becerilerin değerlendirmesinde yetersiz kalmaktadır (Enger ve Yager, 1998).

Alan yazında sıklıkla kullanılan geleneksel değerlendirme teknikleri Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Tablo 2.1- Sıkça kullanılan geleneksel değerlendirme teknikleri

No	Teknikler	No	Teknikler
1	Çoktan seçmeli sorular	4	Kısa cevaplı sorular
2	Doğru-yanlış soruları	5	Yazılı yoklamalar
3	Eşleştirme soruları	6	Sözlü sınavlar

2.2.2.1.1 Çoktan Seçmeli Sorular

Sorulan bir sorunun doğru cevabının, verilen seçenekler arasından seçilmesini sağlayan maddelerden oluşmuş testlere çoktan seçmeli testler denir (Turgut, 1990). Çoktan seçmeli bir test madde, madde kökü ve madde köküne ait seçeneklerden oluşur. Madde kökü sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler ise verilmiş muhtemel cevaplardır. Bu soru tipinde genelde doğru cevap üç, dört ya da beş seçenek arasındadır. Diğer seçenekler ise yanlış veya doğru cevabın çeldiricisi olarak kullanılmaktadır (Tekin, 1996). Günümüzde en sık kullanılan soru tipleri arasında çoktan seçmeli sorular gelmektedir. Ayrıca merkezi sınavlarda objektif bir değerlendirme sağlaması ve kolay uygulanabilmesi nedeniyle genellikle çoktan seçmeli sorular tercih edilmektedir. Bu avantajlarının aksine çoktan seçmeli soruların şans başarısı gibi sınırlılıkları da bulunmaktadır (Tekindal ve diğerleri, 2008).

2.2.2.1.2 Doğru-Yanlış Soruları

Doğru-yanlış soruları doğru ve yanlış önermelerden oluşmaktadır. Bu sorularda öncelikle öğrenci önermeyi okur ve önermenin doğruluğu ya da yanlışlığına karar verir. Daha sonra ifadeyi doğru ya da yanlış şeklinde belirtir. Bu sorular objektif soru tiplerinden birisidir. Doğru-yanlış soruları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken önemli nokta verilen ifadenin doğruluğunun veya yanlışlığının kesin olmasıdır. Yani ifade ihtimalli veya tartışmalı olmamalıdır. Kolay hazırlanıp kolay uygulanabilirliğinin yanı sıra üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kalması nedeniyle çok fazla tercih edilmemektedir (Tekindal ve diğerleri, 2008).

2.2.2.1.3 Eşleştirme Soruları

Bu soru tipinde üç öge vardır. Bunlar eşleştirme yönergesi, ifadeler listesi ve cevaplar listesi şeklindedir. Burada öğrenciden verilen yönergeye uygun bir biçimde ifade listesinin cevaplar listesindeki uygun cevaplarla eşleştirmesi beklenir (Nitko, 2004; Akt: Bahar ve diğerleri, 2008). Bu tip sorularda eşleştirme yapılacak bilgiler arasında örneğin; yazarlar ile eserleri, icatlar ile bilim insanları, tanımlar ile terimleri yer almaktadır (Tekin, 1996). Kullanılabilirliği oldukça yüksek olan bu soru tipi değişik seviyelerdeki zihinsel becerileri ölçme açısından da yararlıdır. Bunların aksine tekniğin dezavantajı olarak da hazırlanmasının zor olması gösterilmektedir (Bahar ve diğerleri,2008).

2.2.2.1.4 Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorular cevabı bir harf, bir sözcük, bir sayı veya en fazla bir cümle uzunluğunda olan sorulardır. Bu soru tipinde cevapların kısa ve sınırlandırılmış olmasından dolayı bu soru türü üst düzey zihinsel becerileri ortaya koymada etkili değildir. Cevaplar kısa olduğundan ve çok fazla zaman alıcı olmayışından dolayı kullanılması kolaydır ve tüm eğitim kademelerinde uygulanması mümkündür (Tekindal ve diğerleri, 2008).

2.2.2.1.5 Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar cevaplayıcı tarafından düşünülüp cevabın hatırlanması ve bir organize ile sorunun cevabının yazıldığı bir sınav türüdür. Yazılı sınavlar diğer sınavların aksine üst düzey zihinsel becerileri ölçebilmektedir. Yazılı sınavlar özellikle öğrencinin düşüncelerini yada bilgilerini yazılı olarak ifade etmesinden dolayı Türkçe ve Edebiyat dersleri için aynı zaman da yabancı dil dersleri için önemli bir yere sahiptir (Tekindal ve diğerleri, 2008). Yazılı sınavlarda cevapların yazılı verilme zorunluluğu vardır. Burada cevapların uzunluğu, sonuçların öğretmen puanlamasına dayanması, aynı zaman da cevaplayıcıların bağımsızlığı gibi özellikler yazılı sınavların niteliklerini etkilemektedir. Bir yazılı sınavdaki soru sayısının kısıtlı sayıda olması güvenilirliği sınırlayan önemli etkenlerdendir (Turgut, 1990). Yazılı sınavların kolay hazırlandığı kanısı toplum arasında yaygın olsa da iyi ve kaliteli soru hazırlanmanın güçlüğü yazılı

sınavlarda da geçerlidir. Yazılı sınavlarda uzun cevaplı az sayıdaki sorulardan ziyade kısa cevaplı olan daha çok soru hazırlanabilir. Yazılı sınavların en önemli dezavantajı puanlama yapılırken öznel olunmasıdır. Öğrencilerin soruları cevaplamada ve çözümlenmede çeşitli yollara başvurmaları kimi öğrencinin kısa, kimi öğrencinin uzun cevap vermesi, ayrıca kâğıt düzeni ve yazı güzelliği gibi nedenlerden dolayı farklı puanlamalara tabi olmaları gerekmektedir (Bahar ve diğerleri, 2008). Turgut (1990) yazılı sınavların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- * Yazılı sınavlarda cevaplayıcı cevabı kendisi düşünüp ve bulmak zorundadır,
- * Yazılı sınavlarda cevaplayıcı cevabını yazılı olarak sunmak zorundadır, Burada da çeşitli değişkenler puanı etkileyebilir (sınav süresi vb.),
- * Yazılı sınavlarda soruların farklı anlamlarda yorumlanması, cevap olmayan şeylerin yazılması ve cevapların kasıtlı olarak şişirilmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir,
- * Yazılı sınavlarda bir soruya verilen cevabın ve sonucunda verilen puanın doğruluğu da tartışmaya yol açmaktadır,
- * Yazılı sınavlarda cevapların ne derece doğru olduğu puanlayıcıya göre değişebilmektedir.

Bu sınırlılıkların dışında yazılı sınavların diğer tekniklere kıyasla öğrencilerin üst düzey becerileri daha iyi ölçülmesi önemli bir avantajdır. Ayrıca yazılı sınavlarla öğrenciye kendini ifade etme yeteneği kazandırma ve yazma becerilerini geliştirme imkânı da sağlanabilir (Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.2.1.6 Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar genellikle soruların sözlü olarak sorulduğu ve cevapların sözlü olarak verildiği sınav türlerindedir. Sözlü sınavlar çok uzun zamandan beri kullanılmış olmasına karşın eğitim sisteminde önemli diyebileceğimiz araştırmalara konu olmamıştır. Ancak sakıncalarına rağmen günümüze kadar kullanılmaya devam edilmiştir. Sözlü sınavlarda öğrenci kendini sözel olarak ifade ettiği için dil derslerinde önemli bir yere sahiptir. Sözlü sınavlar da yazılı sınavlarda olduğu gibi sınavı değerlendiren herkes için aynı puanlama sistemine sahiptir. Burada öğrenciler özgürdür ve cevaplarını kendileri ifade etmektedir. Sözlü sınavlarda soru sayısı 1-2 arasında

sınırlıdır (Tekindal ve diğeri, 2008; Turgut, 1990). Turgut (1990) sözlü sınavların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- * Soruların cevapları sözlü bir biçimde verilir,
- * Sınavı yapan kişi ile sınava tabi tutulan kişi arasında bir etkileşim söz konusudur,
- * Sözlü sınavlarda bir defada sadece bir cevaplayıcı sınava tabi tutulur,
- * Sözlü sınavlarda her bireye aynı soruları sorma zorunluluğu vardır,
- * Cevaplar sözlü olduğundan cevaplayıcının cevapları tekrar gözden geçirmesi mümkün değildir,
- * Sözlü sınavlarda puanlama sınav esnasında yapıldığı gibi cevaplama bittikten sonra anında yapılır.

2.2.2.2 Alternatif (Performansa Dayalı) Değerlendirme

Alternatif değerlendirme, tek doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme çemberinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsayan değerlendirme türüdür (Çepni, 2008). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrenciyi merkeze alan performans temelli, gerçekçi ve yapılandırmacı anlayışa göre öğrencilere çoklu ölçme değerlendirme fırsatı sunan, sadece ürünün değil sürecin de değerlendirilmesini sağlayan yaklaşımlardır (Korkmaz, 2004; MEB, 2006). Geleneksel değerlendirmeye göre daha fazla gerçek hayatla ilişkili ve öğrenci merkezlidir (Bahar ve diğeri, 2008). İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencileri değerlendirmekte kullanılacak oldukça fazla alternatif değerlendirme tekniği karşımıza çıkmaktadır. Buradan sonraki kısımda ders kitaplarında sıkça kullanılan bazı alternatif değerlendirme tekniklerine yer verilecektir. Bu tekniklere Tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2-Sıkça kullanılan alternatif değerlendirme teknikleri

No	Teknikler	No	Teknikler
1	Ürün dosyası (portfolyo)	6	Kelime ilişkilendirme
2	Tanılayıcı dallanmış ağaç	7	Gözlem
3	Kavram haritası	8	Görüşme
4	Yapılandırılmış grid	9	Öz değerlendirme
5	Bulmaca	10	Akran değerlendirme

2.2.2.2.1 Ürün Dosyası (Portfolyo)

Bu teknik ülkemizde, bireysel gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, kişisel gelişim dosyası ve ürün seçki dosyası vb. gibi farklı isimlerde karşımızda çıkmaktadır. (Özenç, 2013). MEB (2006)'ya göre ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da daha fazla alandaki başarılarını ve gösterdiği çabayı yansıtan çalışmaların tümünü içerir. Korkmaz (2004)'e göre ürün dosyası, öğrencilerin gayretini, istikrarını ve belirli bir alanda kazanmış olduğu başarı öyküsünü anlatan öğrenci çalışmalarından oluşmuş bir koleksiyondur. Başka bir tanıma göre ürün dosyası, öğrencinin öğrenme sürecinde yapmış olduğu çalışmaları ve ürünleri öğretmen ve velilerin değerlendirdiği ayrıca öğrencinin öz değerlendirmesinin de olduğu dosya şeklinde ifade edilmiştir (Alıcı, 2010).

2.2.2.2.2 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)

TDA tekniği belirli bir konuda öğrencilerin neyi öğrenip öğrenemediğini ve neyi bilip bilmediğini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan alternatif değerlendirme tekniklerindedir (Çepni ve Çil, 2009). Bu teknik geleneksel değerlendirme tekniklerinden doğru-yanlış testlerine benzemektedir. Farklı olarak ise olarak doğru-yanlış testlerinde sorular çoğunlukla sorular birbirinden bağımsız şekilde olup, TDA' da yer alan yargılar ise birbiri ile ilişkilidir (Johnstone ve diğerleri,1986; Akt: Bahar ve diğerleri, 2008). Bu tekniğin aktif kullanılması ile öğrenci zihnindeki bilgi yanlışlığı ortaya çıkarılabilmektedir, ayrıca diğer testlere göre şans başarısı yoluyla doğruya

ulařma ihtimali daha dūřūktūr. Bu avantajlarının yanı sıra ūst dūzey becerileri ōlçmede etkili olmaması gibi dezavantajlara da sahiptir (Bahar ve diđerleri, 2008).

2.2.2.2.3 Kavram Haritası

1970’li yılların sonuna doğru geliştirilen kavram haritaları J.D. Novak tarafından literatüre kazandırılmıştır. Bu tekniğin temeli Ausubel’in anlamlı ōđrenme teorisine dayanmaktadır. Kavram haritası; kavramlar arasındaki ilişkileri ve bu kavramlar arasındaki bağıntıları ortaya koyan ōnemli bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2008). Korkmaz (2004) kavram haritalarının yararlarını; ōđrenci merkezli olması, anlamlı ōđrenmeyi sağlaması ve değerlendirmesi, kolay uygulanması ve ekonomik olması şeklinde ifade etmiştir. Kavram haritaları ōđrencilerin belirli bir konudaki anlamlı ōđrenmelerine katkı sağlamaktadır (Buldur, 2014). Ayrıca Korkmaz (2004) kavram haritalarının ōđretimin her aşamasında (giriş, gelişme ve değerlendirme) kullanılabileceğini ifade etmiştir.

2.2.2.2.4 Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmıř grid tekniđi ōđrencilerin anlamlı ōđrenmelerini ortaya çıkarmayı sađlayan ve ōđrencilerde bulunan kavram yanılgıları ile eksik bilgileri ortaya çıkarmakta etkili olan bir alternatif deđerlendirme tekniđidir (Johnstone ve diđerleri, 2000; Akt: Bahar ve diđerleri, 2008). Bu teknikte yařa ve seviyeye gōre dokuz veya on iki kutucuktan oluřan bir tablo hazırlanır ve konu ile ilgili kavramlar, sayılar, resimler, tanımlar ya da formüller rastgele kutucuklara yerleřtirilir. Bu sayede hem gōrsel hem de analitik dūřünme becerisi sađlanmış olur (MEB, 2006). Bu teknik geleneksel deđerlendirme tekniklerine gōre daha avantajlıdır. Çūnkū bu teknikte tahminle dođru bulma ihtimali ya da řans bařarısı çōk dūřūktūr. Bunların aksine dezavantaj olarak da hazırlanmasının zor olması gōsterilebilir (Bahar ve diđerleri, 2008).

2.2.2.2.5 Bulmaca

Korkmaz (2004) bulmacaları kelimelerle oyun oynama etkinliği olarak ifade etmiş ve en ōnemli özelliğinin kavramların karışık bir şekilde verilmesi olduğunu belirtmiştir. Ele alınan konuya bağlı olarak; kare, kelime avı ve çengel bulmaca şeklinde

farklı türlerde hazırlanabilir. Bu teknik özellikle de birinci kademe öğrencileri için eğlenceli geldiğinden derse katılımı artırmada etkilidir (Çepni ve Çil, 2009). Bir konu ya da ünite için hazırlanabilen bulmacalar öğrenciye hazırlattırılarak öğrenmede kalıcılık sağlanabilir (Yanpar, 2005). Hazırlanması ve uygulanması oldukça kolay olan bulmacalar dersin başında öğrencilerdeki ön bilgileri tespit etmek amacıyla kullanıldığı gibi dersin sonunda da öğrenmeleri ortaya koymak için kullanılabilir (Buldur, 2009).

2.2.2.2.6 Kelime İlişkilendirme

Kelime ilişkilendirme tekniği öğrencilerin bilişsel yapısında yer alan kavramlar arasındaki ilişkiyi, bununla beraber bilgi ağlarını ortaya koyan, uzun süreli akılda kalan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını ya da anlamlılığını ölçmemize yarayan bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2008). Kelime ilişkilendirme tekniğinde öğrenciye bir anahtar kavram verilerek belirli bir süre içinde bu kavramın öğrencide çağrıştırdıklarını yazması istenir (Çepni ve Çil, 2009). Öğrencinin vermiş olduğu cevabın bilişsel yapısında bulunan kavramlar ile arasındaki bağıntıyı ortaya koyduğu düşünülür (Ashcraft, 1994; Akt: Bahar ve diğerleri, 2008). Bu tekniğin kolay bir şekilde ve kısa sürede hazırlanması avantaj olarak gösterilmektedir. Bireysel uygulandığı gibi bunun yanı sıra büyük gruplar halinde de uygulanabilmektedir. Bu tekniğin dezavantajı ise üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalmasıdır (Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.2.2.7 Gözlem

Gözlem tekniği, bireysel ya da grup etkinliklerinde ve gözlemlenebilir öğrenci performanslarını takip etmek ve değerlendirme yapmak için kullanılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2008). Gözleme başlamadan önce gözlemin amacının ne olduğu, gözlem yapılacak olan davranışların belirlenmesi ve bu davranışların bulunduğu bir gözlem formunun hazırlanması ile gözlemcinin işi daha da kolaylaştırabilir (Özenç, 2013).

2.2.2.2.8 Görüşme (Mülakat)

Görüşme tekniği, öğretmen (ya da mülakatı yapan uzman) ve öğrenci arasında olan, öğrencinin durum, olay ya da bir kavram hakkındaki derinlemesine inceleme anlayışını ve bilgisini ortaya koymak amacıyla yapılır (Bahar ve diğerleri, 2008).

Görüşmenin amaca hizmet etmesi için öğrencilerden gelen cevapların gerçeği yansıtması gerekir. Ayrıca öğrencilerin de görüşme sürecinde rahat olması gerekmektedir. Bu tür durumlarda öğrencilerde bulunan eksik öğrenmeler, varsa kavram yanılgıları ve olumsuz olacak tutumlar kolaylıkla tespit edilmektedir. Bu yüzden görüşmelerin geleneksel tekniklere oranla daha kullanışlı olduğu ifade edilmektedir (Nitko, 2004; Akt: Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.2.2.9 Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, belirli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu teknikte birey yeteneklerini kendisi keşfeder (MEB, 2006). Öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği öz değerlendirmede çeşitli formlar kullanılmaktadır (Çepni ve Çil, 2009). Bahar ve diğerleri (2008)'e göre öz değerlendirmenin en önemli amacı öğrencilerin süreç içinde gelişimlerinden haberdar olmak ve bilgi toplamaktır. Bu yüzden öz değerlendirme etkinliklerinden sonra öğretmenlerin söz konusu formları toplayarak öğrencilere geri bildirim sağlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin sınıflarda öz değerlendirme uygulamalarını belirli bir değerlendirme programı eşliğinde gerçekleştirmeleri gerektiği savunulmaktadır (Ross, 2006; Akt: Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

2.2.2.2.10 Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olarak rol aldığı diğer bir türdür. Bu değerlendirme, sınıf arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmaları öğrencilerin belirli bir ölçüt kullanarak değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Boud, Cohen ve Sampson, 1999; Akt: Kutlu ve diğerleri, 2008). Başka bir tanıma göre; genel manada öğrencinin hazırlamış olduğu ödev, proje ve araştırma çalışmalarında öğrencinin arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir (Çepni ve Çil, 2009). Akran değerlendirmesinde, öğrencilerin kendi akranları tarafından değerlendirildiğini bilmesi bu öğrencilerin daha titiz ve daha dikkatli davranmalarına, yaptıkları ve yapacakları eylemleri daha bilinçli planlamalarına fırsat vermektedir (Noonan ve Randy, 2005; Akt: Kutlu ve diğerleri, 2008).

2.2.3 Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme Türleri

Ölçüte dayalı değerlendirmeler bağıl değerlendirme ve mutlak değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Değerlendirmede her öğrencinin başarısının, öğrencinin yer aldığı grup veya sınıftaki diğer öğrencilerden bağımsız olarak değerlendirmeye alınmasıyla mutlak değerlendirme gerçekleşmiş olur. Bu değerlendirmede kullanılacak ölçütler önceden tasarlanıp hazırlanmış ve sonrasında öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bağıl değerlendirmede ise, bireyler değerlendirmeye alınırken sınıf ortalama başarısı ve standart sapma değerleri dikkate alınır. Yani, her bir öğrencinin başarısı gruptaki ya da sınıftaki diğer öğrenciler ile kıyaslanmasını gerektiren değerlendirme türüdür (Tekindal ve diğerleri, 2008; Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.4 Doğasına Göre Değerlendirme Türleri

Doğasına göre değerlendirme türleri maksimum performans ve tipik performans olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Maksimum performans testleri öğrencilerin maksimum performanslarını göstermek için çaba gösterdikleri değerlendirme türüdür. Tipik performans testlerinde ise öğrencinin normal sınıf şartlarında neler yapabileceğini değerlendiren türdür. Tipik performans testlerinde öğrenci yüksek puan almak için bir çaba göstermez. Beceri ve dikkat testleri, maksimum performansa örnek verilebilir ve maksimum performans testlerinde ölçülecek özellikler açıkça bellidir. Öğrencinin kendisine yönelen sorunun hangi özelliği ölçtüğünü fark etmesinin güç olduğu tür ise tipik performans testleridir. Tutum ve ilgi testleri tipik performans testlerine örnek verilebilir (Miller ve diğerleri, 2009; Yelboğa, 2008).

2.3 İnanç

Bireyin bir konu ile ilgili bilişlerinin tümü (Tavşancıl, 2002) ve insanların hayatlarındaki davranışlarını belirlemelerinde ki en önemli belirteç olarak tanımlanan inançlar (Bandura, 1997) bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde birey tarafından kabul edilen ve değerlendirici özelliğe sahip bir tür önermedir (Borg, 1999). İnançlar genel anlamda bireysel duruşlar olarak adlandırılmaktadır (Şahin ve Karaman, 2013). Ayrıca Richardson (1996)'ya göre inançlar, kişinin düşünce ve davranışlarını doğrudan

etkilemektedir. Şişman (2002)'ye göre inançlar, insanların ya da sosyal grupların içinde yer aldığı çevreye karşı tavır ve tutumlarını belirleyebilmektedir. İnançlar bireyin yaşantı sonucu kazanmış olduğu deneyimlerden oluşmaktadır (Al-Sharafi, 1998) ve insan davranışlarının belirleyicisi olarak görülmektedir (Nespor, 1987). Bununla beraber bireyin karar vermesinde inançlar önemli bir yere sahiptir (Bandura 1997). Kişilerin sahip olduğu inançlar sırasıyla tutuma dönüşür, tutumlar ise kişinin niyetini etkilemektedir, niyet ise eyleme dönüşerek karar vermenin zeminini oluşturur. Genç (2005)'e göre öğretmen davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi inançtır. İlgili alan yazın incelediğinde inançla karıştırılan birçok kavram karşımıza çıkmaktadır. Bunlarda biri olan tutum; bireyin bir duruma, bir nesneye ya da bir olaya karşı göstermiş olduğu tavır olarak tanımlanmakla birlikte bu tavır olumlu veya olumsuz olabilmektedir (Turanlı, Türker ve Keçeli, 2008). Tutumlar, bireyin herhangi bir olay hakkındaki deneyimlerinin ya da duruma karşı hissettiklerinin yansıması şeklindedir. Tutumlar, inançlara dayanmaktadır. İnanca göre tutum da değişmektedir. İnanç var olduğu sürece tutum vardır. Bir başka deyişle inançlar tutumlara yol gösterir. İnançların değişmesi çoğu zaman mümkün değildir (Nespor, 1987) ama tutumlar zamanla değişebilir (Çeliköz ve Çetin, 2004; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Önen, 2011). Alan yazın incelendiğinde öğretim süreci ile ilgili çeşitli kavramlara yönelik çeşitli inanç türlerinin varlığından söz edilebilir. Bu türler arasında; epistemolojik inanç, öğrenmeye yönelik inanç, öğretmenlik mesleğine yönelik inanç, zekâyâ yönelik inanç ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç sayılabilir.

2.3.1 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnanç

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemlerinin, onların sınıf içi davranışlarını yöneten ve etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Şahin ve Karaman, 2013). Öğretmenlerin sahip oldukları inançların onların bakış açısını, davranışını ve uygulamalarını etkilediği eğitim literatüründe karşımıza çıkmaktadır (Ernest 1989; Rios 1996). Genç (2005)'e göre inançlar, öğretmenlerin bireysel davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerde var olan bu inançlar ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da etkilemektedir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarını, bilgi düzeylerinin yanında sahip oldukları inançlara bağlı olarak yürütürler.

Bir öğretmenin etkililiğine inanmış olduğu ölçme ve değerlendirme uygulamasına bir diğeri inanmayabilir. Öğretmenler bilgi düzeyleri, yetiştirme sistemleri gibi bazı faktörlerin etkisiyle farklı ölçme ve değerlendirme türlerine yönelik farklı inanç sistemleri geliştirebilirler. Örneğin bazı öğretmenler öğrenci başarısının belirlenmesinde alternatif tekniklerin etkili olduğuna inanırken bazı öğretmenler ise geleneksel tekniklere inanabilirler. Diğer taraftan öğretmenler amacına göre değerlendirme türlerine ilişkin farklı inançlara sahip olabilirler. Örneğin bazı öğretmenler ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki amacına ilişkin sadece öğrenci başarısının belirlenmesini sağlaması şeklinde bir inanca sahipken bazıları ise öğrenci başarısının belirlenmesinin yanında ayrıca başarı düzeylerinin artırılmasını sağlaması gerektiğine ilişkin bir inanca sahip olabilirler. Öğretmenlerin motivasyonları, niyetleri ve davranışları inançlarına dayanır (Haney, Czerniak ve Lumpe, 1996). Sınıflardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin önemli bir rolü olduğu gerçeğinden hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının onların uygulamalarını doğrudan etkileyebileceği söylenebilir (Bandura, 1997).

2.4 Merkezi Sınavlar

Merkezi sınavlar, öğrencilerin bir programa yerleşmeleri ve eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, öğretmen performanslarının ve okul başarı düzeyinin ortaya çıkarılması gibi eğitim süreci ile ilgili önemli kararların alınmasında belirleyici olan önemli bir etkidir (Greene, 2011). Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin her kademesinde merkezi sınavlar yapılmakta ve öğrenciler bu sınav sonuçlarına göre çeşitli okullara yerleşmekte, mezuniyet sonrasında çeşitli mesleklere atanmaktadırlar. Merkezi sınavlar her ne kadar doğrudan öğrencileri etkilese de aslında öğretmenleri, aileleri, okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşları doğrudan etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Jones ve Egley, 2004).

Ülkemizde ilköğretimden orta öğretime geçişte uzun yıllardır farklı isimlerde merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar 2006 yılından öncesine kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2013 yılına kadar da SBS adı altında yapılmıştır. 2013 yılı itibariyle TEOG olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2013). TEOG sınavları ortaöğretim kurumuna yerleşebilmenin basamaklarından birisidir (Karabacak, 2010). Şu anda Türk Milli

Eğitim sisteminde ortaokullardan liselere geçişte uygulanan TEOG sisteminin amaçlarını Milli Eğitim Bakanlığı şoyale ifade etmiştir: “Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek” (MEB, 2013).

2.5 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında;

1-Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalar,

2-Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler ile ilgili olarak;

a) Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ile ilgili araştırmalar,

b) Merkezi sınavlara yönelik düşünceleri ile ilgili araştırmalar,

c) Uygulamalarını etkileyen diğer faktörler ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği birçok araştırmanın yapıldığı görölmektedir (örn: Baki ve Birgin, 2002; Balcı ve Tekkaya, 2000; Brookhart, 1994; Buldur ve Tatar, 2009; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Erdemir, 2007; Öztürk, 2003; Tabak, 2007; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Bu konuyla ilgili yapılan en genel araştırmalardan birinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili çalışmaları inceleyen Brookhart (1994),

araştırmasında 1985-1994 yılları arasında konuyla ilgili yapılmış olan 19 farklı çalışmayı incelemiştir. Bu çalışmalardan 11'i ilköğretim ve ortaöğretim, yedisi ortaöğretim ve biri de ilköğretim öğretmenleri ile yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlardan hareketle; öğretmenlerin öğrencileri sınıf geçme konusundaki ölçütler hakkında haberdar ettikleri, öğrencileri değerlendirmede adil oldukları ve genellikle geleneksel yöntemleri kullandıkları ve bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının benzer özellikler gösterdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Öğretmenlerin genellikle geleneksel teknikleri kullandıkları ile ilgili benzer sonuçların elde edildiği Türkiye'de yürütülen bir araştırmada da Gelbal ve Kelecioğlu (2007) çalışma grubunu Ankara ili merkez ilçede görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenin oluşturduğu çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yürütülen ve çalışma grubunu 297 ilk ve ortaöğretim öğretmenin oluşturduğu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken kullandıkları tekniklere ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda birinci kademe öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını ikinci kademe öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları ve her iki kademe öğretmenlerinin de değerlendirme yaparken kağıt kaleme dayalı soruları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarının branşlara göre değişiklik gösterdiği şeklindedir.

İkinci kademe öğretmenleriyle yapılan benzer diğer bir çalışmada Öztürk (2003) ortaöğretim fizik öğretiminde esas alınan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin derslerinde genellikle yazılı yoklama kullandıkları, çoktan seçmeli test, kısa cevaplı sorular ve sözlü sınavları kullanmada yetersiz oldukları, eşleştirme ve doğru-yanlış soru tipine hiç yer vermedikleri ayrıca öğretmenlerden bazılarının proje ve ödev verme konusunda eksiklikleri olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öztürk'ün çalışması ile Gelbal ve Kelecioğlu'nun çalışmasına paralel sonuçların elde edildiği çalışmalardan biri de Balcı ve Tekkaya (2000) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirmişlerdir. İki boyutlu olarak tasarlanan ölçek dört bölüm ve 58 sorudan oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki bu ölçek fizik, kimya ve biyoloji alanlarındaki 40 fen bilimleri öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin genellikle

klasik sorular ile ölçme ve değerlendirme yaptıkları ve bunun sebebi olarak da bu tip soruların hazırlanmasının kolay olması şeklinde sonuçlarına ulaşmışlardır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geleneksel yöntemlerle yapıldığı sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmayı Frary, Cross ve Weber (1993), Virginia eyaletinden farklı branşlardaki 536 ortaöğretim öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Verilerin 44 maddelik anket ile toplandığı bu çalışmada sonuç olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında daha çok çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, açık uçlu sorular gibi geleneksel teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Geleneksel yöntemlerin alternatif yöntemlere göre daha sık kullanıldığı sonucuna ulaşan bir diğer çalışmada Tabak (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı 560 5.sınıf öğrencisi ve 36 sınıf öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada, geliştirmiş olduğu ölçekle verileri toplamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin derslerinde geleneksel yöntemlere daha çok yer verdiklerini, alternatif yöntemleri ise çok kullanmadıklarını tespit etmiştir. Yine geleneksel tekniklerin alternatif tekniklerden çok kullanıldığı ile ilgili sonuçlara ulaşılan bir diğer araştırma da Ersoy (2008) çalışma grubunu Çanakkale ilinde 200 sınıf öğretmenin oluşturduğu çalışmada verileri kendisinin hazırlamış olduğu bir anket ile toplamıştır. Birinci kademe fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışma sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi eksiklikleri olduğu, ölçme ve değerlendirme yaparken hem geleneksel hem de alternatif teknikleri kullandıkları, ayrıca değerlendirme amacıyla en fazla çoktan seçmeli test ve en az ise yapılandırılmış grid tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının incelendiği benzer bir diğer çalışmada Duban ve Küçükıılmaz (2008), 64 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada verileri görüşme formu ile toplamışlardır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri uygulama okullarında öğretmenlerin derslerinde farklı değerlendirme yaklaşımlarını kullanma durumlarına ilişkin yaptıkları gözlemlerden hareketle oluşan görüşlerini kullanarak araştırma verilerini elde etmişlerdir. Çalışma sonucunda uygulama okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun genelde geleneksel bazılarının ise alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Duban ve Küçükıılmaz (2008)'in çalışmasına benzer olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi için

gittikleri uygulama okullarında öğretmenlerin derslerinde farklı değerlendirme yaklaşımlarını kullanma durumlarına ilişkin yaptıkları gözlemleri kullanarak verileri elde eden Buldur ve Tatar (2009) 13 fen ve teknoloji öğretmeninden elde edilen verilerle yürüttükleri çalışmaları sonucunda öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verdiklerini ve sıklıkla performans görevlerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini kullanırken karşılaştıkları en büyük zorluğun ise zaman problemi olduğunu tespit etmişlerdir. Buldur ve Tatar (2009)'un çalışmasında kullandıkları veri toplama yöntemine benzer yöntemlerin kullanıldığı uluslararası bir çalışmada Mavrommatis (1997), Yunanistan'da farklı mesleki kıdemlere sahip 2 grupta yer alan toplamda 372 öğretmene anket uygulamış ve 20 öğretmen ile de gözlem yaparak verileri toplamıştır. Gerçekleştirdiği bu çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin derslerinde; kendi hazırladıkları testler, sözlü sorular, ders kitabındaki etkinlikler, gözlemler gibi teknikleri kullandıklarını ve bunları da genellikle düzey belirleme amacıyla uyguladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları uygulamaları araştıran farklı bir çalışmada Çakan (2004), 260 ilköğretim ve 244 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında verileri 25 maddeden oluşan ölçek ile toplamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir bölümünün ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin genellikle değerlendirme yapmak için çoktan seçmeli test kullandıkları, ortaöğretim öğretmenlerinin ise çoğunlukla yazılı yoklama yaparak öğrencileri değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Çakan (2004)'den farklı olarak verilerin görüşme formu ile toplandığı Güven ve Eskiürk (2007)'nin çalışmasının amacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken kullandıkları tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemektir. 45 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdikleri çalışmada sonuç olarak öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel tekniklerden boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, yazılı sınavlar ve kısa cevaplı testleri kullandıkları rubrik, portfolyo, öz ve akran değerlendirmeyi ise daha az kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının genel olarak incelendiği bu çalışmaların yanında bazı çalışmalarda ise sadece öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme tekniklerinden birisi olan portfolyo (ürün dosyası) kullanımının araştırıldığı çalışmalarda mevcuttur (Baki ve Birgin, 2002; Korkmaz ve

Kaptan, 2003). Bu çalışmalarda öğretmenlerle görüşme yapılarak derslerinde portfolyo kullanıma ilişkin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesi ve öğrenme sürecinin takip edilmesinde portfolyo'nun kullanılabilir olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlar. Ayrıca yapılan farklı bir çalışmada Birgin (2008) portfolyo kullanımı ile öğretmenlerin, öğrencilerin eksikliklerinin görmesi, öğrenme düzeylerini artırması ve öz değerlendirme yapmaları için portfolyo'nun kullanımını önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.5.2 Öğretmenlerin Değerlendirmeye Yönelik İnançları ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ile ilgili alan yazında farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmaların ilki Brown (2002) tarafından yapılmıştır. Brown (2002) öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşünceleri konulu bir envanter geliştirmiştir ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını Avustralya ve Yeni Zelanda'daki öğretmenlerle yürütmüştür. Araştırmacı öğretmenlerin ölçme-değerlendirme hakkında düşüncelerini dört temel inanç faktöründe toplamıştır. Bu faktörler; öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için yapılan ölçme-değerlendirme, okula karşı mesuliyet için yapılan ölçme-değerlendirme, öğrenciye karşı mesuliyet için yapılan ölçme-değerlendirme ve önemsiz ya da ilişkisiz ölçme-değerlendirmedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının sınıflandırıldığı bir başka çalışma ise Genç (2005) tarafından yürütülmüştür. Bu araştırma da fen öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını belirlemek amacıyla 34 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin inançları Brown (2002)'nin çalışmasına benzer olarak 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; geleneksel değerlendirme, alternatif değerlendirme, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme olarak belirlenmiştir. Genç (2005) doktora tezinde dört faktörlü 34 maddelik geliştirmiş olduğu ölçeği kullanarak 408 fen bilimleri öğretmeninden veri almıştır. Araştırmasında öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyleri ile bunları derslerinde uygulama düzeylerine yönelik görüşlerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyleri ile bunları uygulama düzeyleri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkiler tespit etmiştir. Diğer

tarafından araştırmacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında inanç faktörünün yanında pek çok dışsal faktöründe etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Genç (2005)'in çalışmasından farklı olarak öğretmen adayları ile yürütölen çalışmada, Şahin ve Karaman (2013) sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin inançlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Örneklemini 264 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu çalışmada Genç (2005) tarafından hazırlanan ve araştırmacılar tarafından Türkçe 'ye çevrilen 34 maddelik likert tipi ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının inançları; cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve akademik başarılarına göre karşılaştırılmış ve inanç düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermezken, cinsiyet ve akademik başarılarına göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıklar cinsiyet açısından kızlar lehine, akademik başarı açısından yüksek başarılı adaylar lehinedir. Ayrıca çalışma sonucunda öğretmen adaylarının alternatif değerlendirmeye yönelik olan inançlarının en düşük düzeyde, biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye olan inançlarının ise en yüksek değerde olduğu belirlenmiştir. Yine Genç (2005)'in hazırlamış olduğu ölçeğin kullanıldığı bir diğer araştırmada ise Durukan ve Şahin (2015) ölçek maddelerini okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak uyarlayarak 149 okul öncesi öğretmeni ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ve bu inançların uygulamalarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin inanç ve uygulamalarının; sınıf düzeyi, görev yapılan yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama düzeyleri arasında, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir (örn: düzey belirlemeye yönelik, $r = .76$; $p < .05$). Cinsiyet, görev yapılan yerleşim yeri, görev yapılan sınıf düzeyi, sınıf mevcudu, eğitim düzeyi ve hizmet-içi eğitim alma değişkenlerine göre de öğretmenlerin inanç ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Calveric (2010) da yapmış olduğu araştırmasında Durukan ve Şahin (2015)'e benzer olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeylerini ve bu inançları ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 79 ilköğretim öğretmeninden anket aracılığıyla toplanan veriler ile araştırmayı gerçekleştirmişdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye

yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaları arasında ki ilişkilerin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığını ancak uygulamalarının farklılaştığını tespit etmiştir.

Bu konuyla ilgili yapılan teorik açıklamalardan (Nespor, 1987) ve ilgili araştırmalardan hareketle öğretmenlerin genelde tüm öğretim uygulamalarında (Boz ve Uzuntiryaki, 2006; Levit, 2002), özelde ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarında (Calveric 2010; Genç, 2005; Durukan ve Şahin 2015) inançları ile uygulamaları arasında önemli ilişkiler bulunduğu söylenebilir.

2.5.3 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini ve merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma (Buyruk, 2014; Elmore, 2004; Genç, 2005; Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Kahraman, 2014; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Şad ve Şahiner, 2016) karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmaların birinde Genç (2005) öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla 12 maddeden oluşan “Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeğini (MSYDÖ)” geliştirmiş ve bu ölçek ile fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak olumsuz düşüncelere ilişkin ortalamalarının olumlu düşüncelerden daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Genç (2005)’in çalışma sonuçlarına paralel olarak Türkiye’de gerçekleştirilen birçok çalışmada da öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir (Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Özkan ve Benli-Özdemir, 2014). Gündoğdu ve diğerleri (2010) araştırmalarında SBS hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Erzurum ilindeki 18 ilköğretim okulundan 1143 öğrenci, 172 branş ve sekiz dersane öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada verileri anket aracılığıyla toplamışlardır. Araştırmaları sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olarak olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Benzer sonuca ulaşılan bir diğer çalışmada Özkan ve Benli-Özdemir (2014) merkezi ortak sınavlar hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Ankara ile örnekleminde 10 sekizinci sınıf öğrencisi ve altı sekizinci öğretmeni ile çalışmışlardır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplandığı araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Ancak burada göze çarpan bir durum her iki çalışmanın da tek bir sınava yönelik görüşlerle sınırlandırılmış olmasıdır. Buna göre Gündoğdu ve diğerleri, (2010) çalışmasındaki veriler SBS sınavıyla Özkan ve Benli-Özdemir, (2014)'ün çalışmasındaki veriler ise TEOG sınavı ile sınırlıdır.

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanı sıra genelde olumlu düşüncelere sahip olduklarını rapor eden çalışmalarda yapılmıştır (Çalışkan, 2011; Kahraman, 2014). Kahraman (2014) yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini incelemiştir. 26 ortaokul öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile verileri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının merkezi sınavların olması gerektiğini savundukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre öğretmenler bu sınavların yılda birden fazla yapılmasının diğer sınavlara nazaran daha adil olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde Çalışkan (2011) çalışmasında merkezi sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 60 ilköğretim öğretmeni gerçekleştirdiği çalışmasında verileri hazırlamış olduğu görüşme formu aracılığıyla elde etmiştir. Çalışması sonucunda da öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin genelde daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik genelde olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koyan çalışmaların tersine görüşlerinin daha çok olumsuz olduğunu rapor eden birçok çalışma da mevcuttur (Atila ve Özeke, 2015; Bol, 2004; Buyruk, 2014; Sikka ve diğerleri, 2007). Atila ve Özeke (2015) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin TEOG sınavı ve bu sınavın eğitim-öğretime etkileri hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu yedisi kadın, sekizi erkek olmak üzere 15 fen bilimleri öğretmenin oluşturduğu çalışmada verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin velilerin beklentileri nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin merkezi sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında

hissettikleri sonucuna Buyruk (2014) tarafından yapılan çalışmada da ulaşılmıştır. Buyruk (2014) çalışmasında merkezi sınavların öğretmen performansının bir göstergesi olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile verileri topladığı çalışmasını 21 öğretmen ile yürütmüştür. Çalışma sonucunda merkezi sınavların öğretmenlerin performansları için bir gösterge olarak ele alınmasının öğretmenleri baskı altında hissetmelerine neden olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacı okul ve öğretmenlerin merkezi sınav sonuçlarına göre sınıflandırılmalarının okullar arası rekabete neden olması nedeniyle öğretmenlerin büyük bir bölümünün performans değerlendirme sistemini desteklemediklerini belirlemiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin merkezi sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında hissettiklerini tespit eden Kahraman (2014) merkezi sınavların varlığı nedeniyle öğretmenlerin zaman konusunda kaygı içinde olduklarını ve öğretim programındaki konuların sınava kadar yetişmesine yönelik kaygılarının öğretmenleri program değişikliklerine götürebildiği sonucuna ulaşmıştır.

Yukarıda bahsedilen çalışma sonuçlarına benzer sonuçların elde edildiği bir diğer çalışmada Şahin, Uzbaş, Sucuoğlu ve Fırat(2012) öğrencilerin ve öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma grubunu 24 ikinci kademe öğretmenin ve 41 öğrencinin oluşturduğu çalışmalarında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin merkezi sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi sınavların öğrencilerde kaygı oluşturması ve motivasyonlarını düşürmesi sonuçlarına Atila ve Özeken (2015), Dawson (2012) ve Kahraman (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda da ulaşılmıştır. Dawson (2012) çalışmasında merkezi sınavların öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri baskı altında tuttuğu ve strese neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kumandaş ve Kutlu (2010) araştırmalarında, 6-8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin merkezi sınavlar hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının örneklemini Ankara ve İstanbul'da öğrenim görmekte olan 665 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda merkezi sınavlar nedeniyle öğrencilerin başarılı olamama korkusu ve sınav kaygısı yaşadıkları ayrıca bu durumun bazı sağlık sorunlarını da beraberinde getirdiğini belirlemişlerdir. Benzer bir diğer çalışmada Şad ve Şahiner (2016) TEOG sistemi ile ilgili öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarını karma

desenlerden olan yakınsayan paralel desene uygun tasarlayarak gerçekleştirmişlerdir. 116 öğretmen, 193 öğrenci ve 106 veli toplamda ise 415 katılımcı araştırmanın nicel boyutunu oluştururken, beş öğretmen, altı veli ve altı öğrenci ise nitel boyutunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda veriler anket ile toplanırken nitel boyutunda ise görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bu sınav sistemini olumlu karşıladıkları tespit edilmiştir. Veliler ise bu sistemin hem kendileri hem de çocukları üzerinde kaygı yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenler ise, bu sınavların varlığı ile konuların yetişmediğini, sınav sayısının fazla olmasından dolayı stresi de beraberinde getirmiş olması ve merkezi sınavlarla birlikte okul dışı özel kurum ve ders ihtiyacının arttığını da ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınavların varlığı nedeni ile konuları yetiştirememeye kaygılarına sahip olduklarının tespit edildiği diğer bir araştırmada (2004) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını merkezi sınav sisteminin uygulandığı ortamda incelemiş ve araştırmasını yüksek lisans derecesine sahip 168 öğretmene anket uygulayarak ve beş öğretmenle de görüşme yaparak yürütmüştür. Çalışma sonucunda merkezi sınavların etkisi ve öğretmenlerin öğrencilerini bu sınava iyi hazırlama kaygısı nedeniyle öğrencilerini değerlendirmekte alternatif değerlendirme tekniklerinden ziyade geleneksel ve kapalı uçlu ölçme araçlarını daha çok kullandıklarını belirlemiştir. Öğretmenler ise bunu geleneksel tekniklerin öğrencileri merkezi sınavlara en iyi şekilde hazırladığını düşünmelerine bağlamışlardır. Benzer olarak Sikka ve diğerleri (2007) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inceledikleri araştırmalarını dört öğretmenle özel durum çalışması desenini esas alarak yürütmüşler ve araştırma verilerini görüşmeler aracılığıyla toplamışlardır. Araştırma sonucunda bütün öğretmenlerin merkezi sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri belirlenmiştir.

2.5.4 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerin sınıf içindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları her ne kadar inançları ile doğru orantı göstermesi beklense de (Nespor, 1987), bazen öğretmenler bazı dışsal etkenler nedeniyle inandıkları ve amaçladıkları uygulamaları gerçekleştiremeyebilirler (Buldur, 2014; Genç, 2005). Özellikle uygulama sürecinde

karşılaşılan zorluklar öğretmenlerin amaçladıkları uygulamaları gerçekleştirmelerinde engel teşkil edebilir.

Bu durumla ilgili uluslararası alan yazında yapılan çalışmalardan birinde McWaters (2001) nicel boyutunu 450 nitel boyutunu ise 9 öğretmenin oluşturduğu çalışmasının nicel boyutunda anket ve nitel boyutunda ise görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemlerini esas almıştır. Bu araştırma ile fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemiştir. Araştırmasının sonucunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarında; öğrencilerin öğrenme biçimleri, merkezi (eyalet) standartları ve değerlendirmenin amacı olmak üzere üç faktörün etkili olduğunu belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Cheng (2006) zaman yetersizliği, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğrencilerin beceri ve yeteneklerinin düşük olması gibi zorluklar sebebiyle değerlendirme uygulamalarının istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği sonucuna ulaşmıştır. Cheng (2006)'in çalışmasında tespit edilen zorlukların öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları önünde engel teşkil etmesi ile ilgili sonuçlar Acat ve Demir (2007) tarafından yapılan çalışmada da tespit edilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında 16 öğretmen ile görüşme formu kullanarak verileri toplamışlar ve sonuç olarak öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerini yeterince bilmediklerini bu nedenle de bu yöntem ve teknikleri kullanamadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca zaman sıkıntısı ve sınıfların kalabalık olması gibi etmenlerin de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen kaynaklı sorunlarla ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise; Aydeniz (2007) ikinci kademe üç fen bilimleri öğretmeni ile yapmış olduğu özel durum çalışmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştıkları zorlukları derinlemesine incelemiştir. Çalışma sonucunda sosyal, kültürel ve politik etmenlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediğini belirlemiştir. Bununla beraber en önemli etmen olarak ise öğretmenlerin bu uygulamalara ilişkin pedagojik alan bilgilerinin yetersizliğini göstermiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlerin araştırıldığı diğer bir çalışmada Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin derslerinde gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında

kendilerini yeterli gördükleri geleneksel yöntemleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca sınıfların kalabalık olması, zaman sıkıntısının olması, ayrıca alternatif tekniklerin hazırlanmasının zor olması ve öğretmenlerin bu konuda eksikliklerinin olması gibi faktörlerin öğretmenlerin uygulamalarını etkilediğini belirlemişlerdir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin çalışmasına paralel olarak, Munby ve Lock (2000) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Özel durum çalışması deseninde yürüttükleri araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkında bilgi düzeyleri ve inançları ile okul ve sınıf ortamı gibi faktörlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir araştırmada Birgin (2010), sınıf öğretmenlerinin öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını düzeylerini ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri incelediği çalışmasının nicel boyutunu 512, nitel boyutunu ise sekiz öğretmenle yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerini esas almıştır. Çalışması sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini derslerinde yeterince kullanamadıklarını belirlemiştir. Buna neden olarak ise öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi eksiklikleri, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanmaması, okulların alt yapı ve araç-gereç eksikliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, merkezi sınav baskısı, değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olması gibi faktörleri göstermiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak öğretmen adaylarıyla yürütülen bir araştırmada Duban ve Küçükylmaz (2008) sınıf öğretmeni adaylarının alternatif değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. 64 sınıf öğretmeni adayının oluşturduğu çalışma grubunda verileri görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları uygulama için gittikleri okullarda alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanılması ile ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorluklar arasında; öğretmenlerin bilgi eksikliklerinin olması, zaman alıcı olarak görünmesi, sınıfların kalabalık olması, konuların yetişmeyeceği kaygısı ve ailelerin not kaygısı gibi etkenler ifade edilmiştir.

Özet olarak ilgili alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını inançlarının yanında, değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi düzeyleri (Birgin, 2010; Duban ve Küçükylmaz 2008; Gelbal ve

Kelecioğlu, 2007), okul imkânları (Birgin, 2010), zaman (Buldur ve Tatar, 2009; Genç, 2005), sınıfların kalabalık olması (Acat ve Demir, 2007; Birgin, 2010) ve merkezi sınavlar (Birgin, 2010; Sikka ve diğerleri, 2007) gibi pek çok faktörün etkilediği söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1 Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ve bu uygulamalarını etkileyen faktörlerin belirlendiği bu çalışmada karma yöntem esas alınmıştır. Karma yöntemin temel amacı, nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanarak bu yaklaşımları tek başına kullanmaya oranla araştırmayı daha da zenginleştirmeyi ve problem durumunu daha iyi anlayabilmeyi sağlamaktadır (Creswell, 2005). Bu çalışmada karma yöntemin esas alınmasının nedeni araştırmada ele alınan problemlerin doğası gereği nicel ve nitel verilere ihtiyaç duyulması ve ayrıca karma yöntem araştırmaları nicel ya da nitel araştırma yöntemlerine kıyasla araştırma sorusunun ya da probleminin daha anlaşılır olmasını sağlamasıdır.

Alan yazın incelendiğinde karma yöntem araştırmaları için farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Creswell ve Clark (2011) karma yöntem araştırmalarını yakınsayan paralel desen, açılımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı desen olmak üzere altı farklı desende toplamıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve bu uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin veriler ölçek gibi nicel bir yolla öte yandan görüşme ve gözlem gibi nitel yöntemlerle toplandığından dolayı bu çalışma nitel ve nicel aşamaların aynı zamanda kullanıldığı yakınsayan paralel desene göre yürütülmüştür. Bu desen araştırmanın nitel ve nicel aşamalarının araştırma sürecinde eş zamanlı olarak uygulanmasıyla oluşur Creswell ve Clark (2011). Bu desende

araştırmacı her iki yönteme de eşit öncelik verir, verilerin çözümlemesini bağımsız yapar ancak en son yorumlama aşamasında iki veri türünden de faydalanır. Buna göre bu çalışmanın nicel boyutunda iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya seviyesini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma modellerinden ilişkisel tarama deseni (Karasar, 2005) esas alınmıştır. Nitel boyut ise bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülen, bir olayı oluşturan ayrıntıları tanımlamayı, buna ilişkin açıklamalar geliştirmeyi ve değerlendirmeyi sağlayan durum çalışması desenine (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008) göre yürütülmüştür.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma yakınsayan paralel desen esas alınarak yrtldğinden dolayı nicel boyutta esas alınan ilişkisel tarama deseni için evren ve örneklem nitel boyutta esas alınan durum çalışması için ise çalışma evreninden seçilen farklı bir çalışma grubu belirlenerek araştırma yürütülmüştür.

3.2.1 İlişkisel Tarama Deseni için Evren ve rneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim ğretim yılında Sivas ili merkez ilçede görev yapan 167 fen bilimleri ğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma evrenini oluşturan ğretmen sayısını belirlemek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yazışma yapılmış ve müdürlükten gelen resmi yazı (EK-3) doğrultusunda çalışma evreninde yer alan ğretmen sayısı belirlenmiştir. Araştırmada rneklem alma yöntemine gidilmeden evrenin hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak 13 ğretmene çeşitli nedenlerden dolayı (araştırmaya katılmayı istememek, doğum izni vb.) ulaşılamamış ve araştırma 154 öğretmenden elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Çalışma evreninin bazı demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 3.1' de verilmiştir.

Tablo 3.1- Çalışma evreninin demografik özellikleri

		n	f (%)
Cinsiyet	Erkek	69	44.8
	Kadın	85	55.2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	24.7
	6-10 yıl	41	26.6
	11-15 yıl	35	22.7
	16-20 yıl	20	13.0
	20 yıl üstü	20	13.0
Fakülte Türü	Eğitim fakültesi	108	70.1
	Diğer fakülteler	46	29.9

Tablo 3.1 'e bakıldığında çalışma evreninin cinsiyet açısından oldukça benzer oranda olduğu, mesleki kıdem açısından kıdem yükseldikçe oranın düştüğü ve fakülte türü açısından da eğitim fakültesinden mezun olanların oranının diğer fakültelerden mezun olanlara oranla fazlasıyla yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

3.2.2 Durum Çalışmasının Çalışma Grubu

Durum çalışmasının çalışma grubunu görüşme boyutu için 10 gözlem boyutu için ise 4 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yolu esas alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ilişkin betimsel bilgiler görüşme yapılan öğretmenler için Tablo 3.2'de ve derslerinde gözlem yapılan öğretmenler için ise Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2- Durum çalışmasının çalışma grubunu oluşturan ve görüşmelerin yapıldığı öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler

Değişken	Ö₁	Ö₂	Ö₃	Ö₄	Ö₅	Ö₆	Ö₇	Ö₈	Ö₉	Ö₁₀
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Erkek
Mesleki Kıdem	17	9	8	10	10	16	3	12	10	25
Lisans Mezuniyeti	Diğ. Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Fak.	Diğ. Fak.	Eğitim Fak.	Diğ. Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Fak.	Eğitim Fak.	Diğ. Fak.
Lisans Üstü Eğitim Durumu	--	Yüksek Lisans	--	--	--	--	Yüksek Lisans	Yüksek Lisans	Yüksek Lisans	--

Tablo 3.2 'de görüldüğü gibi durum çalışmasını oluşturan on öğretmen cinsiyet, mesleki kıdem, lisans mezuniyeti ve lisans üstü eğitim durumu bakımından değişiklik göstermektedir. Cinsiyet bakımından erkeklerin çokluğu göze çarparken, katılımcıların mesleki kıdemleri 3-25 yıl arasında değişmektedir, lisans mezuniyeti bakımından ise genellikle eğitim fakültesi mezunları göze çarparken katılımcılar arasında üç öğretmenin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3-Durum çalışmasının çalışma grubunu oluşturan ve gözlemlerin yapıldığı öğretmenlere ilişkin betimsel özellikler

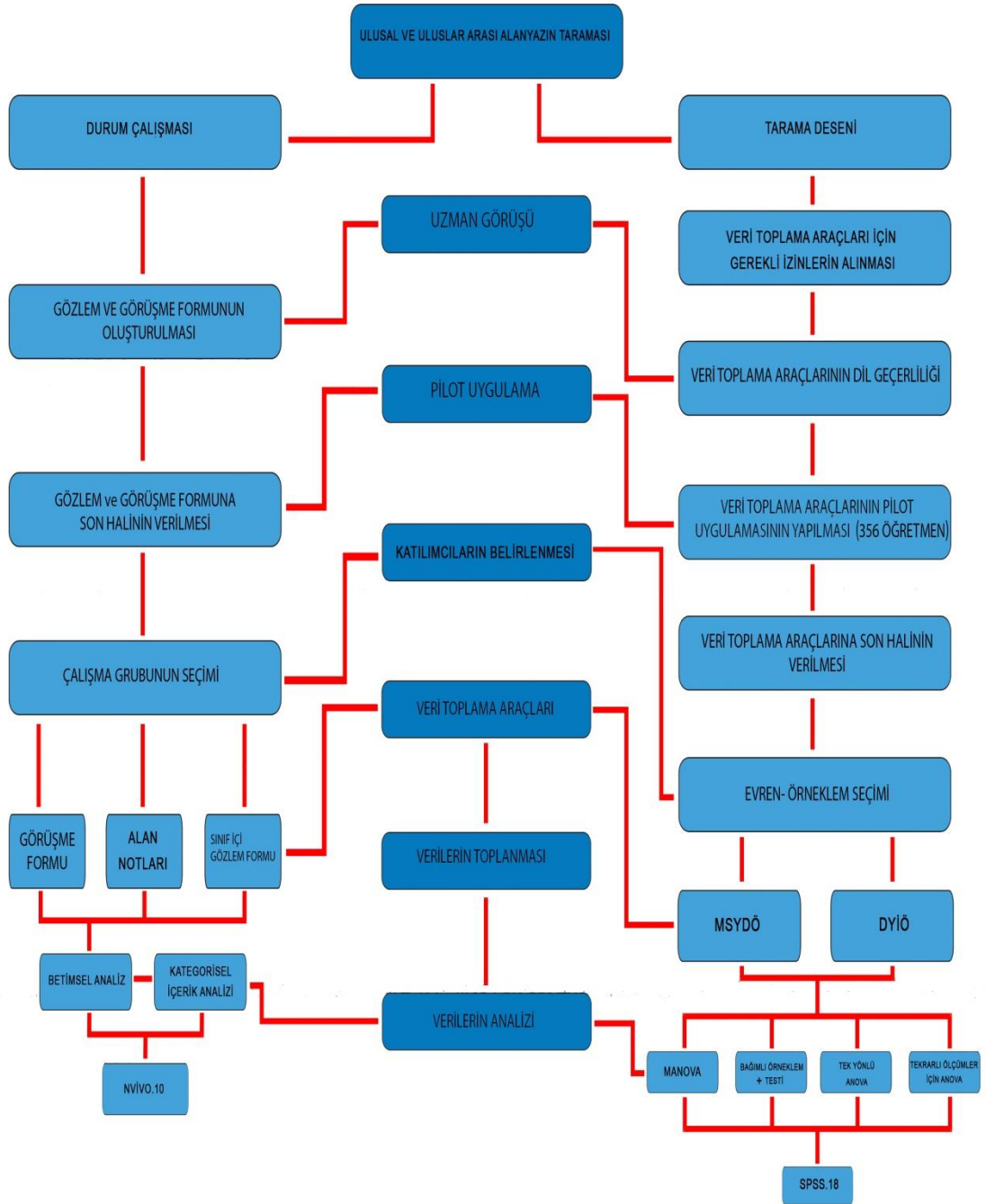
Değişken	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın
Mesleki Kıdem	17	9	8	10
Lisans Mezuniyeti	Diğer Fakülte	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi	Diğer Fakülte
Lisans Üstü Eğitim Durumu	--	Yüksek Lisans	--	--
Sınıfı	6-7 ve 8. sınıf	7 ve 8. sınıf	6-7 ve 8. sınıf	6-7 ve 8. Sınıf

Tablo 3.3'e bakıldığında derslerinde gözlem yapılan öğretmenler arasında cinsiyet açısından erkeklerin sayısının fazla olduğu, mesleki kıdemlerin 8-17 yıl arasında değiştiği ve lisans mezuniyet durumunun oldukça benzer olduğu görülmektedir. Katılımcılardan birinin ise lisansüstü eğitime devam ettiği ve yapılan gözlemlerin sınıf seviyelerinin oldukça benzer olduğu göze çarpmaktadır.

3.3 Araştırma Sürecinde Yapılan İşlemler

Araştırma sürecinde yapılan işlemler Tablo 3.4'de verilmiştir.

Tablo 3.4- Araştırma sürecinde yapılan işlemler



Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmanın ilk aşamasında ulusal ve uluslararası alan yazı taraması yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan formlar araştırmacı tarafından geliştirilip, ölçekler için de orijinal yazarlarından izin alınmıştır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının belirlenmesinden sonra Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili okullarda uygulama yapılabilmesi için izin (EK-1) alınmıştır.

Formlar ve ölçekler için uzman görüşleri alındıktan sonra ayrıca ölçekler için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra araştırmanın verileri toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde PASW 18 paket programı, nitel verilerin analizi için de NVİVO 10 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel veri toplama aracı olarak Genç (2005) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması bu tez kapsamında gerçekleştirilen MSYDÖ ve DYİÖ kullanılmıştır. Nitel veriler ise Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen "Sınıf İçi Gözlem Formu" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Ayrıca araştırmada nitel veri olarak araştırmacı tarafından yapılan katılımlı gözlemler kapsamında tutulan alan notları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve araçların alt problemlere göre dağılımı Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5-Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri ve araçlarının alt problemlere göre dağılımı

Alt Problemler	Veri Toplama Tekniği	Veri Toplama Aracı
1- Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inanç düzeyi puanları arasında; a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme c) Geleneksel değerlendirme d) Alternatif değerlendirme alt faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	Anket	DYİÖ
2- Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanlarında; a) Cinsiyet b) Mezun olunan fakülte türü c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?	Anket	DYİÖ
3- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş puanları arasında; a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme c) Geleneksel değerlendirme d) Alternatif değerlendirme alt faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	Anket	DYİÖ (Uygulama Boyutu)

<p>4- Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerini uygulamaya ilişkin görüş puanlarında; a) Cinsiyet b) Mezun olunan fakülte türü c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?</p>	Anket	DYİÖ (Uygulama Boyutu)
<p>5-Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulama puanları arasında; a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme c) Geleneksel değerlendirme d) Alternatif değerlendirme alt faktörlerine göre anlamlı bir ilişki var mıdır?</p>	Anket	DYİÖ
<p>6-Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüş puanları arasında; a) Olumlu görüşler b) Olumsuz görüşler faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?</p>	Anket	MSYDÖ
<p>7- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüş puanlarında; a) Cinsiyet b) Mezun olunan fakülte türü c) Mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?</p>	Anket	MSYDÖ
<p>8- Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin olarak; a) Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri nelerdir? b) Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir? c) Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşleri nelerdir? d) Öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin görüşleri nelerdir? e) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarına göre öğretim sürecini yeniden planlama düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?</p>	Görüşme	Görüşme Formu
<p>9-Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin olarak; a) Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir? b) Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir? c) Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir? d) Öğretmenlerin amaçladıkları değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?</p>	Görüşme	Görüşme Formu

9.1- Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin;

- a) Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
b) Öğretmenlerin derslerinde değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
c) Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
d) Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündükleri değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Görüşme

Görüşme
Formu

9.2- Merkezi sınavlara ilişkin;

- a) Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında genel görüşleri nelerdir?
b) Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
c) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
d) Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
e) Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
f) Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri nelerdir?
g) Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
h) Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Görüşme

Görüşme
Formu

10) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin;

- a) Derslerinde yaptıkları ölçme ve değerlendirme uygulamaları nelerdir?
b) Derslerinde kullandıkları teknikler nelerdir?
c) Derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörler nelerdir?
d) Derslerinde kullandıkları dönüt türleri nelerdir?
e) Öğretmenlerin öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verme düzeyleri nasıldır?
f) Öğretmenlerin öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verme düzeyleri sınıf seviyelerine göre değişim göstermekte midir?

Gözlem

Alan
Notları

Gözlem

Sınıf içi
Gözlem
Formu

3.4.1 Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak MSYDÖ ve DYİÖ kullanılmıştır.

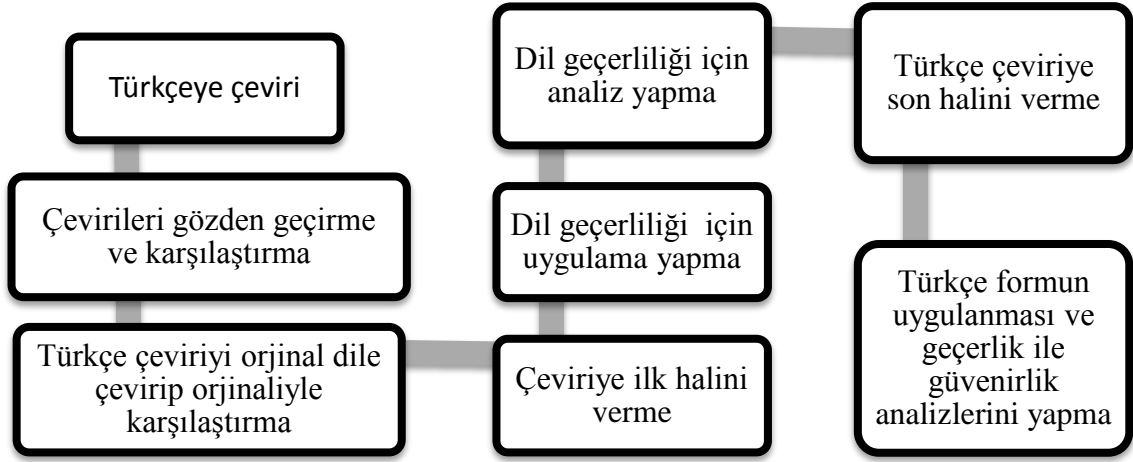
3.4.1.1 Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği

İlgili alan yazın incelendiğinde çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarabilecek Türkçe bir ölçek olmadığı için ve ölçek uyarılmasının ölçek geliştirmeye göre daha avantajlı olmasından dolayı bu araştırmada Genç (2005) tarafından geliştirilen MSYDÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için Genç (2005) tarafından geliştirilen MSYDÖ 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçek 12 madde ve iki faktörden meydana gelmektedir. Beş maddeden oluşan birinci faktör “Olumsuz Düşünceler” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ise yedi maddeden oluşmaktadır ve “Olumlu Düşünceler” olarak adlandırılmıştır. Ölçek faktörünün iç güvenirlilik katsayıları orijinal form için olumsuz düşünceler faktörü için .72 ve olumlu düşünceler faktörü için de .79 olarak hesaplanmıştır.

3.4.1.1.1 MSYDÖ'nün Türkçeye Uyarlanması

MSYDÖ'nün Türkçeye uyarlamasına başlamadan önce orijinal ölçeğin sahibi olan E. Genç ile e-mail yoluyla iletişime geçilerek uyarlama çalışması için izin alınmıştır (EK-2). Uyarlama çalışması hakkında alınan görüş ve izin doğrultusunda ölçeğin uyarlama çalışmasına başlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması Şekil 3.1'de görüldüğü gibi Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından önerilen sekiz adım ile yürütülmüştür.



Şekil 3.1- Türkçeye uyarlama aşamasında yürütülen işlemler (Şeker ve Gençdoğan, 2006).

Uyarlama aşamasının ilk basamağında ölçeğin orijinal formu iki ayrı uzman¹ ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İkinci basamakta çeviriler, yurt dışı doktoralı bir fen eğitimi uzmanı² tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda Türkçe form düzenlenmiştir. Düzenlenen Türkçe form ve orijinal form iki farklı alan eğitimi uzmanına³ gönderilmiş ve önerileri alınarak Türkçe form yeniden düzenlenmiştir. Üçüncü basamakta Türkçe form ileri düzeyde İngilizce bilen bir uzman⁴ tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Dördüncü basamakta yine bir fen eğitimi uzmanı ile gelen öneriler doğrultusunda çeviriler karşılaştırılarak çeviri ilk halini almıştır. Beşinci basamakta ölçeğin asıl formu ve Türkçe formları İngilizce Öğretmenliği programında okuyan 31 öğretmen adayına birer hafta ara ile uygulanmıştır. Altıncı basamakta iki ayrı formdan alınan puanlar arasındaki korelasyon katsayısı incelenmiştir. Yedinci basamakta Türkçe ölçeğin görünüş geçerliliği için iki branş öğretmeni⁵ ile görüşme yapılmış ve öneriler doğrultusunda Türkçe formda düzeltmeler yapılmıştır.

¹Aynur ÇAVDAR (İngiliz Dili Uzmanı), Özlem AKDOĞAN(İngiliz Dili Uzmanı)

²Doç. Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi)

³Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN (Cumhuriyet Üniversitesi), Arş. Gör. Eren YÜCEL(Cumhuriyet Üniversitesi)

⁴Burak KARAHAN (İngilizce Tercümanı)

⁵Ayşe GÜLMEZ (Türkçe Öğretmeni),Hüsne Gedikli(Fen ve Teknoloji Öğretmeni)

Son basamakta ölçeğin pilot çalışması ortaokullarda görev yapan 356 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan ölçeklerden elde edilen verilerle pilot çalışma verilerine ulaşılmıştır.

3.4.1.1.2 MSYDÖ'nün Pilot Uygulama Verilerinin Analizi

Ölçeğin dil geçerliliğini belirlemek amacıyla birer hafta ile uygulanan Türkçe ve İngilizce formlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyi Pearson Moment Çarpımı Korelasyon katsayısı hesaplanarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri esas alınmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach α iç güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla ise madde-toplam korelasyonları hesaplanmış ve toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=96) madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı t-testi ile belirlenmiştir.

3.4.1.1.2.1 MSYDÖ'nün Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular

Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

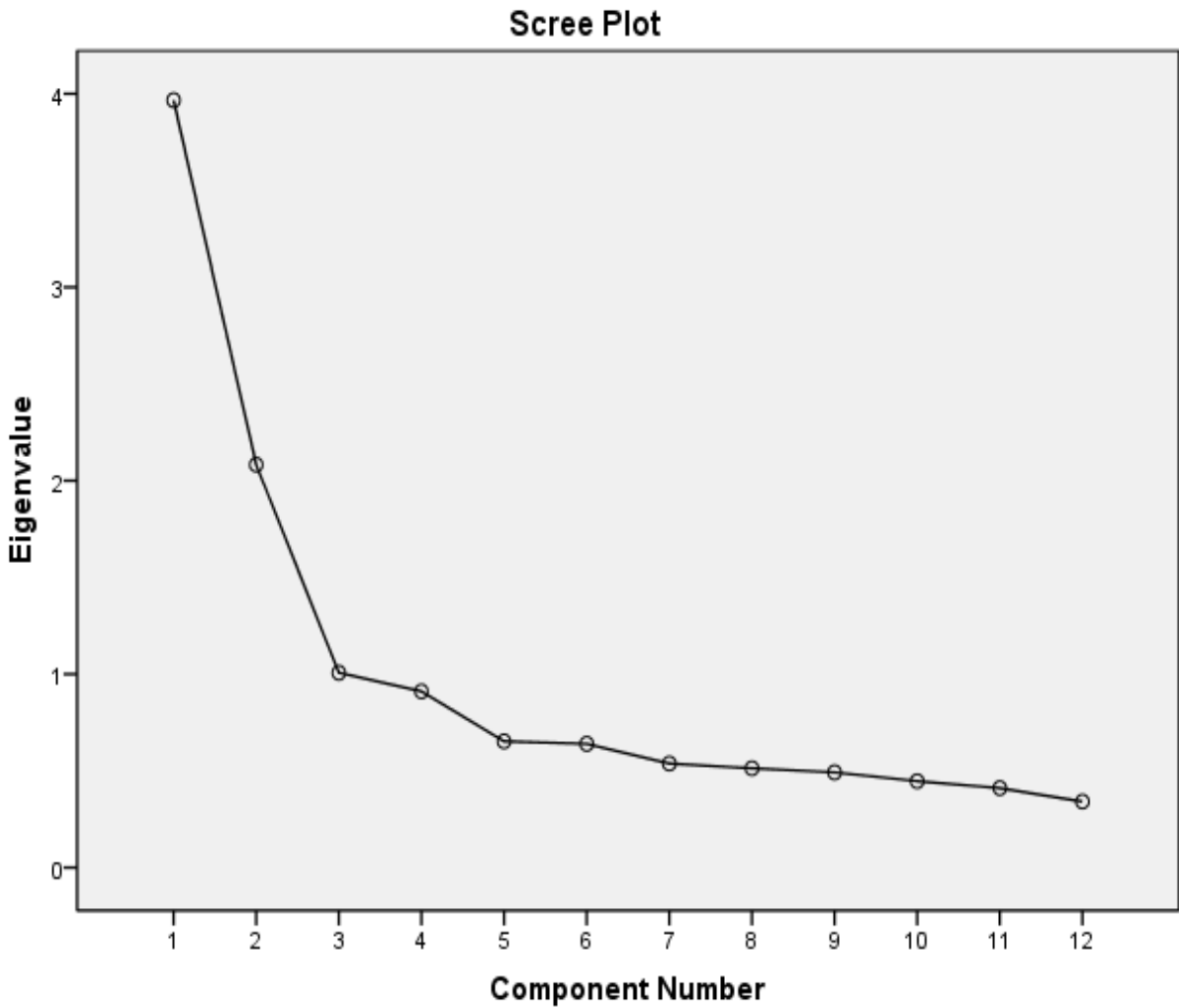
Ölçeğin dil geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla İngilizce Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 31 öğrenciye birer hafta ile uygulanan Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki korelasyon katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Bu katsayı değeri ölçeğin orijinal formuyla Türkçe formunun dil açısından eş değer olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

MSYDÖ'nün faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. KMO değeri .84 olarak ve Bartlett küresellik testi sonucu da [$\chi^2=1.266,73$ ($p<.05$)] olarak anlamlı bulunmuştur. KMO

değerinin .60'dan büyük ve Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması verilerin faktör analiz için uygun olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal formunda maddeler olumlu düşünceler ve olumsuz düşünceler olmak üzere iki faktör altında toplandığı için AFA'da da maddeler iki faktör altında toplanacak şekilde analizler yapılmıştır.

Faktör yük değeri alt sınırı .30 seçilmiştir. Analiz sonucunda, ölçek maddelerinde binişiklik özelliği gösteren madde olmadığı görülmüş ve Şekil 3.2'deki yamaç-birikinti grafiğine bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 2 faktörde toplandığı görülmüştür.



Şekil 3.2-MSYDÖ faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği

MSYDÖ'ye ilişkin AFA sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmektedir.

Tablo 3.6-MSYDÖ'ye ilişkin AFA sonuçları

Madde No	Faktör 1 (Olumlu)	Faktör 2 (Olumsuz)
M6	.74	
M5	.73	
M4	.70	
M7	.68	
M9	.63	
M1	.57	
M11	.53	
M10		.73
M2		.70
M8		.69
M3		.68
M12		.66
Açıklanan Varyans	% 26.64	% 23.77
		Toplam= 50.41

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi MSYDÖ'nün Türkçe formu da orijinal halinde olduğu gibi iki faktörden ve aynı maddelerden meydana gelmektedir. "Olumlu Düşünceler" faktörü yedi maddeden oluşmaktadır ve açıkladığı varyans oranı %26,64'tür. "Olumsuz Düşünceler" faktörü ise beş maddeden oluşmaktadır ve açıkladığı varyans oranı %23,77'dir. İki faktörün açıkladığı toplam varyans oranı ise % 50,41'dir.

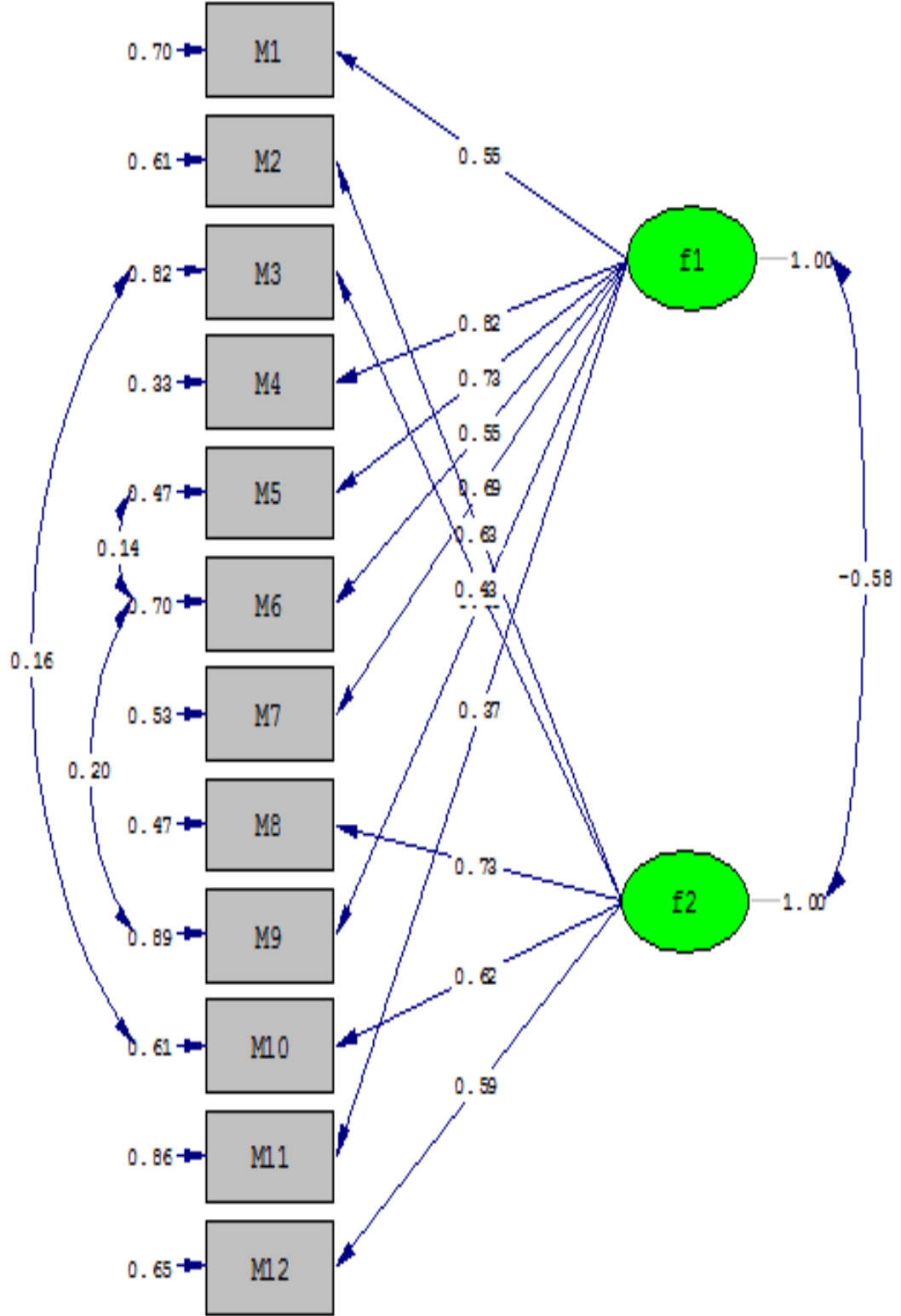
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

DFA işlemlerinde, AFA’ da elde edilen iki faktörlü yapı analiz edilmiştir. Faktör yapısının uygunluğu uyum indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. Yapılan birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele ilişkin modifikasyon önerileri doğrultusunda 3. ile 10., 6. ile 9. ve 5. ile 6. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. MSYDÖ’nün DFA ile hesaplanan uyum indeksleri ve ilgili alan yazında kabul edilen indeksler Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7-MSYDÖ’ye ilişkin DFA sonuçları

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010)
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	χ^2/sd	173.79/50= 3.48	< 5
Uygunluk İndeksi	GFI	.92	
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	.92	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	.94	
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	.07	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	.08	$\leq .08$

Tablo 3.7’de bulgulardan elde edilen uyum indeksleri ile literatürde kabul edilen değerler karşılaştırıldığında uygunluk indekslerinin bazılarının iyi (GFI, CFI, NNFI, SRMR, χ^2/sd) bazılarının ise orta düzeyde (RMSEA) olduğu görülmektedir. Bu uyum indeksleri modelin iyi düzeyde olduğu göstermektedir. Bunun yanı sıra maddeler için ayrı ayrı elde edilen t değerleri incelendiğinde maddelerin hepsinin ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar modelin verilerle uyumunu göstermektedir. MSYDÖ’ye ilişkin madde-örtük değişken ve örtük değişkenler arasındaki standardize edilmiş katsayıları gösteren yol şeması Şekil 3.3’te verilmiştir.



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

Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

MSYDÖ'nün faktörlerini oluşturan maddelere ilişkin iç güvenilirliği tespit etmek amacıyla Cronbach α iç güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda olumlu düşünceler faktörünün katsayısı .79 ve olumsuz düşünceler faktörünün katsayısı ise .75 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

MSYDÖ'deki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=96) puanları arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem için t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8- MSYDÖ'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 (Olumlu)			2.Faktör (Olumsuz)		
Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)	Madde No	Madde-toplam Korelasyonu	Maddeler için t (Üst %27-Alt %27)
M1	.47	13.04*	M2	.54	18.23*
M4	.65	20.64*	M3	.45	11.02*
M5	.63	24.93*	M8	.58	20.90*
M6	.57	21.02*	M10	.56	15.52*
M7	.60	18.08*	M12	.47	18.99*
M9	.39	12.20*			
M11	.38	11.77*			

* $p < .05$

Tablo 3.8'e göre ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .38 ile .64 arasında değiştiği görülmektedir. 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 Türk popülasyonuna uyum sağladığı yapılan analizler ile tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe hali, orijinalinde olduğu gibi iki faktörden oluşmaktadır. Toplamda 12 maddeden oluşan ölçeğin birinci faktörü olumsuz düşünceler ve ikinci faktörü olumlu düşünceler olarak adlandırılmıştır. Birinci faktör beş maddeden, ikinci faktör ise yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe hali EK-4'te yer almaktadır.

3.4.1.2 Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği

Bu araştırmada çalışma grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını tespit etmek amacıyla kullanmak üzere Genç (2005) tarafından geliştirilen DYİÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

DYİÖ'nün orijinal hali 34 maddeden (EK-5) oluşturulmuştur. Fakat yapılan analizler sonucunda 24 madde olarak son hali verilmiştir. Ölçeğin yazarı Genç ile iletişime geçilmiş ve görüşleri doğrultusunda ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmasına orijinalinde olduğu gibi 34 madde ile başlanmasına karar verilmiştir. İki boyuttan oluşan ölçeğin birinci boyutunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeylerine ilişkin görüşleri beşli likert tipindeki (kesinlikle katılıyorum-kesinlikle katılmıyorum) derecelendirme ile belirlenmektedir. Ölçeğin ikinci boyutunda ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri yine beşli likert tipindeki (hiçbir zaman- her zaman) derecelendirme ile tespit edilmektedir. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler sırasıyla “Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme” , “Düzy Belirlemeye Yönelik Değerlendirme”, “Geleneksel Değerlendirme” ve “Alternatif Değerlendirme” şeklindedir.

3.4.1.2.1 DYİÖ' nün Türkçeye Uyarlanması

DYİÖ'nün uyarlama çalışmasına başlamadan önce ölçeğin asıl yazarı E. Genç ile mail yoluyla iletişime geçilerek Türkçeye uyarlama çalışmalarının uygunluğu ve uyarlama çalışması için izinleri alınmıştır. Alınan izin ve görüşlerden sonra ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Şeker ve Gençdoğan (2006) tarafından alın yazına kazandırılan sekiz adım ile yürütülmüştür.

DYİÖ'nün uyarlama çalışmaları esnasından yapılan işlemler ve alınan uzman görüşleri MSYDÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmasında yürütülen süreçle bire bir aynı olduğundan tekrara düşmemek adına bu bölümde aynı bilgilere yeniden yer verilmemiştir. Uygulanan işlemlere benzer olarak veri analizinde de MSYDÖ'nün uyarlanmasında esas alınan yöntemler kullanılmıştır.

3.4.1.2.1.1 DYİÖ' nün Pilot Uygulama Verilerine İlişkin Bulgular

Dil Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Dil geçerliliği için ölçeğin Türkçe ve İngilizce formlarından alınan puanlarla hesaplanan korelasyon katsayılarına göre ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçekle uyum sağladığı görülmektedir. Dil geçerliliğine ilişkin bulgular Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9- Dil geçerliliğine ilişkin bulgular

	Biçimlendirmeye yönelik (Türkçe)	Düzy belirmeye yönelik (Türkçe)	Geleneksel (Türkçe)	Alternatif (Türkçe)
Biçimlendirmeye yönelik (İngilizce)	.96*			
Düzy belirmeye yönelik (İngilizce)		.84*		
Geleneksel (İngilizce)			.87*	
Alternatif (İngilizce)				.96*

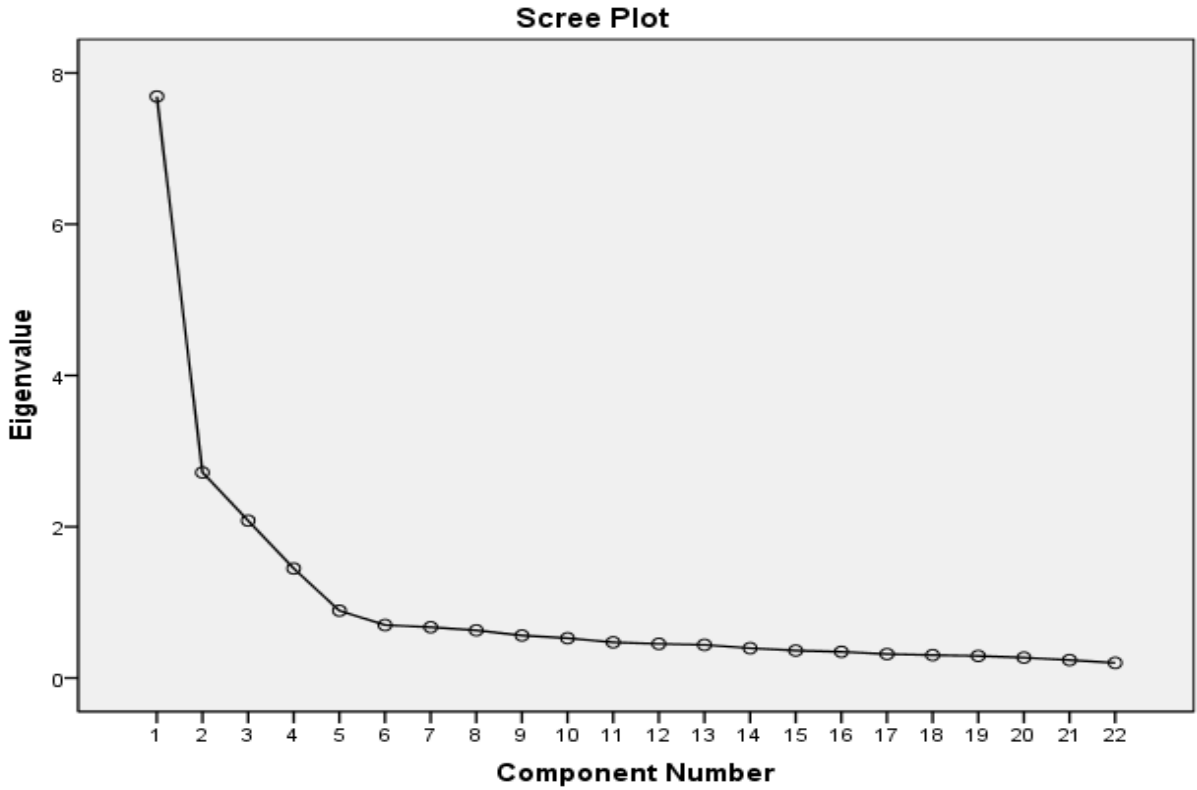
* $p < .05$

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

DYİÖ'nün faktör analizi yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. KMO değeri .90 olarak ve Bartlett

küresellik testi sonucu da [$\chi^2=4.064,27$ ($p<.05$)] olarak anlamlı bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan büyük ve Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması verilerin faktör analiz için uygun olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizine başlanılan ölçek 34 maddeliktir. İlk analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 59.51 olmuştur. Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde bazı maddelerin aynı anda birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak binişme olmayana kadar döndürme işlemine devam edilmiştir. Sonuçta binişme özelliği gösteren madde olmadığı ve ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerinin alt sınırı .30 olarak belirlenmiş ve yük değeri .30'dan düşük olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra her bir faktördeki maddeler incelenmiş ve faktörler ölçeğin orijinalindeki gibi isimlendirilmiştir. Ölçeğin son hali 22 madde olarak belirlenmiştir. Şekil 3.4'deki yamaç-birikinti grafiğinden de görüldüğü üzere ölçeğin öz değeri 1'den büyük 4 faktörde toplandığı görülmüştür.



Şekil 3.4-DYİÖ faktörlerine ilişkin yamaç-birikinti grafiği

DYİÖ'ye ilişkin AFA sonuçları Tablo 3.10' da gösterilmektedir.

Tablo 3.10- DYİÖ'ye ilişkin AFA sonuçları

Madde No	Faktör -1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4
M 1	.83			
M 2	.82			
M 3	.76			
M 4	.77			
M 5	.58			
M 6	.68			
M 14		.54		
M 15		.85		
M 16		.82		
M 17		.84		
M 20			.69	
M 21			.80	
M 22			.77	
M 23			.69	
M 24			.72	
M 26				.63
M 29				.76
M 30				.79
M31				.70
M 32				.72
M 33				.59
M 34				.67
Açıklanan varyans	%18.01	%12.23	%14.20	%18.90
% Toplam: 63.34				

Tablo 3.10' da görüldüğü gibi DYİÖ' nün Türkçe formu da orijinal halinde olduğu gibi dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör olan "Biçimlendirmeye Yönelik

Değerlendirme" altı madde, ikinci faktör "Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme" dört madde, üçüncü faktör "Geleneksel Değerlendirme" beş madde ve dördüncü faktör olan "Alternatif Değerlendirme" ise yedi maddeden oluşmaktadır.

Faktörlerin açıkladıkları varyans oranı sırasıyla birinci faktör %18,01, ikinci faktör %12,23, üçüncü faktör %14,20 ve dördüncü faktör %18,90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca dört faktörün açıkladığı toplam varyans oranı ise % 63,34'dir.

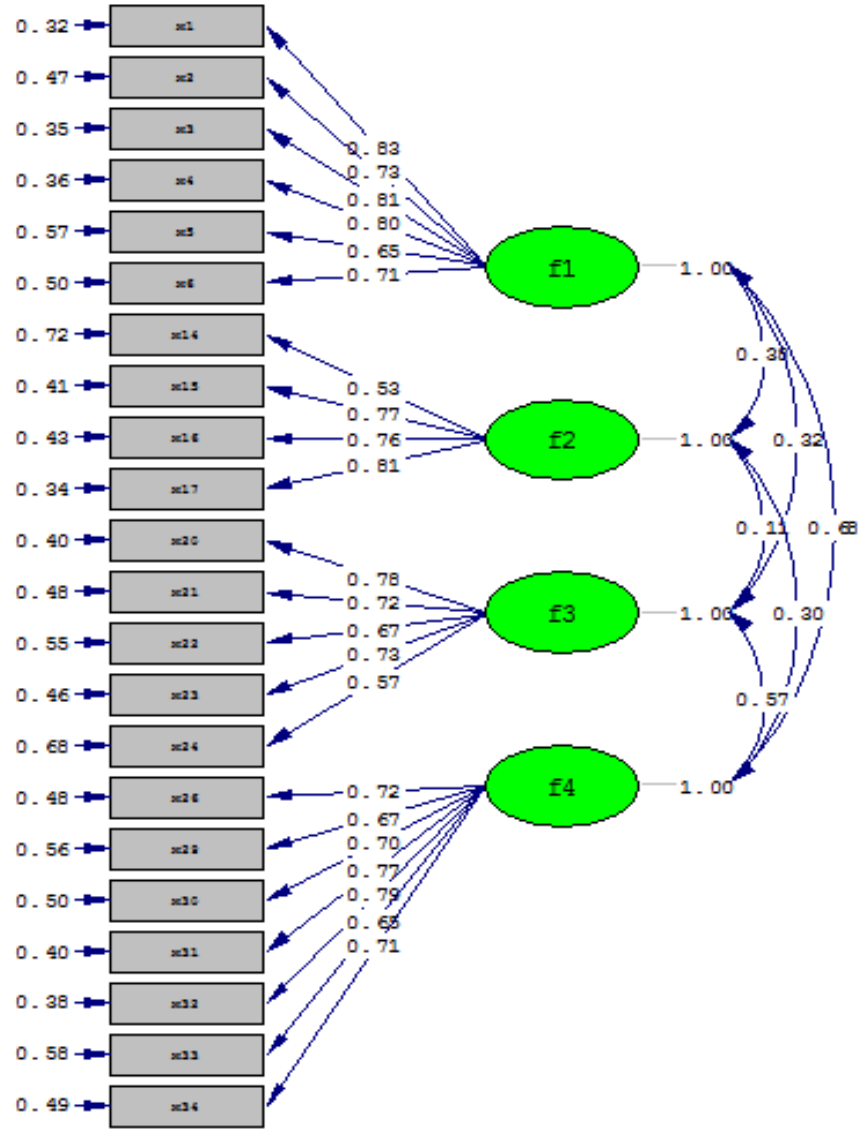
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

DFA işlemlerinde, AFA' da elde edilen dört faktörlü yapı analiz edilmiştir. Faktör yapısının uygunluğu uyum indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. DYİÖ'nün DFA ile hesaplanan uyum indeksleri ve ilgili alan yazında kabul edilen indeksler Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11-DYİÖ'nün DFA ile hesaplanan uyum indeksleri

DFA Uyum İndeksi		Çalışma Bulguları	İyi Model Ölçütleri (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010)
Ki-Kare/Serbestlik Derecesi	χ^2/sd	705.52/203 =3.47	< 5
Uygunluk İndeksi	GFI	.90	
Normlaştırılmamış Uygunluk İndeksi	NNFI	.94	$\geq .90$
Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi	CFI	.95	
Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü	SRMR	.08	$\leq .08$
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü	RMSEA	.08	$\leq .08$

Tablo 3.11’de çalışma bulgularından elde edilen uyum indeksleri modelin iyi düzeyde olduğu göstermektedir. Ayrıca analizde her bir madde için elde edilen t değerleri incelendiğinde tüm maddelerin ($p<.05$) düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak modelin verilerle uyumlu olduğunu görmektedir. Faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren yol şeması Şekil 3.5’te verilmiştir.



Şekil 3.5- Faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren yol şeması

Güvenilirliğe İlişkin Bulgular

DYİÖ'nün iç güvenilirliği Cronbach α iç güvenilirlik katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda Cronbach α iç güvenilirlik katsayıları;

biçimlendirmeye yönelik değerlendirme faktörü için .89, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme faktörü için .81, geleneksel değerlendirme faktörü için .82 ve alternatif değerlendirme faktörü için .88 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekteki tüm maddelere ilişkin iç güvenirlik katsayısı .90 olarak belirlenmiştir.

Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

DYİÖ'deki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış üst % 27 ve alt % 27'lik grupların (n=96) puanları arasındaki farkın anlamlılığında t-testi sonuçları esas alınmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12-DYİÖ'nün faktörlerinin madde toplam korelasyonları ve üst % 27 ve alt % 27'lik grupların puanları arasındaki t-testi sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler için t (üst %27-alt %27)	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Maddeler için t (üst %27-alt %27)
Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme			Düzyer Belirleme Yönelik Değerlendirme		
1 (1)**	.77	-15.33*	14 (7)**	.47	-13.48*
2 (2)**	.68	-9.99*	15 (8)**	.68	-28.42*
3 (3)**	.75	-17.98*	16 (9)**	.66	-22.16*
4 (4)**	.74	-14.40*	17 (10)**	.70	-23.13*
5 (5)**	.61	-11.76*	Alternatif Değerlendirme		
6 (6)**	.66	-16.32*	26 (16)**	.66	-12.00*
Geleneksel Değerlendirme			29 (17)**	.63	-13.63*
20 (11)**	.65	-15.61*	30 (18)**	.67	-12.89*
21 (12)**	.66	-21.80*	31 (19)**	.71	-14.09*
22 (13)**	.62	-18.59*	32 (20)**	.73	-16.63*
23 (14)**	.62	-15.89*	33 (21)**	.60	-12.83*
24 (15)**	.53	-13.99*	34 (22)**	.67	-13.36*

* $p < .05$

** EK-6'da yer alan ölçeğin Türkçe formuna ait numaralardır.

Tablo 3.12'e göre ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .47 ile .77 arasında değiştiği görülmektedir. Üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın tespiti için yapılan t-testi sonuçları, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ölçeğin Türk popülasyonuna uyum sağladığı yapılan analizler ile tespit edilmiştir. Ölçeğin Türkçe hali, orijinalinde olduğu gibi dört faktörden oluşmaktadır. Toplamda 22 maddeden oluşan ölçeğin faktörleri orijinalinde olduğu gibi birinci faktörü “Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme”, ikinci faktörü “Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme”, üçüncü faktörü “ Geleneksel Değerlendirme” ve “Alternatif Değerlendirme” şeklinde adlandırılmıştır. Birinci faktör altı maddeden, ikinci faktör dört maddeden, üçüncü faktör beş maddeden ve dördüncü faktör yedi maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların her bir faktörden aldıkları puanlar ilgili faktördeki maddelerden aldıkları toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Buna göre katılımcılar her bir faktörden 1 ile 4 arasında değişen puanlar almaktadırlar. Ölçeğin son halinin Türkçe formu EK-6'da yer almaktadır.

3.4.2 Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama aracı olarak “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Sınıf İçi Gözlem Formu” kullanılmıştır. Ayrıca nitel veri kaynağı olarak araştırmacının yaptığı katılımlı gözlemlerde aldığı alan notları da kullanılmıştır.

3.4.2.1 Öğretmen Görüşme Formu

Çalışma grubunda yer alan on öğretmen ile öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Öğretmen Görüşme Formu” (EK-7) kullanılmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri, (2008)'e göre görüşme, belli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamayı göstermektedir.

İlgili alan yazın incelenerek araştırmacı tarafından görüşme formunun taslağı hazırlanmıştır. Bu form kapsam geçerliliğini sağlaması amacı ile üç ayrı fen eğitimi uzmanına gönderilmiřtir⁶.

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra formda yer alan sorular hakkında bir fen bilimleri öğretmenin görüşleri alınmıştır. Son basamak olarak da iki fen bilimleri öğretmeni ile pilot görüşme yapılmış ve anlaşılması güç olan ya da tamamıyla anlaşılmayan maddeler yeniden düzenlenip görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu üç alandan oluşmaktadır. Birinci alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler olup bu alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 8 açık uçlu sorudan oluşmuştur. İkinci alan olan merkezi sınavlara ilişkin görüşler alanı öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla üç açık uçlu sorudan oluşmuştur. Üçüncü alan olan ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç alanı ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarını belirlemek amacıyla dört açık uçlu sorudan oluşmuştur. Görüşme formunda ayrıca bilgiler edinmek için sonda sorulara da yer verilmiştir. Sonuç olarak görüşme formu üç alandan ve 15 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.4.2.2 Sınıf İçi Gözlem Formu

Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen sınıf içi gözlem formunda (EK-8) yer alan maddeler araştırmacı ve danışmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ileri düzeyde İngilizce bilen bir uzmandan⁷ görüşleri alınarak düzeltilerek kullanılmıştır. Dörtlü likert tipindeki (Hiç, Bazen, Genelde ve Her zaman) bu form 16 maddeden oluşmaktadır. Bu formda öğretmenlerin, öğrenci merkezli ve öğretim düzeyini artırmaya odaklı sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarına derslerinde ne sıklıkta yer verdikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Form içinde yer alan örnek maddeler Tablo 3.13'te verilmiştir.

⁶Doç. Dr. Mehmet AYDENİZ (*Tennessee Üniversitesi*), Doç. Dr. Nilgün TATAR (*Cumhuriyet Üniversitesi*), Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN (*Cumhuriyet Üniversitesi*)

⁷Doç. Dr. Murat BURSAL (*Cumhuriyet Üniversitesi*)

Tablo 3.13- Sınıf içi gözlem formunda yer alan örnek maddeler

1- Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almıştır.
2- Öğretmen öğrencilerin muhakeme becerilerini derinlemesine inceler.
3- Dersin tasarımı öğretmenin öğrencilerinin gelişimlerini izlemesine izin vermiştir.
4- Dersin ilerleyişinde öğrencilerin yanıtları esas alınmıştır.

3.4.2.3 Alan Notları

Alan notları araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu gözlem formu ile dört öğretmenin derslerinde yapılan gözlemler esnasında toplanmıştır. Toplamda her bir öğretmen için sekiz hafta süre ile toplamda 32 saat sınıf içi gözlemi yapılmıştır. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin derslerinde notlar alınarak ve bu notları kaydedilerek alan notları toplanmıştır. Bu esnada gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin araştırmacıya bağlı kalmaması ve araştırmacının öğrencilerin ve öğretmenlerin dikkatini dağıtmamasına özen gösterilmiştir. Bu anlamda gözlem verilerine ilişkin kodlama ders esnasında değil dersin hemen bitiminde yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu bölümde “Nicel verilerin analizi” ve “Nitel verilerin analizi” başlıkları altında verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi SPSS 18 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler Tablo 3.14’te verilmiştir.

Tablo 3.14- Nicel verilere ilişkin yapılan analizlerde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler

Ölçekler	Faktörler	Faktörler arası farklar	Cinsiyet	Mezun Olunan Fakülte Türü	Mesleki Kıdem	
İnanç ve Uygulama Ölçeği	Merkezi Sınavlar Ölçeği	Olumlu Görüşler Olumsuz Görüşler	Bağımlı örneklem için-testi	MANOVA	MANOVA	MANOVA
	İnanç Ölçeği	Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Düzy Belirleye Yönelik Değerlendirme Geleneksel Değerlendirme Alternatif Değerlendirme	Tekrarlı ölçümler için ANOVA	MANOVA	Bağımsız örneklem için t-testi	Tek yönlü ANOVA
	Uygulama Ölçeği	Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme Düzy Belirleye Yönelik Değerlendirme Geleneksel Değerlendirme Alternatif Değerlendirme	Tekrarlı ölçümler için ANOVA	MANOVA	MANOVA	Tek yönlü ANOVA

MSYDÖ ve DYİÖ'den elde edilen puan ortalamalarının katılımcıların cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı, çoklu değişken testlerinden MANOVA (çoklu-ANOVA (multivariate ANOVA) esas alınarak incelenmesi planlanmıştır. MANOVA, birden çok bağımlı değişkenin olduğu çalışmalarda, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniklerine kıyasla I. tür hata yapma olasılığı düşürdüğünden ve bu sayede daha güçlü bir istatistiksel teknik olmasından dolayı tercih edilmiştir (Pallant, 2007). MANOVA testinin varsayımlarına ve bu çalışmada bu varsayımların nasıl sınıandığına ilişkin bilgiler Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15- MANOVA testi varsayımları ve sağlanma durumları

Varsayım	Sağlama Durumu
Normallik	Kolmogorov Smirnov ve ShapiroWilks testleri, Çarpıklık basıklık katsayıları, Çok değişkenli normallik testi (Mahalanobis mesafeleri) incelenmiştir.
Gözlemlerin bağımsızlığı	Araştırmada yer alan katılımcıların diğer katılımcıların verilerinden etkilenmemesi sağlanmış ve her katılımcı araştırmada bir kere yer almıştır.
Varyansların homojenliği	Levene F testi sonuçları esas alınmıştır.
Kovaryans matrislerinin eşitliği	Box M testi sonuçları esas alınmıştır.

Analizler yapılırken varsayımların sağlanmasına yönelik olarak Tablo 3.14’te verilen uygulamalar gerçekleştirilmiş ve analizler sonucunda varsayımların sağlanması durumunda MANOVA tercih edilmiştir. Varsayımların sağlanmadığı durumlarda ise alternatif testlerden olan bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü ANOVA esas alınmıştır. Bulgular bölümünde tercih edilen testler ve tercih nedenleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

MSYDÖ’den elde edilen puan ortalamalarının çalışmada belirlenen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analizlerin tümünde varsayımların sağlanması sayesinde MANOVA testi esas alınmıştır. DYİÖ’den elde edilen verilerin analizinde de MSYDÖ’de olduğu gibi MANOVA esas alınması planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının mezun oldukları fakülte türü ve mesleki kıdem açısından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalarının mesleki kıdem açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması planlanan MANOVA testi için gerekli varsayımlar sınıandığında bu analizler için kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sağlanmaması nedeniyle alternatif

testlerden olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA testleri esas alınmıştır. Bu varsayımların ihlaline ilişkin test sonuçları bulgular ve yorum başlığı altında verilmiştir.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Bu başlık altında çalışmada nitel veri toplamak amacıyla gerçekleştirilen görüşme ve gözlem verilerinin analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.2.1 Görüşmelerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizine ilk olarak verilerin bilgisayar ortamına aktarılması ile başlanmıştır. Bu amaçla görüşmelerden elde edilen ses kayıtları Word ortamına aktarılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analiz çeşitlerinden biri olan kategorisel içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Bu yöntem verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu kategorilere göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmasına imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmedeki soruya verilen cevaplar incelenerek NVivo10.0 nitel veri analizi programı kullanılarak çeşitli kategori ve alt kategoriler oluşturularak içerik analizi yapılmıştır.

İçerik analizinde amaç, benzer olan verileri belirli kategoriler etrafında birleştirerek ve açık bir şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin genel olarak hangi kategoriler altında toplanacağına karar verilerek verilerin çözümlenmesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Strauss ve Corbin (1990)'nın ortaya koyduğu ve belirli bir teorik temeli olmayan konularda yapılan “verilerden çıkarılan kategorilere göre kodlama” türü kullanılmıştır. Kodlama işlemi ardından kategoriler oluşturulup ve alt kategorilere ayrılmıştır. Kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri belirlenmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen verilerden alıntı yaparak bulguların daha ayrıntılı yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamındaki görüşme verileri araştırmacı ve tez danışmanı tarafından bağımsız bir şekilde okunarak verilerden hareketle kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan kategoriler açısından araştırmacı ve tez danışmanı arasındaki uyum yüzdesi %89 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5.2.2 Alan Notlarının Analizi

Bu araştırmada gözlemler esnasında araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu gözlem formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Yapılan gözlemler sonucunda tutulan alan notlarının analizi görüşme analizinde olduğu gibi betimsel analiz tekniği ile NVİVO 10 nitel veri analizi programı kullanılarak yürütölmüştür. Gözlem formunda yer alan maddelerin gerçekteşme durumu göz önüne alınarak kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bulgular bölümünde frekans değerleri ve örnek yaşantılar sunulmuştur.

3.5.2.3 Sınıf İçi Gözlem Formu

Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen sınıf içi gözlem formunun analizinde betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama vb.) kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamındaki nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1 Nicel Bölüme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında DYİÖ ve MSYDÖ'den elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin DYİÖ'nün inanç boyutunun faktörlerine ilişkin elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1- Öğretmenlerin DYİÖ'nün inanç boyutunun faktörlerine ilişkin elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	Ss
Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme	154	3.84	0.78
Düzyer Belirlemeye Yönelik Değerlendirme	154	3.25	0.91
Geleneksel Değerlendirme	154	3.62	0.62
Alternatif Değerlendirme	154	3.94	0.72

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanları arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA denenmiştir ancak bu analiz için sağlanması gereken varsayımlardan birisi olan küresellik varsayımı, yapılan Mauchly testi sonucuna göre sağlanmamıştır ($p < .05$). Bu

nedenle bu analizde küresellik varsayımını gerektirmeyen çoklu değişken (multivariate) testleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanları yüksekte düşüğe doğru; alternatif değerlendirme ($\bar{X}=3,94$), biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ($\bar{X}=3,84$), geleneksel değerlendirme ($\bar{X}=3,62$) ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ($\bar{X}=3,25$) olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin inanç düzeyi puanlarına bakıldığında düzey belirlemeye yönelik değerlendirme türüne yönelik inanç puan ortalamasının diğer türlere kıyasla düşük olduğu göze çarpmaktadır. Puanlarda görülen bu farklılığın anlamlı olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılan çoklu değişken testleri sonucunda öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu anlamlı farkların etki düzeyinin çok geniş olduğu (Wilks' Lambda=.74; $F(3,151)=17,83$; $p<.001$; eta-kare= .26) bulunmuştur.

Anlamlı farklılıkların hangi değerlendirme türleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırmalar testleri sonucunda sadece alternatif değerlendirme ile biçimlendirmeye yönelik değerlendirme türleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ($p>.05$), diğer tüm karşılaştırmalardaki farklılıkların ise anlamlı olduğu ($p<.05$) belirlenmiştir.

Buradan sonraki bölümde araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve mesleki kıdem) açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarda Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyansların homojenliği testi sonuçları ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M =12.95, $p>.05$) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2- Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Biçimlendirmeye Yönelik	69	3.71	0.86	85	3.95	0.70	154	3.84	0.78
Düzyer Belirlemeye Yönelik	69	3.26	0.88	85	3.23	0.94	154	3.24	0.91
Geleneksel	69	3.61	0.64	85	3.64	0.60	154	3.62	0.62
Alternatif	69	3.91	0.68	85	3.96	0.75	154	3.94	0.72

Tablo 4.2’deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin alt faktörler puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir (Wilks’ Lambda=0.97; $F(4,149)=1.12$; $p>.05$).

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarda Mezun Olunan Fakülte Türü Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının mezun oldukları fakülte türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi esas alınması planlanmıştır ancak kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M = 33.54, $p<.05$) sonucunda küresellik varsayımının sağlanmaması nedeniyle alternatif testlerden olan bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3- Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

	Biçimlendirmeye Yönelik			Düzy Belirlemeye Yönelik			Geleneksel			Alternatif		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Eğitim Fakültesi	108	3.89	0.76	108	3.17	0.93	108	3.61	0.54	108	4.01	0.62
Diğer Fakülteler	46	3.74	0.84	46	3.41	0.87	46	3.65	0.79	46	3.76	0.89
Toplam	154	3.84	0.78	154	3.25	0.91	154	3.62	0.62	154	3.94	0.72

Farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç puanlarının mezun olunan fakülte türüne göre karşılaştırıldığı bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4- Mezun olunan fakülte türüne göre öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyi puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t testi sonuçları

	Grup	n	ort	ss	sd	t	p
	Diğer Fakülte	46	3.74	0.84			
Düzy belirlemeye yönelik değerlendirme	Eğitim Fakültesi	108	3.17	0.93	152	1.49	.14
	Diğer Fakülte	46	3.41	0.87			
Geleneksel değerlendirme	Eğitim Fakültesi	108	3.61	0.54	152	0.43	.67
	Diğer Fakülte	46	3.65	0.79			
Alternatif değerlendirme	Eğitim Fakültesi	108	4.01	0.62	152	1.98	.05
	Diğer Fakülte	46	3.76	0.89			

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü açısından farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerinde (biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ($t_{(152)}= 1,05, p>.05$), düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ($t_{(152)}= 1,50, p>.05$), geleneksel değerlendirme ($t_{(152)}= 0,43, p>.05$), alternatif değerlendirme ($t_{(152)}= 1,98, p>.05$)) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarda Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi esas alınması planlanmıştır ancak kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M =72.89, $p<.05$) sonucunda küresellik varsayımının sağlanmaması nedeniyle alternatif testlerden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5- Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdemler	Biçimlendirmeye Yönelik			Düzyer Belirlemeye Yönelik			Geleneksel			Alternatif		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	38	3.89	0.94	38	2.75	0.91	38	3.57	0.56	38	4.08	0.74
6-10 Yıl	41	3.69	0.90	41	3.21	0.94	41	3.46	0.69	41	3.82	0.87
11-15 Yıl	35	3.95	0.64	35	3.61	0.87	35	3.80	0.56	35	3.99	0.57
16-20 Yıl	20	3.82	0.69	20	3.57	0.66	20	3.68	0.52	20	3.95	0.43
20-üstü Yıl	20	3.91	0.47	20	3.27	0.75	20	3.70	0.73	20	3.81	0.81
Toplam	154	3.84	0.78	154	3.24	0.91	154	3.62	0.62	154	3.94	0.72

Farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından karşılaştırıldığı tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6- Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyi puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort	f	p	Anlamlı Fark
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Gruplar arası	1.527	4	0.382	0.616	.65	
	Gruplar içi	92.399	149	0.620			
	Toplam	93.926	153				
Düzye belirlemeye yönelik değerlendirme	Gruplar arası	16.321	4	4.080	5.459	<.001	1-3,1-4
	Gruplar içi	111.363	149	0.747			
	Toplam	127.684	153				
Geleneksel değerlendirme	Gruplar arası	2.502	4	0.626	1.646	.17	
	Gruplar içi	56.614	149	0.380			
	Toplam	59.116	153				
Alternatif değerlendirme	Gruplar arası	1.736	4	0.434	0.835	.51	
	Gruplar içi	77.445	149	0.520			
	Toplam	79.181	153				

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi değerlendirme türlerinden biçimlendirmeye yönelik değerlendirme [$F(4, 149)=0.62, p<.05$], geleneksel değerlendirme [$F(4, 149)=1.65, p<.05$] ve alternatif değerlendirmeye [$F(4, 149)=0.84, p<.05$] yönelik inanç düzeylerinin mesleki kıdemler açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F(4, 149)=5.46, p<.05$]. Anlamlı çıkan bu farklılığın 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl puanları arasında olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre 11-15 ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin düzey

belirlemeye yönelik değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyaslı anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.1.2 Ölçme ve Değerlendirmeye Uygulamalarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin DYİÖ'nün uygulama boyutunun faktörlerine ait elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7- Öğretmenlerin DYİÖ'nün uygulama boyutunun faktörlerine ait elde ettikleri puanlara ilişkin betimsel bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	ss
Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme	154	3.68	0.63
Düzyel Belirlemeye Yönelik Değerlendirme	154	3.07	0.88
Geleneksel Değerlendirme	154	3.49	0.71
Alternatif Değerlendirme	154	3.62	0.62

Tablo 4.7'de görüldüğü gibi öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik uygulama düzeyi puanları arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu puan farklılıklarının anlamlı olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA denenmiştir ancak bu analiz için sağlanması gereken varsayımlardan birisi olan küresellik varsayımı, yapılan Mauchly testi sonucuna göre sağlanmamıştır ($p < .05$). Bu nedenle bu analizde küresellik varsayımını gerektirmeyen çoklu değişken (multivariate) testleri kullanılmıştır. Bu test sonucunda öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik uygulama düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu anlamlı farkların etki düzeyinin çok geniş olduğu (Wilks' Lambda=.74; $F(3,151)=17,80$; $p < .001$; eta-kare=.26) bulunmuştur.

Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanları yüksekten düşüğe doğru; biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ($\bar{X}=3,68$) alternatif değerlendirme ($\bar{X}=3,62$), geleneksel değerlendirme ($\bar{X}=3,49$) ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ($\bar{X}=3,07$) olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin uygulama

düzeyine yönelik görüşlerine ilişkin puanlara bakıldığında; düzey belirlemeye yönelik değerlendirilenin ara sıra, alternatif, biçimlendirmeye yönelik ve geleneksel değerlendirilenin çok sık düzeyinde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılıkların hangi değerlendirme türleri arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan ikili karşılaştırma testleri sonucunda düzey belirlemeye yönelik değerlendirilenin anlamlı olarak diğer tüm türlerden düşük olduğu belirlenmiştir.

Buradan sonraki bölümde araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve mesleki kıdem) açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik uygulamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, varyansların homojenliği ($p > .05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M = 8.30, $p > .05$) testleri sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle MANOVA testi esas alınmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Biçimlendirmeye Yönelik	69	3.62	0.62	85	3.72	0.65	154	3.68	0.63
Düzyer Belirlemeye Yönelik	69	3.03	0.79	85	3.09	0.95	154	3.07	0.88
Geleneksel	69	3.43	0.69	85	3.53	0.72	154	3.48	0.71
Alternatif	69	3.56	0.60	85	3.66	0.64	154	3.62	0.62

Tablo 4.8'deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonuçları, erkek ve kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin alt faktörler puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir (Wilks' Lambda=0.99; $F(4,149)=0.36$; $p>.05$).

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerde Mezun Olunan Fakülte Türü Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülte türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, varyansların homojenliği ($p>.001$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M = 20.18, $p>.001$) testleri sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımı Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

Mezun Olunan Fakülte Türü	Bicimlendirmeye Yönelik			Düzyel Belirlemeye Yönelik			Geleneksel			Alternatif		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Eğitim Fakóltesi	108	3.70	0.68	108	2.98	0.89	108	3.45	0.67	108	3.66	0.55
Diğer Fakólter	46	3.63	0.52	46	3.27	0.82	46	3.56	0.78	46	3.53	0.75
Toplam	154	3.68	0.64	154	3.07	0.88	154	3.48	0.71	154	3.62	0.62

Tablo 4.9'daki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre mezun oldukları fakülte türü açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.96; $F(4,149)=1.60$; $p>.05$).

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerde Mesleki Kademeler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi esas alınması planlanmıştır ancak kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M =81.82, $p<.05$) sonucunda küresellik varsayımının sağlanmaması nedeniyle alternatif testlerden olan ve tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kademeler	Bicimlendirmeye Yönelik			Düzye Belirlemeye Yönelik			Geleneksel			Alternatif		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	38	3.71	0.73	38	2.59	0.85	38	3.30	0.68	38	3.62	0.60
6-10 Yıl	41	3.62	0.62	41	3.17	0.87	41	3.40	0.66	41	3.59	0.68
11-15 Yıl	35	3.66	0.70	35	3.36	0.89	35	3.74	0.68	35	3.65	0.51
16-20 Yıl	20	3.78	0.42	20	3.26	0.81	20	3.59	0.70	20	3.69	0.53
20-üstü Yıl	20	3.66	0.57	20	3.08	0.70	20	3.46	0.82	20	3.55	0.82
<u>Toplam</u>	154	3.68	0.64	154	3.07	0.88	154	3.49	0.71	154	3.62	0.62

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdem açısından karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlere ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort	f	p	Anlamlı Fark
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Gruplar arası	0.445	4	0.111	0.270	.90	
	Gruplar içi	61.371	149	0.412			
	Toplam	61.815	153				
Düzye belirlemeye yönelik değerlendirme	Gruplar arası	12.819	4	3.205	4.529	.002	1-2, 1-3, 1-4
	Gruplar içi	105.436	149	0.708			
	Toplam	118.255	153				
Geleneksel değerlendirme	Gruplar arası	4.022	4	1.005	2.070	.09	
	Gruplar içi	72.367	149	0.486			
	Toplam	76.389	153				
Alternatif değerlendirme	Gruplar arası	0.282	4	0.071	0.178	.95	
	Gruplar içi	58.992	149	0.396			
	Toplam	59.274	153				

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi değerlendirme türlerinden biçimlendirmeye yönelik değerlendirme [$F(4, 149)=0.28, p<.05$], geleneksel değerlendirme [$F(4, 149)=2.07, p<.05$] ve alternatif değerlendirmede [$F(4, 149)=0.18, p<.05$] mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede mesleki kıdemler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [$F(4, 149)=4.53, p<.05$]. Anlamlı çıkan bu farklılığın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl puanları arasında olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Buna göre 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin uygulama görüş düzeyleri 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere kıyaslı anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

4.1.3 Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarla Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenlerin dört farklı (biçimlendirmeye yönelik, düzey belirlemeye yönelik, geleneksel ve alternatif) değerlendirme türlerine yönelik inançları ile değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki ilişkilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.3.1 Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirmeye İlişkin İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye ilişkin maddelere ait inanç ve uygulama düzeyi puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12- Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Maddeler	U-1	U-2	U-3	U-4	U-5	U-6
İ-1	.50**	.38	.39	.14	.32	.25
İ-2	.33	.49**	.27	.24	.29	.23
İ-3	.19	.25	.66**	.31	.33	.17
İ-4	.17	.33	.39	.54**	.43	.31
İ-5	.23	.24	.31	.36	.54**	.31
İ-6	.15	.15	.16	.27	.29	.52**

$p < .001$

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi biçimlendirmeye yönelik değerlendirme faktörlerine ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama düzeyleri arasındaki korelasyon katsayılarının .49 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgu öğretmenlerin değerlendirmeye

yönelik inanç düzeyleri ile uygulama düzeyleri arasında tüm maddeler açısından orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p<.001$) bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.1.3.2 Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirmeye İlişkin İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin maddelere ait inanç ve uygulama düzeyi puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13- Düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Maddeler	U-7	U-8	U-9	U-10
İ-7	.65**	.27	.11	.21
İ-8	.31	.73**	.41	.49
İ-9	.22	.35	.71**	.29
İ-10	.36	.50	.33	.62**

$p<.001$

Tablo 4.13 incelendiğinde düzey belirlemeye yönelik değerlendirme maddelerine bakıldığında ilişki ve uygulama arasındaki korelasyon puanlarının .62 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında iki madde arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ve diğer iki madde arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ($p<.001$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.1.3.3 Geleneksel Değerlendirmede İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye ilişkin maddelere ait inanç ve uygulama düzeyi puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14- Geleneksel değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Maddeler	U-11	U-12	U-13	U-14	U-15
İ-11	.32**	.07	.03	.11	.04
İ-12	.33	.60**	.40	.13	.08
İ-13	.38	.49	.63**	.22	.01
İ-14	.26	.14	.14	.51**	.01
İ-15	.25	.17	.13	.14	.57**

$p < .001$

Tablo 4.14 incelendiğinde geleneksel değerlendirme maddelerine bakıldığında ilişki ve uygulama arasındaki korelasyon puanlarının .32 ile .63 arasında değiştiği görülmüştür. Buradan yola çıkararak öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeye ilişkin inançları ile uygulamaları arasında tüm maddeler açısından orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p < .001$) bir ilişki olduğu söylenebilir.

4.1.3.4 Alternatif Değerlendirmede İnançlar ve Uygulamalar Arasındaki İlişkiye ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin maddeler ait inanç ve uygulama düzeyi puanları arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15- Alternatif değerlendirmeye ait maddelere ilişkin inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayıları

Maddeler	U-16	U-17	U-18	U-19	U-20	U-21	U-22
İ-16	.64**	.41	.31	.48	.17	.22	.20
İ-17	.32	.53**	.31	.34	.20	.17	.27
İ-18	.27	.27	.55**	.45	.21	.32	.28
İ-19	.38	.26	.34	.59**	.27	.23	.21
İ-20	.25	.24	.31	.38	.47**	.27	.36
İ-21	.34	.25	.29	.41	.22	.52**	.27
İ-22	.30	.30	.27	.24	.28	.27	.55**

$p < .001$

Tablo 4.15 incelendiğinde alternatif değerlendirme faktörüne ait maddelere bakıldığında inanç ve uygulama puanları arasındaki korelasyon katsayılarının .47 ile .64 arasında değiştiği görülmüştür. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin inançları ile uygulama düzeyleri arasında tüm maddeler açısından orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p<.001$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.1.4 Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının dağılımı MSYDÖ'nün alt faktörlerine göre Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının dağılımına ilişkin betimsel bilgiler

Ölçek alt kategorileri	Toplam		
	n	ort	ss
Olumlu Görüşler	154	2.93	0.80
Olumsuz Görüşler	154	3.59	0.67

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüş faktörlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla yapılan bağımlı örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin olumlu görüş puan ortalaması ($\bar{X}=2,93$) ile olumsuz görüş puan ortalaması ($\bar{X}=3,59$) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(153)}=-6,64$, $p<.05$). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d=.22$) ve bu farkın etki düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Söz konusu bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olumsuz görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Buradan sonraki bölümde araştırmanın bağımsız değişkenleri (cinsiyet, mezun olunan fakülte türü ve mesleki kıdem) açısından öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Merkezi Sınavlara Yönelik Düşüncelerde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılabilmesi için varsayımlar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda varyansların homojenliği testi sonuçları ($p > .05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testine (Box M = 2.13, $p > .05$) göre varsayımsal kriterlerin sağlandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Olumlu Düşünceler			Olumsuz Düşünceler			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Erkek	69	3.03	0.86	85	2.85	0.74	154	2.93	0.80
Kadın	69	3.52	0.66	85	3.65	0.68	154	3.59	0.67

Tablo 4.17’ye bakıldığında merkezi sınavlara yönelik düşüncelerin alt faktörlerine göre erkek ve kadın öğretmenlerin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyete göre merkezi sınavlara yönelik düşüncelerine ilişkin MANOVA testi sonuçlarına göre erkek ve kadın öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşünceler alt faktörleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks’ Lambda=0.99; $F(2,151)=1.13$; $p > .05$).

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerde Mezun Olunan Fakülte Türü Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülte türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, varyansların homojenliği testi sonuçları ($p > .05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M= 0.32, $p > .05$)

sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte türü göre dağılımı Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18- Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

Mezun olunan fakülte türü	Olumlu görüşler			Olumsuz görüşler		
	n	ort	ss	n	ort	ss
Eğitim Fakültesi	108	2.90	0.82	108	3.56	0.67
Diğer Fakülteler	46	3.01	0.76	46	3.67	0.66
<u>Toplam</u>	154	2.93	0.80	154	3.59	0.67

Tablo 4.18’deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre mezun oldukları fakülte türü açısından öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks’ Lambda=0.98; $F(2,151)=1.21$; $p>.05$).

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerde Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. MANOVA yapılabilmesi için sağlanması gereken varsayımsal kriterler incelendiğinde; varyansların homojenliği testi sonuçları ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M = 9.15, $p>.05$) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlandığına karar verilmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19- Merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdemler	Olumlu Görüşler			Olumsuz Görüşler		
	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	38	2.72	0.69	38	3.67	0.71
6-10 Yıl	41	2.86	0.91	41	3.62	0.73
11-15 Yıl	35	2.88	0.78	35	3.58	0.59
16-20 Yıl	20	3.13	0.79	20	3.50	0.60
20-üstü Yıl	20	3.39	0.67	20	3.49	0.70
<u>Toplam</u>	154	2.93	0.80	154	3.59	0.67

Tablo 4.19'daki verilerle yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre mesleki kıdeme göre öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşler alt faktörleri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.93; $F(8,296)=1.44$ $p>.05$).

4.2 Nitel Bölüme İlişkin Bulgular ve Yorum

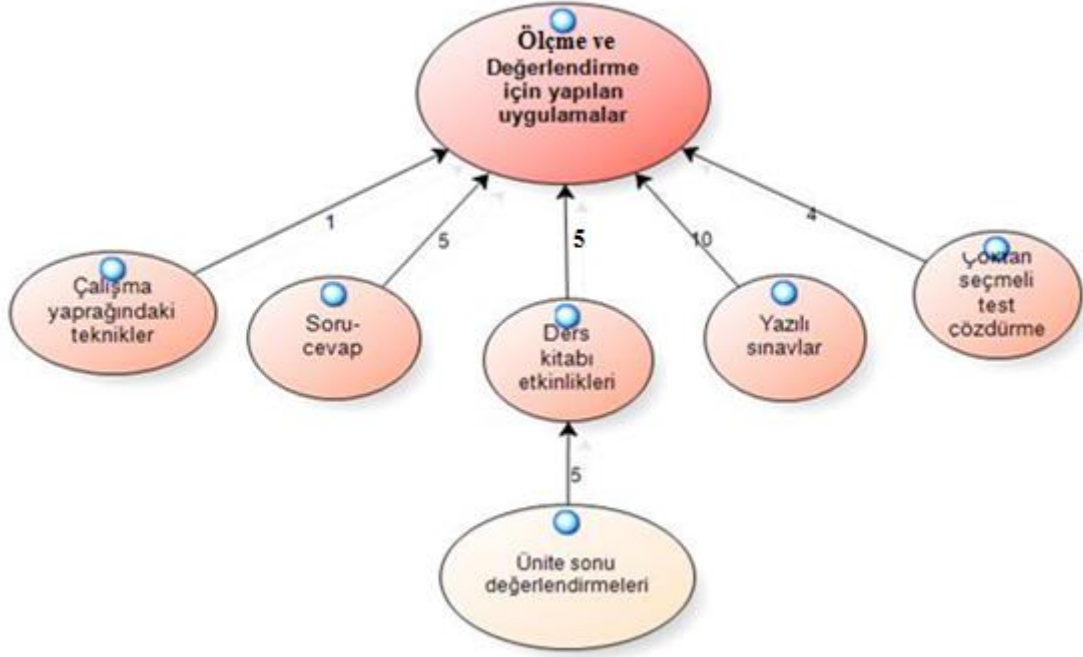
Bu başlık altında görüşme formu, alan notları ve sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.2.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri; öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalar, öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları teknikler, değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zaman, derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklıkları ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarına göre öğretim sürecini yeniden planlama düzeyleri başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.1.1 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere öğrencilerini değerlendirmek amacıyla ne tür uygulamalar yürüttükleri sorulmuştur. Görüşme sonucunda öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalar; “Yazılı sınavlar”, “Çalışma yaprağındaki teknikler” , “Ders kitabı etkinlikleri” , “Çoktan seçmeli test çözdürme” ve “Soru-cevap” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerden “Ders kitabı etkinlikleri” kategorisi kendi içinde “Ünite sonu değerlendirmeleri” alt kategorisinden oluşmaktadır. Şekil 4.1’de öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara yönelik kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.1- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin model

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve yaptıkları değerlendirme uygulamaları kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategorilere ilişkin frekans değerleri Tablo 4.20’de yer almaktadır.

Tablo 4.20- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Yazılı Sınavlar		10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Çalışma Yaprığındaki Teknikler		1	Ö ₇
Ders Kitabı Etkinlikleri	Ünite sonu değerlendirmeler	5	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀
Çoktan Seçmeli Test Çözdürme		4	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₁₀
Soru-cevap		5	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin olarak öğretmenlerden hepsi ‘Yazılı sınavları’, beşer öğretmen ‘Soru-cevabı’ ve ‘Ders kitabında yer alan etkinlikleri’, dört öğretmen ‘Çoktan seçmeli testi’ ve bir öğretmen de ‘Çalışma yapraklarındaki teknikleri’ değerlendirme uygulamalarında kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Genellikle soru-cevap şeklinde yapıyorum. Çok sık olmasa da ders sırasında konuya uygun hazırladığım çalışma yapraklarına çeşitli alternatif değerlendirme teknikleri koyarak süreç değerlendirmesi yapmaya çalışıyorum, ... zaten olmazsa olmazımız düzenli bir şekilde yaptığımız yazılı sınavlar var.” (Ö7)

“Ders esnasında değerlendirmeyi düşünecek olursak genellikle soru cevap şeklinde oluyor onun dışında tabi yazılılar bizim için değerlendirmede kullandığımız büyük bir ölçüt ama ders esnasında soru cevap onun dışında tabi aylık yazılılarda yaptığımız yazılılar bize öğrenci hakkında bilgi veriyor.” (Ö9)

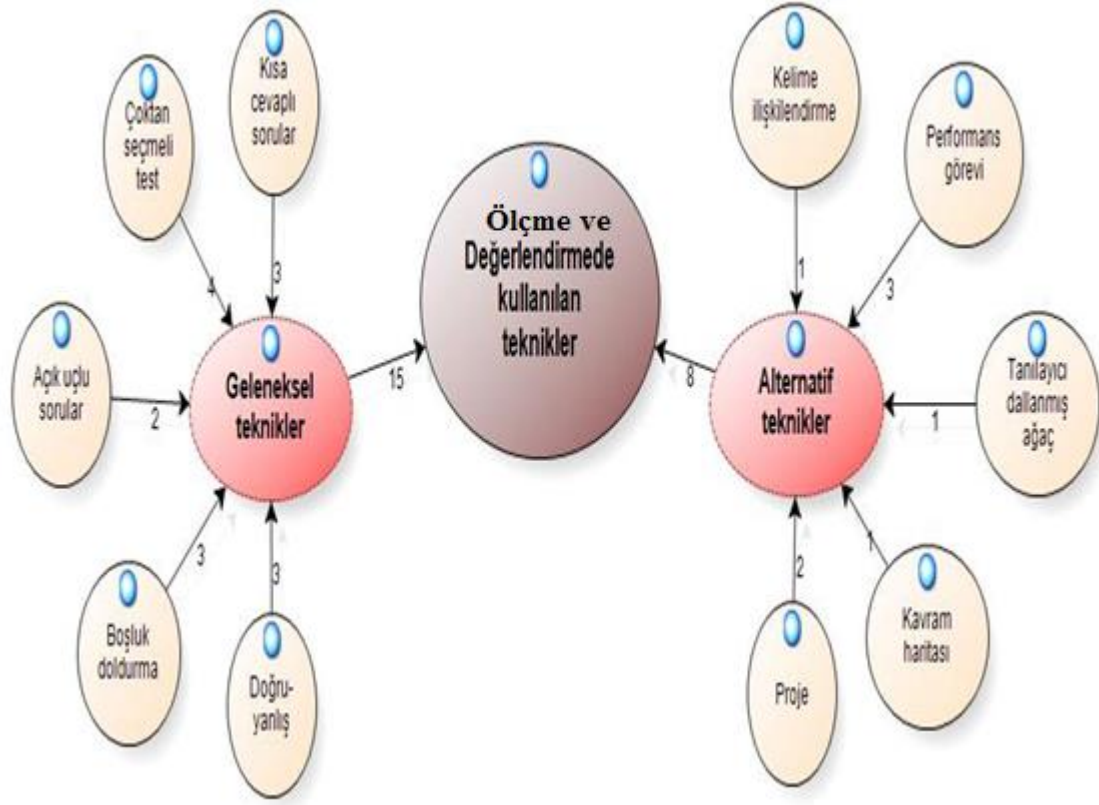
“Yazılı yoklama yapıyoruz, genellikle kitaptaki etkinlikleri yaptırıyoruz ve biten konularla ilgili kazanım testi çözdürüyorum bu sorular genellikle çoktan seçmeli şeklinde ve ders içinde de sık sık soru-cevap yoluyla öğrencileri değerlendirmeye çalışıyorum.” (Ö10)

“Derslerde öğrencilerimizi değerlendirmek amacıyla genellikle test çözdürme, kazanım testleri özellikle bunlardan çözüyoruz. Tabi her sınıfta yaptığımız yazılı sınavlarda var.” (Ö3)

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara yönelik görüşler beş kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında tüm öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek için yazılı sınav yaptıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra pek çok öğretmenin de soru-cevap ve ders kitabı etkinliklerini uyguladıkları göze çarpmaktadır. Ayrıca bir öğretmende öğrencilerini çalışma yapraklarında yer alan değerlendirme teknikleri ile değerlendirdiğini ifade etmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme uygulamalarına çok fazla yer vermedikleri özellikle öğrencilerini değerlendirmekte yazılı sınav sonuçlarını esas aldıkları söylenebilir.

4.2.1.2 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Kullandıkları Tekniklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere öğrencilerini değerlendirmekte kullandıkları teknikler sorulmuş ve gelen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları teknikler “Alternatif Teknikler” ve “Geleneksel Teknikler” olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Bu kategorilerde kendi içerisinde alt kategorilerden oluşmaktadır. Şekil 4. 2’de öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere yönelik kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4. 2- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin model

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere yönelik cevapları kategorilendirilerek incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri Tablo 4. 21’de yer almaktadır.

Tablo 4.21- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla kullandıkları tekniklere ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Alternatif Teknikler	Tanılayıcı dallanmış ağaç(TDA)	1	Ö ₈
	Kelime ilişkilendirme	1	Ö ₇
	Kavram haritası	1	Ö ₇
	Proje	2	Ö ₂ , Ö ₃
	Performans görevi	3	Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Geleneksel Teknikler	Doğru-yanlış	3	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈
	Boşluk doldurma	3	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈
	Açık uçlu sorular	2	Ö ₉ , Ö ₁₀
	Kısa cevaplı sorular	3	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₉
	Çoktan seçmeli test	4	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₈

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalarda kullandıkları tekniklere yönelik görüşleri Tablo 4. 21’de görüldüğü gibi iki kategoride incelenmiştir. İlk kategori olan Alternatif teknikler kategorisine ilişkin olarak öğretmenlerden üçü ‘Performans görevi’, ikisi ‘Proje’ ve birer öğretmen de ‘TDA’, ‘Kelime ilişkilendirme’ ve ‘Kavram haritası’ tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. İkinci kategoriyi oluşturan Geleneksel teknikler; ‘Doğru-yanlış’ , ‘Boşluk doldurma’ , ‘Açık uçlu sorular’ , ‘Kısa cevaplı sorular’ ve ‘ Çoktan seçmeli sorular’ olmak üzere beş alt kategoride incelenmiştir. Dört öğretmen ‘Çoktan seçmeli test’ , üçer öğretmen ‘Doğru-yanlış’ , ‘Boşluk doldurma’ ve ‘Kısa cevaplı sorular’ ve iki öğretmen de ‘Açık uçlu soruları’ değerlendirme uygulamalarında kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Ders içinde genellikle açık uçlu sorular ve çok az da olsa performans görevi gibi uygulamaları kullanıyorum çocuklara.”(Ö₁₀)

“Daha çok doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soru az da olsa TDA kullanıyoruz.”(Ö₈)

“Kavram haritası, kelime ilişkilendirme, performans görevleri gibi teknikler.”(Ö₇)

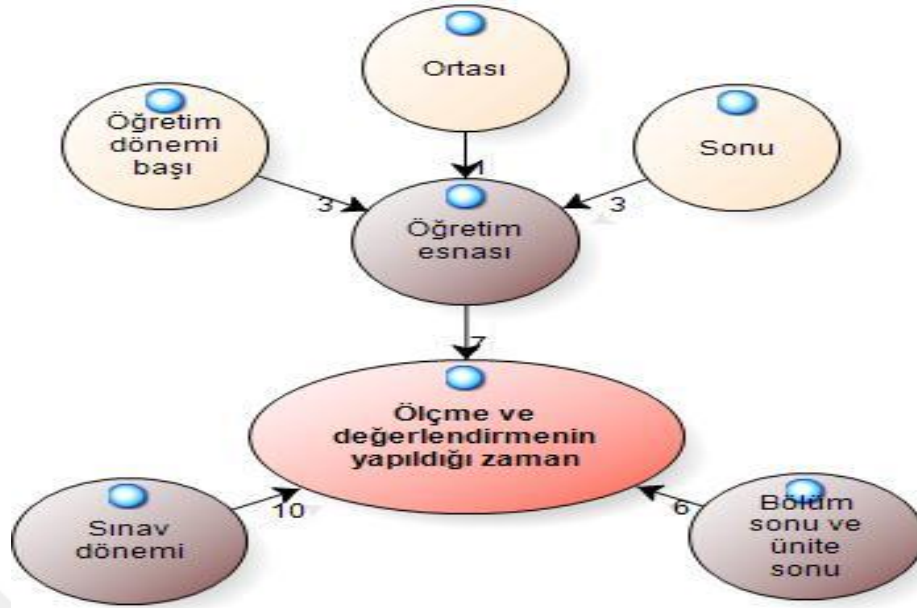
“Öğrencileri değerlendirmek için sık sık EBA testleri çözüyoruz bu da çoktan seçmeli sorular oluyor. Bunun yanı sıra öğrencileri proje ile görevlendirip o şekilde yapıyoruz.”(Ö₂)

“Sık sık açık uçlu sorularla ve kısa cevaplı sorularla öğrencilerin ne öğrendiklerinin ortaya çıkarmaya çalışıyorum, bazen de performans görevlendirmesi yapıyorum.”(Ö₉)

Görüşler incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde öğrencilerini değerlendirmek amacıyla geleneksel teknikleri alternatif tekniklerden daha çok kullandıkları görülmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında özellikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanılmasına vurgu yapılmasına rağmen öğretmenlerin uygulamalarında geleneksel tekniklere daha çok yer vermeleri çarpıcı bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.

4.2.1.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Yürüttükleri Zamana Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşleri “Öğretim esnası”, “Öğretim dönemi başı”, “Bölüm sonu ve ünite sonu”, “Konu bitimi” ve “Sınav dönemi” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Ayrıca “öğretim esnası” kategorisi kendi içinde “ortası”, “başı” ve “sonu” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Şekil 4.3’te öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.3- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana ilişkin model

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik sorusuna vermiş olduğu cevaplar kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4.22- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	F	Katılımcılar
Sınav Dönemi		10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Öğretim Esnası	Baş	3	Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Ortası	1	Ö ₄
	Sonu	3	Ö ₁ , Ö ₇ , Ö ₉
Bölüm Sonu ve Ünite Sonu		6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürüttükleri zamana yönelik cevapları incelenmiştir. Öğretmenlerin hepsi “sınav döneminde” ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtirken, üçer öğretmen “öğretimin başında” ve “öğretimin sonunda”, altı öğretmen “bölüm ve ünite sonunda” ve bir öğretmen de “öğretim ortasında” ölçme ve değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Genellikle sınav dönemi oluyor. Daha sonra konunun gidişatına göre konuyu bitirmişsem çocuklar kavramışsa bunun ne kadarını kavramışlar nasıl kavramışlar. İlk başta sene başında bir ölçme ve değerlendirme yapıyorum çocukların geçmiş üniteleriyle ilişkili geçen yılkiyle ilişkili.”(Ö₆)

“...yıllık olarak ta sınav dönemin de ölçme ve değerlendirmeleri yapıyorum onun dışında ayrıca bir ölçme ve değerlendirme yapmıyorum.”(Ö₈)

“Genellikle dersin baş ve son kısımlarda. Tabi yazılı yoklama döneminde de.”(Ö₇)

“...Sürecin başında soru-cevap şeklinde ve süreç içerisinde öğrencileri izlemek amacıyla ve haliyle yaptığımız yazılı ve sözlü sınavlarda.”(Ö₄)

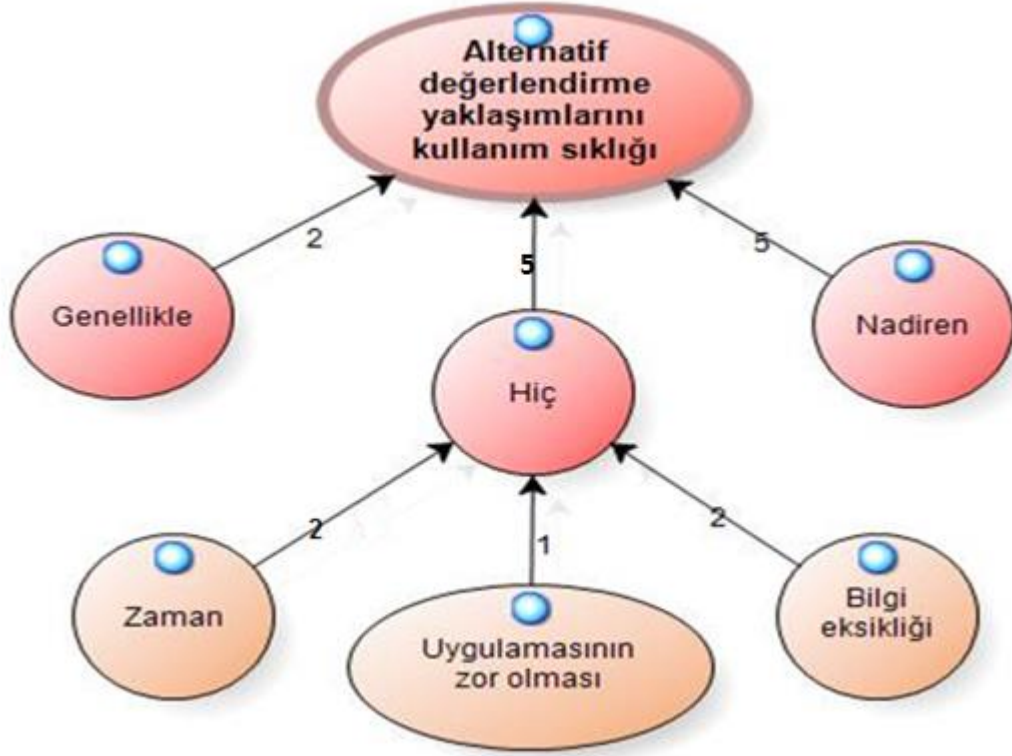
“Ölçme ve Değerlendirmeyi daha çok bölüm değerlendirme diyelim ünitenin içindeki bölümleri değerlendirmesi ve ünitenin değerlendirilmesiyle ele alabiliriz ayrıca her dönem en üç kere yaptığımız sınavlar var.”(Ö₃)

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi yaptıkları zamana yönelik sorulan soruya ilişkin gelen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hepsi sınav döneminde ölçme ve değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ders esnasında ve düşük frekansta da olsa (n=4) konu bitiminde ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin hem düzey belirleyici hem de biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına derslerinde yer verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak bulgular düzey belirleyici değerlendirme uygulamalarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarından daha sık kullanıldığını göstermektedir.

4.2.1.4 Öğretmenlerin Derslerinde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma durumlarına ilişkin sorular sorulmuş ve öğretmenlerin bu yaklaşımları kullanma sıklığına verdikleri cevaplar “Genellikle (% 18)”, “Nadiren(% 41)” ve “Hiç (% 41)” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır.

Bu kategorilerden “Hiç” kendi içerisinde nedenlerini oluşturmaktadır. Şekil 4.4’te öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına yönelik kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.4- Öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin model

Öğretmenlerin görüşmede derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin verdikleri cevapları incelenmiştir ve elde edilen sonuçlara göre cevaplar kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve bu kategorilerin sebeplerinin frekans değerleri Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23- Öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklığına ilişkin görüşleri

Kategori	Nedenleri	f	Katılımcılar
Genellikle		2	Ö ₅ , Ö ₆
	Uygulamasının zor olması	1	Ö ₉
Hiç	Bilgi eksikliği	2	Ö ₃ , Ö ₉
	Zaman	2	Ö ₇ , Ö ₉
Nadiren		5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₈ , Ö ₁₀

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi öğretmenlerden beşi derslerinde “Nadiren” alternatif değerlendirme yaklaşımları uyguladıklarını ifade ederken, iki öğretmen ise genellikle uyguladıklarını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“...kontrol yaptıktan sonra çok sık olmasa da kullanabiliyorum.” (Ö₁₀)

“Bu okulda genellikle yeterince kullanabiliyorum.” (Ö₅)

“Ders kitabının etkinliklerinde yer alan alternatif teknikleri her zaman kullanıyoruz Bunun dışında genellikle yazılı yoklama yaparken farklı alternatif teknikleri de kullanıyorum.” (Ö₆)

İkinci kategori olan “Hiç” kategorisinde, bu yaklaşımların uygulanamamasının sebepleri yer almaktadır. Hiç yapamıyorum diye görüş belirten öğretmenlerden ikisi uygulayamamalarının nedeni olarak “zaman” faktörünü, ikisi “uygulamasının zor olması” ve iki öğretmen de “bilgi eksikliğinden” dolayı yapamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

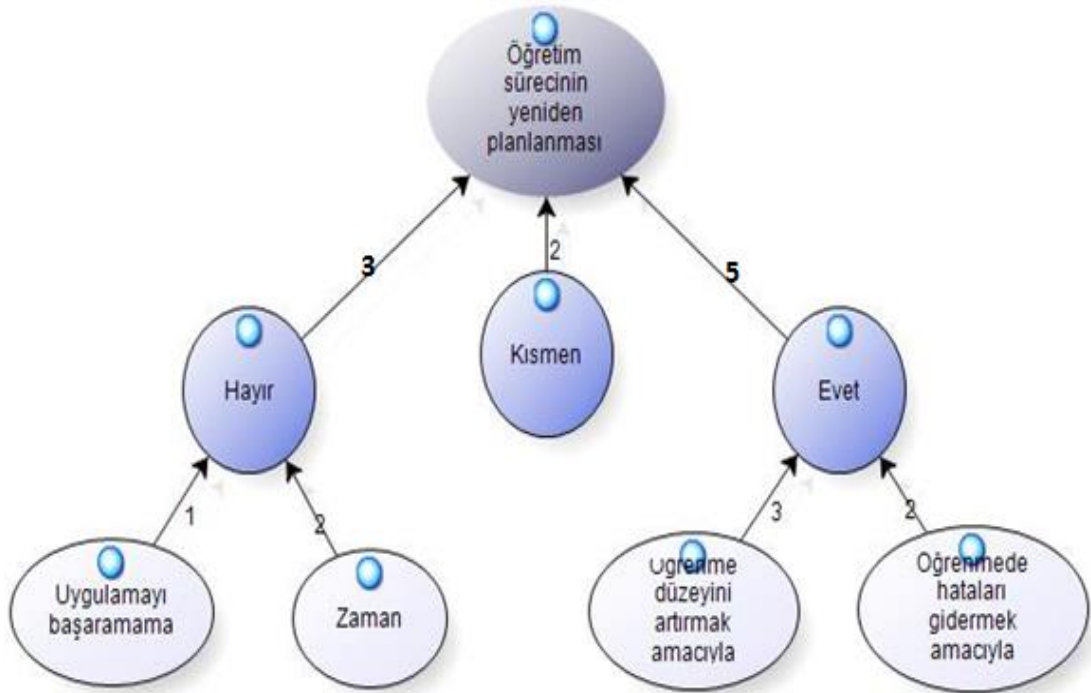
“...bu tür tekniklerin genellikle uygulaması zor oluyor. Ayrıca yetiştirilmesi gereken müfredat var, zaman sıkıntısı gibi genel sorunlar bir de uzun süreli kullanmadığımızdan unutuyoruz bunları”(Ö₉)

“Hocam açık konuşmak gerekirse çok teknik bilmiyorum zaten çok zaman alıyor.”(Ö₃)

Görüşmede öğretmenlerden gelen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerden bazıları nadiren de olsa bu değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını ifade etmektedir. Kullanamayan öğretmenler ise engelleyici faktörlerin etkisiyle gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

4.2.1.5 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Sonuçlarına göre Öğretim Sürecini Yeniden Planlama Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçlara göre öğretim sürecini yeniden planlama durumlarına ilişkin sorulan soruya verdikleri cevapları “Evet” , “ Kısım en” ve “Hayır” olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Ayrıca “Evet” ve “Hayır” kategorilerine ilişkin nedenlerde tespit edilmiştir. Şekil 4.5’te öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullandıktan sonra elde edilen bilgilere göre öğretim sürecini yeniden planlama durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin kategori ve nedenlerini gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.5- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullandıktan sonra öğretim sürecini yeniden planlama durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin model

Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.24'te yer almaktadır.

Tablo 4.24- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullandıktan sonra öğretim sürecini düzenleyip yeniden yönetmeleri konusundaki görüşleri

Kategori	Nedenleri	f	Katılımcılar
Evet	Öğrenmede hataları gidermek amacıyla	2	Ö ₆ , Ö ₈
	Öğrenme düzeyini artırmak amacıyla	3	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₁₀
Kısmen		2	Ö ₃ , Ö ₄
Hayır	Uygulamayı başaramama	1	Ö ₅
	Zaman	2	Ö ₇ , Ö ₉

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sonuçlarına göre öğretim sürecini yeniden planlama düzeyine ilişkin verdikleri cevaplara göre beş öğretmen öğretim sürecini yeniden planladığını ifade etmiştir. Bu öğretmenler bu uygulamanın nedenine ilişkin sorulan soruya ise öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak ve öğrenme sürecinde karşılaşılan hataları gidermek şeklinde nedenler öne sürmüşlerdir. Diğer yandan iki öğretmen bu uygulamayı derslerinde kısmen gerçekleştirdiklerini belirtmiştir. Üç öğretmen ise bu uygulamayı derslerinde gerçekleştirmediklerini belirtmiş ve buna neden olarak ise bir öğretmen böyle bir uygulamayı gerçekleştirmeyi başaramadığını iki öğretmen ise zaman yetersizliğini göstermiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek cevaplar aşağıdaki gibidir.

“...söz konusu olmuyor zaman açısından böyle bir şeye zaman yetmiyor zaten.”
(Ö₇)

“...aynı kalıplar aynı statüde gidebiliyoruz bu da hani bizi köreltiyor biraz bu da başarısız olduğumu gösteriyor.” (Ö₅)

“Elde ettiğim bilgiler doğrultusunda süreci yeniden düzenlemeye özen gösteriyorum.” (Ö₄)

“Bu sayede onların eksikliklerini tamamlamış oluyorsunuz buna göre öğrenme düzeyini ve sürecini yeniden yenilemiş oluyorsunuz bir şekilde eksikliğini gidermiş oluyorsunuz çocuklarda ki eksikliği veya sizin bıraktığınız yanlış eksik ne varsa onu tamamlamış oluyorsunuz.” (Ö₆)

“Benim için burada etken olan, öğrencilerin öğrenme sonuçları, üstüne daha neler koyabilirim bu. O yüzden uyguluyorum” (Ö₁₀)

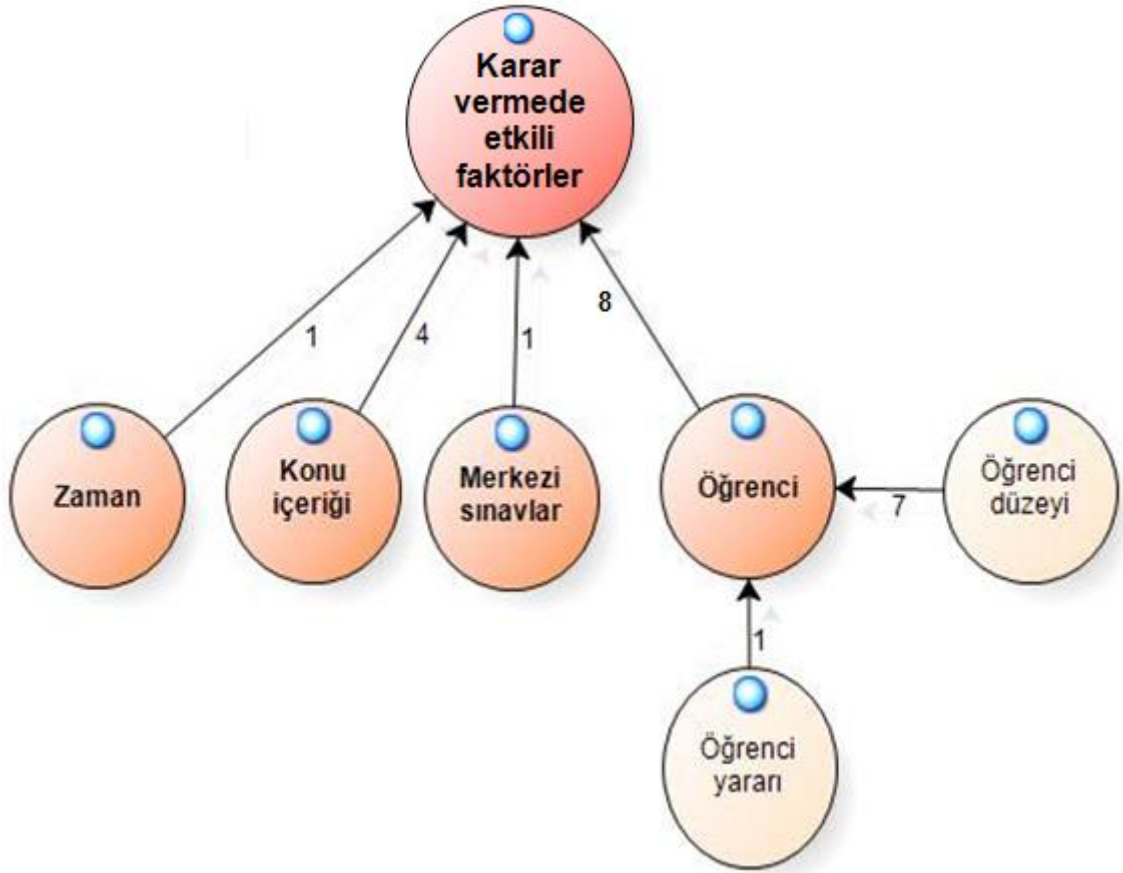
Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçlara göre öğretim sürecini yeniden planlama durumlarına ilişkin sorulara ilişkin gelen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yarısı bu süreci yeniden yönettiğini ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenler öğrenme düzeyini artırmak ve öğrenmede hataları gidermek gibi öğretim sürecinin etkililiğini artıracak uygulamalar yürütmek amacıyla süreci yeniden planladıklarını belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre süreci yeniden planlayamayan öğretmenler ise buna neden olarak zaman yetersizliği ve uygulamayı başaramama gibi nedenler öne sürmüşlerdir.

4.2.2 Öğretmenlerin Öğrencileri Ölçme ve Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara Karar Vermelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğrencilerini ölçme ve değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri; uygulamalara karar vermelerinde etkili olan genel faktörler, kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörler ve amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeyi engelleyen faktörler başlıkları altında incelenmiştir.

4.2.2.1 Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirmek Amacıyla Yaptıkları Uygulamalara Karar Vermelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin sorulan soruya ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda görüşleri; “Zaman” , “Öğrenci” , “Merkezi sınavlar” ve “Konu içeriği” olmak üzere dört kategoride toplanmıştır. Öğrenci kategorisi de “Öğrenci düzeyi” ve “Öğrenci yararı” olmak üzere iki alt kategoriden oluşmaktadır. Şekil 4.6’da öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.6- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere ilişkin model

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere yönelik cevapları

incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri Tablo 4.25’te yer almaktadır.

Tablo 4.25- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara karar vermelerinde etkili olan faktörlere yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Zaman		1	Ö ₄
Merkezi Sınavlar		1	Ö ₈
Konu İçeriği		4	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₇ , Ö ₁₀
Öğrenci	Öğrenci yararı	1	Ö ₅
	Öğrenci düzeyi	7	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi yedi öğretmen değerlendirme uygulamalarına ”Öğrenci düzeyi” dört öğretmen ‘Konu içeriği’ ve birer öğretmende ‘Zaman’, ‘Merkezi sınavlar’ ve “öğrenci yararı” faktörleri doğrultusunda karar verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenler bu düşüncelerini de aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamışlardır:

“Birincisi öğrenciye ne kadar şey katabileceği yani ne öğreneceği sadece puan alıp alamaması değil de öğrencinin gerçekten öğrenip öğrenemediğini anlamak o süreci takip edebilmek değerlendirme yöntemi üzerinde duruyorum.” (Ö₅)

“Konunun içeriğine göre hangi değerlendirme türü daha uygunsa onu kullanıyorum ve uygulamaya çalışıyorum.”(Ö₂)

“...süre problemi yaşamamak için uygulama zamanı bakımından ekonomik olan uygulamaları seçiyorum. Tabi bir de öğrenci düzeyini de göz önüne alıyorum bunları yaparken.”(Ö₄)

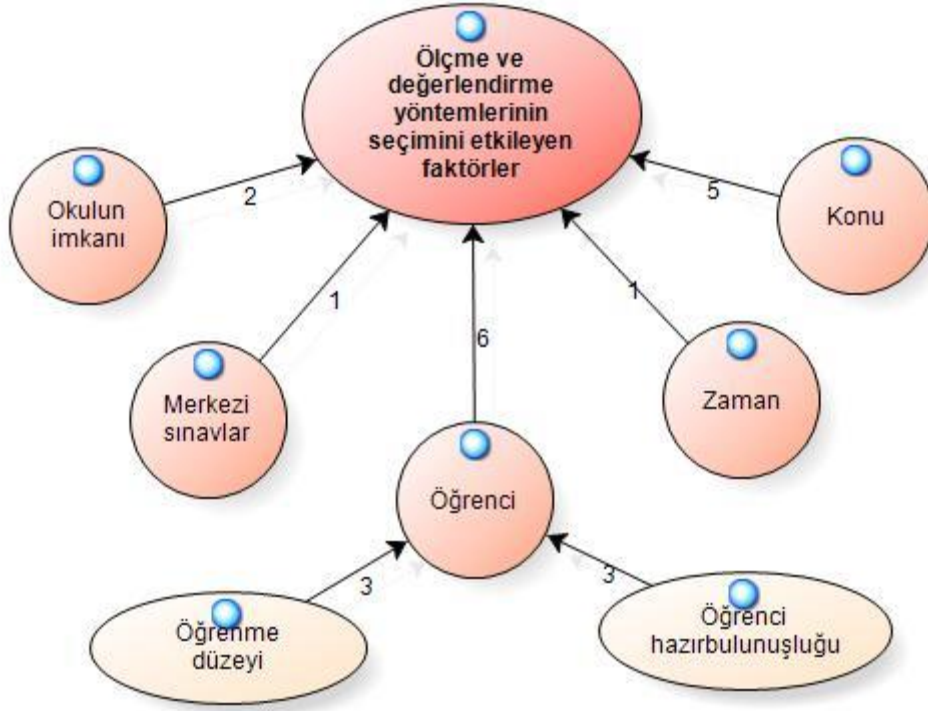
“...öğrencilerin durumuna göre seviyesine göre kararlar vermeye çalışıyoruz.”(Ö₁)

“Daha çok öğrencilerin ilerleyen yıllarda da karşılaşacağı sınavları düşünerek öğrencinin ders içinde ki seviyesine bakarak ne tür teknikler kullanacağımıza karar veriyoruz.”(Ö₈)

Yapılan görüşmede öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara nasıl karar verdikleri sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin genelde öğrenci ile ilgili faktörlerden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu faktörlere bakıldığında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına karar vermede öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme düzeylerini dikkate aldıkları ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini artıracak şekilde uygulamalar gerçekleştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Bunun dışında öğretmenlerin konu içeriği, zaman ve merkezi sınavlar gibi öğrenci dışında bazı dışsal faktörlerden de etkilendikleri söylenebilir.

4.2.2.2 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Seçimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde etkilendikleri faktörler sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörler; “Okul imkânı” , “Zaman” , “Öğrenci”, “Konu” ve “Merkezi sınavlar” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Ayrıca öğrenci kategorisinin de kendi içinde “öğrenme düzeyi” ve “öğrenci hazır bulunuşluğu” olmak üzere iki alt kategoriden oluştuğu görülmektedir. Şekil 4.7’de öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.7- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin model

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiş ve cevaplar kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri Tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4.26- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Okulun İmkânı		2	Ö ₃ , Ö ₈
Zaman		1	Ö ₃
Öğrenci	Öğrenci hazır bulunuşluğu	3	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
	Öğrenme düzeyi	3	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
Konu		5	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉
Merkezi Sınavlar		1	Ö ₁

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi; beş öğretmen öğretilcek konunun, üçer öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve hazır bulunuşluklarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki seçimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca birer öğretmen de merkezi sınav, zaman ve okul imkânının ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenler bu düşüncelerini de aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamışlardır:

“Öğrenciyi etken alıyoruz genellikle öğrencinin ne öğreneceği neyi bileceği, hangi sonuca ulaşacağımız etkili oluyor.” (Ö₅)

“...şuan merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorular olduğu için biz daha çok bu sorularla öğrencilerimizi değerlendirmeye çalışıyoruz merkezi sınavla paralel gitmeye çalışıyoruz.” (Ö₁)

“Olanak, imkânlar. Bir de zamanlama, sürede önemli bu süreci dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yapmamız gerekiyor şimdi sözlü yapmaya kalksak mesela her öğrenci üniteden sözlü yapacak olursak zaman yetişmez tek tek her birine sorular soracağız cevaplar alacağız onun için birkaç ders saati gerekiyor.” (Ö₃)

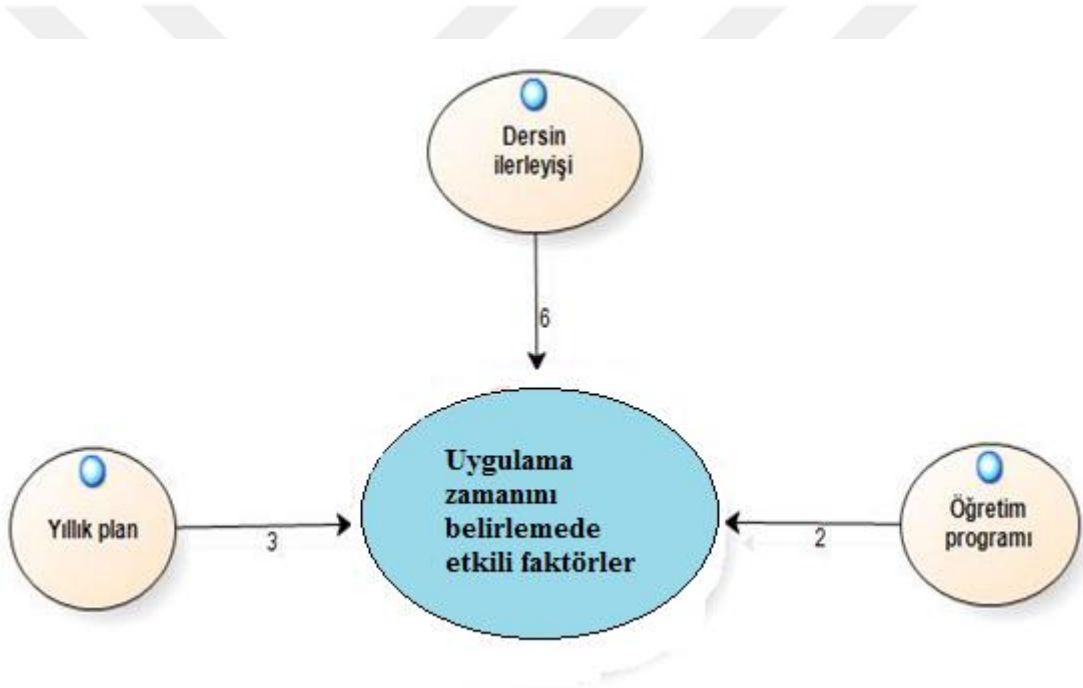
“Çevre şartları, öğrencinin hazır bulunuşluğu, dersteki durumları yani öğrenme düzeyleri ve sınıfın genel potansiyeli.” (Ö₈)

“Her ünite aynı yöntemle işlenmiyor... sözel bir konu ise daha çok sunum şeklinde yapıyorum, sayısal bir konu ise, daha çok tahtayı kullanarak işliyorum.” (Ö₄)

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimini etkileyen faktörlere ilişkin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Gelen cevaplar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde en yüksek frekansla öğrenci kaynaklı faktörleri esas aldıkları söylenebilir. Öğretmenler öğrencinin öğrenme düzeyi ve hazır bulunuşluklarına göre ölçme ve değerlendirme yöntemi seçmektedir. Bu bulgu öğrenci merkezli ölçme ve ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından olumlu görünmektedir. Ayrıca bulgulardan hareketle öğretmenlerin derslerinde kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntemini seçerken öğrenci dışında konu, zaman, imkân ve merkezi sınavlar gibi öğrenci dışında bazı dışsal faktörlerden de etkilendikleri söylenebilir.

4.2.2.3 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdikleri Zamanı Belirlemelerinde Etkili Olan Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda görüşleri belirlenmiştir. Gelen cevaplar doğrultusunda bu faktörler “Dersin ilerleyişi”, “Öğretim Programı” ve “Yıllık plan” olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Şekil 4. 8’de öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşlerine ait kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.8- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin model

Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere yönelik cevaplarına ilişkin kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri

Kategoriler	f	Katılımcılar
Dersin ilerleyişi	6	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Öğretim programı	2	Ö ₅ , Ö ₈
Yıllık Plan	3	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirmeye yer verecekleri zamanı belirlemelerinde etkili olan faktörlere ilişkin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Altı öğretmen “konunun gidişata göre”, üç öğretmen “yıllık plan” ve bir öğretmen de “öğretim programı” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Konunun gidişatına göre konuyu bitirmişsem çocuklar kavramışsa bunun ne kadarını kavramışlar nasıl kavramışlar...”(Ö₆)

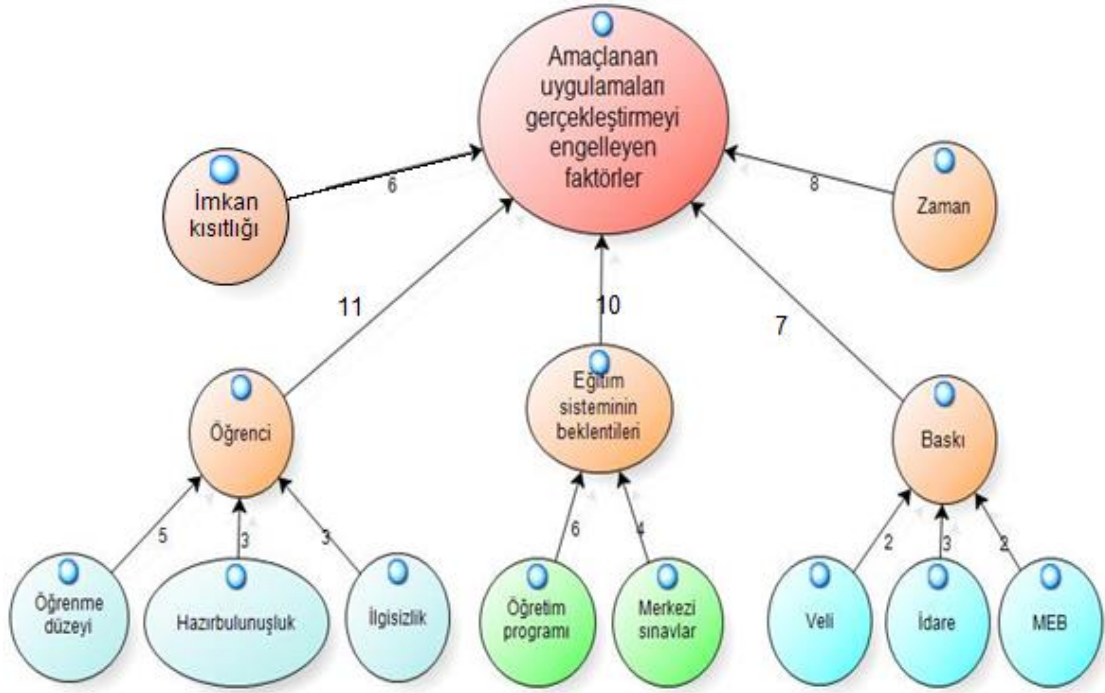
“Tamamen müfredata göre ayarlıyorum.”(Ö₅)

“Yıllık planlara göre ayarlıyoruz planlarımızda belirttiğimiz gibi.”(Ö₂)

Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı neye göre belirlediklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde genellikle dersin ilerleyişine göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanı belirledikleri görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler zamanı belirlemede öğretim programının ve yıllık planların da etkisinden bahsetmektedirler. Bulgular öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanda esnek olduklarını ve dersin ilerleyişine göre buna karar verdikleri söylenebilir. Bu uygulamaların ise biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının özelliklerini yansıttığı düşünülebilir.

4.2.2.4 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmeyi Engelleyen Faktörlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını engelleyen faktörler olup olmadığı sorulmuş ve verdikleri cevapları incelendiğinde uygulamalarını engelleyici bazı faktörlerin olduğu ve bu faktörlerin; “Öğrenci”, “Zaman”, “Baskılar”, “İmkân” ve “Eğitim Sisteminin Beklentileri” olmak üzere beş kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlardan “öğrenci”, “eğitim sisteminin beklentileri” ve “baskılar” kendi içinde alt kategorilerden oluşmaktadır. Şekil 4.9’da öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirilmeyi engelleyen faktörlere ilişkin kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.9- Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirilmeyi engelleyen faktörlere ilişkin model

Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını engelleyen faktörlere ilişkin cevapları incelenmiş ve cevaplar kategorilendirilmiştir. Bu cevaplara ilişkin kategori ve alt kategori frekans değerleri Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28- Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeyi engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Öğrenci	Hazır bulunuşluk	3	Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₆
	Öğrenme düzeyi	5	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	İlgisizlik	3	Ö ₁ , Ö ₄ , Ö ₉
Zaman		8	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ ,
Baskılar	MEB	2	Ö ₂ , Ö ₇
	İdare	3	Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Veli	2	Ö ₄ , Ö ₁₀
İmkân kısıtlılığı		6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ ,
Eğitim Sisteminin	Merkezi sınavlar	4	Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈
Beklentileri	Öğretim programı	6	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₉ , Ö ₁₀

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini engelleyen faktörler; “Öğrenci” , “Zaman” , “Baskılar” , “İmkân kısıtlılığı” ve “ Eğitim sisteminin beklentileri” olmak üzere beş kategoride toplanmıştır.

“Öğrenci” kategorisine ilişkin görüşler incelendiğinde, amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin beş öğretmenin öğrencilerin öğrenme düzeylerini, üçer öğretmenin ise hazır bulunuşluklarını ve ilgisizliklerini gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

“Zaman en büyük engellerden biri oluyor. Bir de öğrencilerin disiplin sıkıntıları olabiliyor, hazır bulunuşluğu ve öğrenme düzeyleri de kısıtlıyor her öğrenci aynı olmuyor genellikle bunlar. Tabi bir de imkân kısıtlılığı oluyor....”(Ö₁)

Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını engelleyen faktörlere ilişkin görüşleri incelendiğinde sekiz öğretmenin “Zaman” faktörünü, altı öğretmen de “İmkân” faktörünü uygulamalarını engelleyici faktör olarak ifade ettiği belirlenmiştir.. Öğretmen görüşlerini yansıtan örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

“Ölçme ve değerlendirme uygulamalarımı gerçekleştirirken karşılaştığım en önemli sorunlardan ilki süre problemi. Program da etkiliyor. Tabi bir de TEOG sınavı var. Sonra velilerden tepkiler alıyoruz bazen baskı şeklinde. İdare de baskı yapıyor. Okulumuz kenar mahallede yer aldığı için imkânlarda yetmiyor bazen.” (Ö₄)

Tablo 4.28’e baktığımızda diğer bir kategori alan “Baskılar” kategorisinde üç öğretmen idareden kaynaklı baskılar olduğunu ifade ederken, ikişer öğretmen de MEB ve veli baskıları olarak belirtmiştir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Programı yetiştiremiyorum. Bunun sebebi hem TEOG hem de öğrencilerin konuyu anlama seviyesi. Ayrıca merkezi sınavlarda öncelikle il milli eğitimi müdürlerinin üzerinde baskı yaratıyor, okullarının başarı durumlarından dem vurarak. Sonra hiyerarşik olarak müdür de gelip idareye baskı yapıyor sonrası da malum okuldaki öğretmene yükleniyor.” (Ö₇)

“Zaman zaman veli baskısı oluyor.” (Ö₁₀)

Son kategori olan “Eğitim sisteminin beklentileri” kategorisinde altı öğretmen öğretim programının engellediğini ifade ederken, dört öğretmen de merkezi sınavların uygulamalarına engel olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Merkezi sınavlar TEOG sınavının engellediğini söyleyebilirim.”(Ö₅)

“Evet, müfredat programlarının dağılımında zaman zaman sıkıntılar oldu, öğrencilerin öğrenme düzeyleri de etkili. Ara ara idareden uyarılar alıyoruz, baskı yapıyoruz. Tabi velileri de unutmamak lazım.” (Ö₁₀)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmeyi engelleyen faktörler sorusuna verdikleri cevapları incelendiğinde öğretmenlerin hemen hemen hepsi öğrenci kaynaklı engellerin olduğunu savunmaktadır (n=11). Bununla beraber öğretmenlerin büyük bir

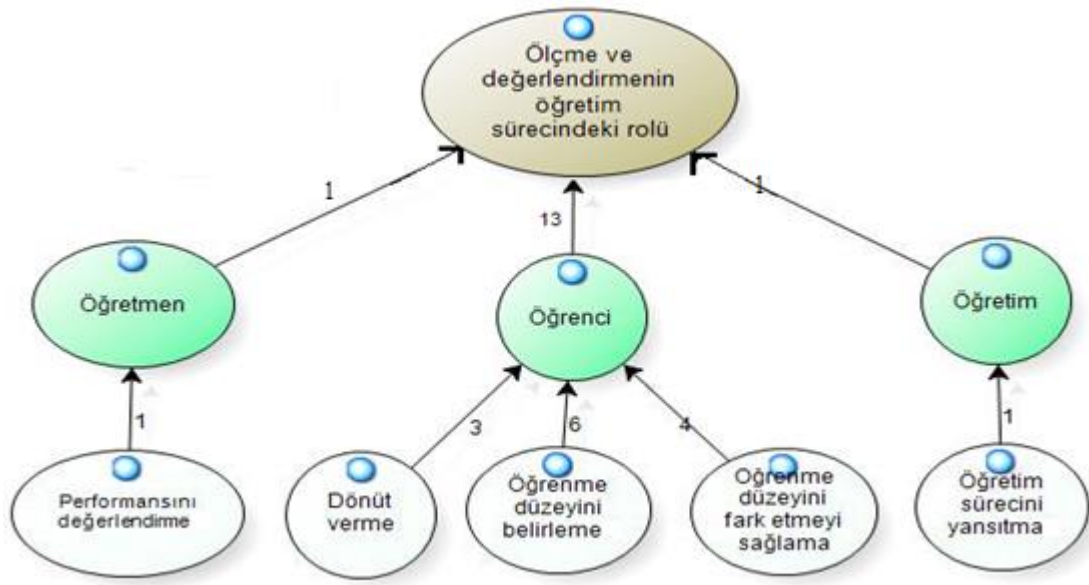
çoğunluğu zaman faktörü yüzünden (n=8) uygulamalarını gerçekleştiremediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini engelleyici faktörlerin genelde dışsal etkenler olduğu görülmektedir.

4.2.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin görüşleri; ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolü, derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçları, derslerde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve derslerde kullanımının etkisiz olduğunu düşündükleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları başlıklarına göre verilmiştir.

4.2.3.1 Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerinin Öğretim Sürecindeki Rolüne İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolü hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin görüşleri “Öğretmen” ,“Öğrenci” ve “Öğretim” olmak üzere üç ana kategoride toplanmıştır. Bu ana kategoriler de alt kategorilerden oluşmaktadır. Elde edilen kategori ve alt kategorileri gösteren model Şekil 4.10’da yer almaktadır.



Şekil 4.10-Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin görüşlerine ilişkin model

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29- Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Öğrenci	Öğrenme düzeyini belirleme	6	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Dönüt verme	3	Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Öğrenme düzeyini fark etmeyi sağlama	4	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₈
Öğretmen	Performansını değerlendirme	1	Ö ₉
Öğretim	Öğretim sürecini yansıtma	1	Ö ₉

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi öğretmenlerin hemen hepsi ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolünü öğrencilerle ilişkilendirmiştir. Bunlar arasında altı öğretmen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim süresindeki rolünü öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek olarak görürken, dört

öğretmen öğrencilere öğrenme düzeyini fark ettirmeyi sağlama ve üç öğretmen de öğrencilere dönüt verme şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer taraftan birer öğretmen de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin rolünü öğretmenlerin performansını değerlendirme olarak gördüğünü ve diğer bir öğretmense ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolünü öğretim sürecini yansıtmaya olarak gördüğünü ifade etmiştir. Öğretmenler görüşlerini aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamışlardır.

“Ölçme değerlendirme faaliyetlerinin en önemli rolü dönüt ve düzeltmeler sağlaması. Tam öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlayabilmek için yani öğrencideki öğrenme düzeyini belirlemek için tüm eğitim süreci boyunca ölçme ve değerlendirmelere yer verilmelidir.” (Ö₇)

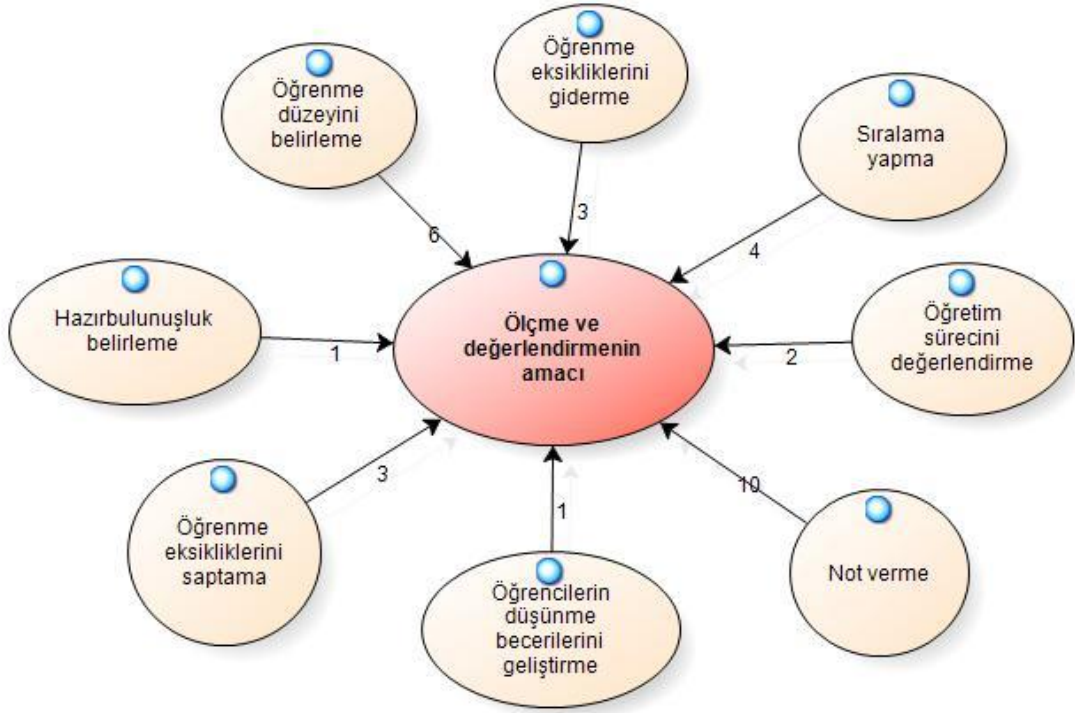
“...başlangıçta nerde olduğu sonda nerde olduğu veya nereye geldiğini görebilmesi için ben neydim ne oldum diyebilmesi için önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö₈)

“Öğretmenin başarısını da yoklamaktır bir yerde ayrıca sistemin başarısını da yoklamaktır biz bu uygulamaları yapıyoruz ama bunun dönütü nedir bunu görmek açısından da önemlidir.” (Ö₉)

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde genelde öğrenci ile ilgili faktörlere vurgu yaptıkları göze çarpmaktadır. Bu faktörlere bakıldığında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolü öğrenme düzeyini belirlemek ve öğrenciye fark ettirmek ve ayrıca öğrencilere dönüt verme olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bir öğretmen de kendi performansını değerlendirme şeklinde ifade etmiştir. Bulgular öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecindeki rolüne ilişkin olarak düzey belirleme ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme türlerinin her ikisini de benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek şeklinde bir role sahip olduğunu düşünmeleri düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ile uyumlu görünürken, öğrencilere dönüt vermek ve onlara performanslarını fark etmelerini sağlamak ise biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ile uyumlu görünmektedir.

4.2.3.2 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Yürütme Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hangi amaçlarla yürüttükleri sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin olarak; “Not verme” , “ Öğretim sürecini değerlendirme” , “ Sıralama yapma” , “ Bilgi ve becerileri ortaya çıkarma” , “Öğrenme düzeyini belirleme”, “Hazır bulunuşluk belirleme”, “Öğrenme eksikliklerini saptama” ve “öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme” olmak üzere sekiz farklı amaç belirtmiştir. Şekil 4. 11’de öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hangi amaçlarla yürüttüklerine ilişkin görüşlerinin kategori ve alt kategorilerini gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.11- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin model

Öğretmenlerin görüşmede derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hangi amaçlarla yürüttüklerine ilişkin görüşleri sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategori frekans değerleri Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yürütme amaçlarına ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Amacı	Öğrenme eksikliklerini saptama	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₇ , Ö ₁₀
	Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme	1	Ö ₅
	Öğrenme eksikliklerini giderme	3	Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
	Öğrenme düzeyini belirleme	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₉
	Hazır bulunuşluk belirleme	1	Ö ₄
	Not verme	10	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₀
	Sıralama yapma	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₉
	Öğretim sürecini değerlendirme	2	Ö ₃ , Ö ₆

Tablo 4.30’da görüldüğü gibi tüm öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyi “not verme” amacıyla yaptıklarını belirtmiştir. Altı öğretmen “öğrenme düzeyini belirleme”, dört öğretmen “sıralama yapma”, üç öğretmen “öğrenme eksikliklerini saptama”, iki öğretmen “öğretim sürecini değerlendirme” şeklinde ifade ederken birer öğretmen de “düşünce kabiliyetini geliştirme” ve “hazır bulunuşluk belirleme” amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki örneklerle ifade edilmiştir.

“Her yıl olduğu gibi not vermek amacıyla, ayrıca varsa öğrencilerde eksik öğrenme ya da öğrenememeyi düzeltmek için kullanıyorum.” (Ö₈)

“Ben derslerimde süreç başında uyguladığım ölçme ve değerlendirmeleri hazır bulunuşluk belirlemek amacıyla, süreç içerisindeki ölçme ve değerlendirmelerimi öğrenme eksikliklerini saptayabilmek ve saptanan eksiklikleri giderebilmek amacıyla, süreç sonunda öğrenme düzeyini belirleyebilmek ve sistemin bir gereği olarak not verme amacıyla kullanıyorum.” (Ö₇)

“Bunun asıl amacı öğrencinin düşünme kabiliyetini geliştirmek. Öncelikli hedef not verme zaten.” (Ö₅)

“Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlemek için, not vermemiz için öğrencilerimizin sıralamasını yapmak için.” (Ö₁)

“İlk önce not için sınav yapıyoruz zaten. Varsa burada eksiklikleri onları kontrol ediyoruz. Bilgi, beceri ve başarısını ortaya çıkarmak için.” (Ö₁₀)

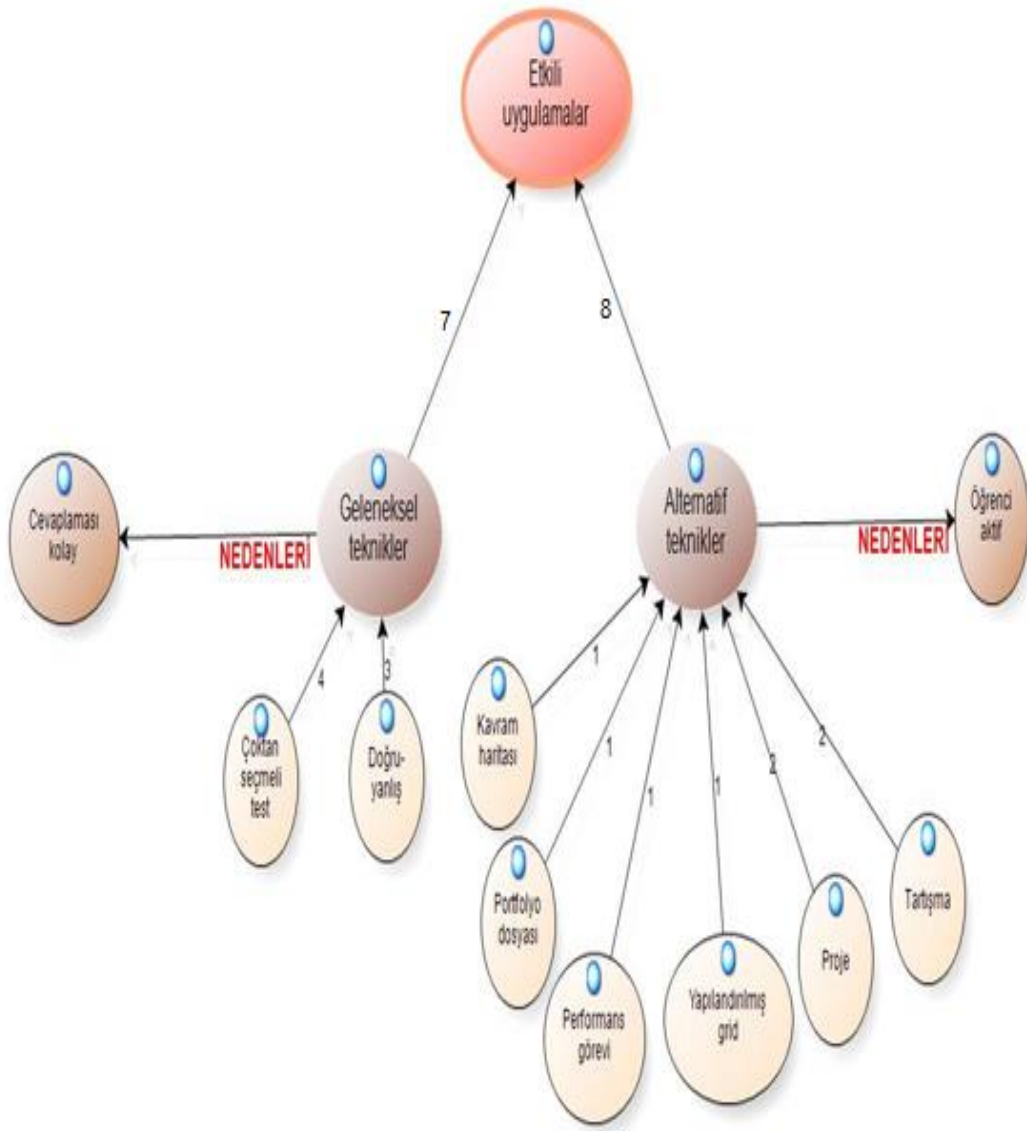
“Çünkü sizin verdiğiniz eğitim acaba o öğrenciye uygun mu öğrenci o eğitimi aldı mı öğrenci bu eğitim sonucunda da bu öğrendiklerini ortaya koyabiliyor mu bunu gözlemlememiz gerekiyor, ayrıca öğrencileri de başarı sırasına koymamız gerekiyor bunu da sadece ölçme değerlendirme yoluyla yapabiliriz.” (Ö₃)

“Çocukların ne öğrendiklerini anlamak için, en çok da not vermek için. Bunların yanında varsa eksik öğrenmeleri gidermek için, bir de süreçte ne yaptığımızı ortaya koymak için kullanıyorum.”(Ö₈)

Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hangi amaçlarla yürüttüklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde elde edilen bulgularla kullanıma amacına göre değerlendirme türleri karşılaştırıldığında (Miller ve diğerleri,2009) öğretmenlerin bazı amaçlarının (not verme, sıralama yapma ve bilgi ile becerileri ortaya çıkarma) düzey belirlemeye yönelik değerlendirmenin karakteristiklerini yansıtırken diğer bazı amaçların ise (öğrenme eksikliklerini belirleme ve giderme, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme ve hazır bulunuşluklarını belirleme) biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin karakteristiklerini yansıttığı söylenebilir.

4.2.3.3 Öğretmenlerin Ders İçinde Kullanımının Etkili Olduğunu Düşündüğü Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere derslerde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri gelen cevaplar doğrultusunda “Alternatif teknikler” ve “Geleneksel teknikler” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler de nedenleriyle birlikte alt kategorilerden oluşmaktadır. Şekil 4.12’de öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin kategori ve nedenleriyle birlikte alt kategorilerini gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.12- Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin model

Öğretmenlerin görüşmede ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin sorulara ilişkin cevapları incelenmiş ve elde edilen veriler kategorilendirilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31- Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	Nedenleri	f	Katılımcılar
Alternatif Teknikler	Kavram haritası	Öğrenci aktif	1	Ö ₇
	Yapılandırılmış grid		1	Ö ₇
	Portfolyo dosyası		1	Ö ₄
	Tartışma		2	Ö ₇ , Ö ₈
	Proje		2	Ö ₇ , Ö ₁₀
	Savunulmuş doğru yanlıı		1	Ö ₇
	Performans görevi		1	Ö ₁₀
Geleneksel Teknikler	Doğru-yanlıı	Cevaplaması kolay	3	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₇
	Çoktan seçmeli test		4	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi öğretmenler geleneksel ve alternatif tekniklerden her ikisinin de derslerde kullanımının etkili olduğunu düşünmektedirler. Geleneksel tekniklere vurgu yapan dört öğretmen “Çoktan seçmeli test” ve üç öğretmen de “Doğru-yanlıı” şeklinde görüşlerini ifade etmiş ve buna neden olarak da bu tekniklerin cevaplamasının kolay olmasını göstermiştir. Alternatif tekniklerin etkili olduğunu düşünen ikişer öğretmen öğrenci aktif olmasından dolayı “Proje” ve “Tartışma” ve birer öğretmen de “Kavram haritası”, “Yapılandırılmış grid”, “Portfolyo dosyası” ve “Savunulmuş doğru yanlıı” tekniklerinin etkili olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Genelde öğrencinin ön planda olduğu kavram haritaları, yapılandırılmış grid, savunulmuş doğru yanlıı, tartışma teknikleri, proje ödevleri gibi teknikler bu uygulamalara örnek verilebilir.” (Ö₇)

“Örneğin portfolyo birebir öğrencinin eserlerinden oluşması sebebiyle, sonuçta öğrencinin kendi yaptığı bir işte öğrenmesi daha kolay oluyor.” (Ö₄)

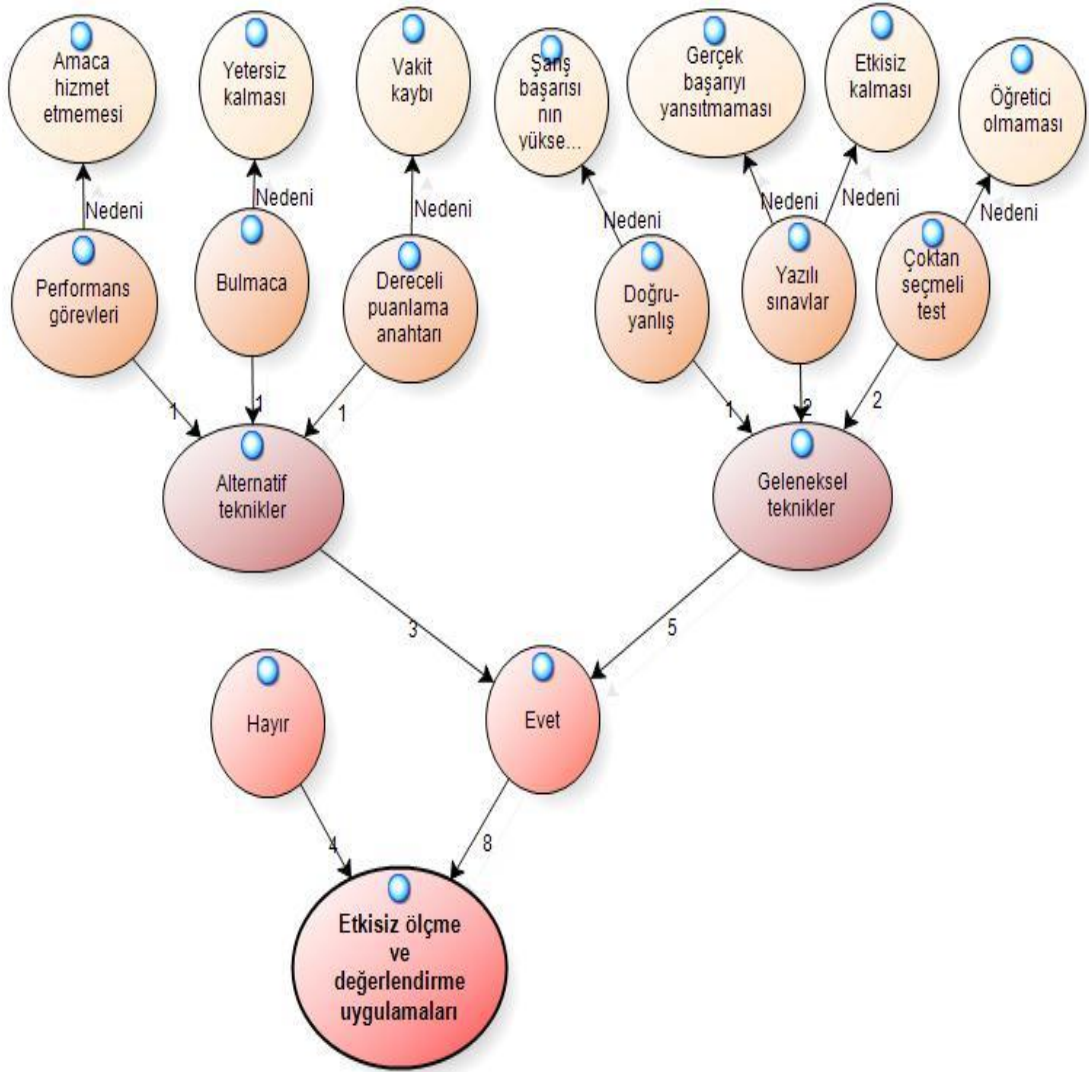
“Ders içi performans ölçme ve değerlendirmeleri ve proje çalışmalarının etkili olduğu kanaatindeyim. Sonuçta çocuklar kendileri yapıyor.” (Ö₁₀)

“Daha çok çoktan seçmeli soruları tercih ediyoruz yazılı yaptığımız zaman, diğer türlü sınav yaptığımızda çocuklar bize sitem ediyor hocam test sorun diye, haliyle bunların cevaplanması daha kolay.” (Ö₁)

Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkili olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin gelen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin bazıları çoktan seçmeli test ve doğru yanlış gibi geleneksel teknikleri cevaplaması kolay olarak ta görse de, birçok öğretmen alternatif tekniklerin daha etkili olduğunu düşünmektedir. Nedenleri olarak ta, öğrencinin içinde bulunduğu daha aktif olarak rol aldığı uygulamaların öğrencilerin öğrenmesi ve değerlendirilmesi açısından daha kolay ve etkili olacağını belirtmişlerdir. Fen bilimleri dersi öğretim programında özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanılmasına vurgu yapılması da göz önüne alındığında öğretmenlerin bu tekniklere önem vermesi olumlu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bazı geleneksel tekniklerin sahip olduğu birtakım avantajında farkında görünmektedirler.

4.2.3.4 Öğretmenlerin Kullanımının Etkisiz Olduğunu Düşündükleri Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kullanımının etkisiz olduğunu düşündükleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ve nedenlerine ilişkin ne düşündükleri sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda görüşler“ Evet” ve “Hayır” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Daha sonra evet kategorisi “Alternatif teknikler” ve “Geleneksel teknikler” olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Alternatif teknikler ve Geleneksel teknikler de kendi içinde alt kategorileri ve nedenlerini oluşturmaktadır. Şekil 4.13’de öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin görüşlerinin kategori ve alt kategorileriyle birlikte nedenlerini gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.13- Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin model

Öğretmenlerin görüşmede derslerde kullanımının etkisiz olduğunu düşündükleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplara ilişkin kategoriler ve alt kategorileriyle birlikte nedenlerinin frekans değerleri Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32- Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve nedenlerine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	Nedenleri	f	Katılımcılar	
Evet	Alternatif Teknikler	Dereceli puanlama anahtarı	1	Ö ₉	
		Bulmaca	1	Ö ₂	
	Geleneksel Teknikler	Performans görevleri	Amaca hizmet etmemesi	1	Ö ₁₀
		Çoktan seçmeli test	Öğretici olmaması	2	Ö ₃ , Ö ₅
			Yazılı sınav	Gerçek başarıyı yansıtmaması	1
			Etkisiz kalması	1	Ö ₇
		Doğru yanlışı	Şans başarısının yüksek olması	1	Ö ₃
	Hayır			4	Ö ₆ , Ö ₈ , Ö ₁ , Ö ₄

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğretmenlerden dördü ders içinde etkisiz olarak gördüğü uygulamanın olmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların örneklerinden biri aşağıdaki gibidir.

“Etkisiz gördüğüm bir değerlendirme uygulaması yok.” (Ö₄)

Tablo 4.32’de bakıldığında üç öğretmen etkisiz kaldığını düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarını “Alternatif teknikler” olarak belirtmiştir. Bu öğretmenlerin böyle düşünmelerinin örnekleri nedenleri ile birlikte aşağıda verilmiştir.

“...dereceli puanlama anahtarları oluyordu mesela vakit kaybı olarak görüp kullanmadığım oluyor.” (Ö₉)

“Mesela bir bulmaca verip de onun içerisinde belli kavramları karalattırıp sonra anahtar kelime ne çıkacak gibi bazı yetersiz uygulamalar diyeyim karşımıza çıkabiliyor.” (Ö₂)

“...araştırma ödevleri var ve ders içi performans notlarının gerekli olduğunu düşünmüyorum bunlar etkisiz ve de amacına yönelik değiller. Çünkü öğrenci ödevi internetten alıp getiriyor.”(Ö₁₀)

Son kategori olan “Geleneksel tekniklere” bakıldığında ise üç öğretmenin geleneksel tekniklerin etkisiz uygulamalar olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğretmenler buna neden olarak ise bu tekniklerde şans başarısının yüksek olmasını, öğretici olmamasını ve gerçek başarıyı yansıtmamasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“doğru veya yanlışın etkisi çok fazla değildir. Yüzde elli oranda çocuğun doğru yapma ihtimali var.” (Ö₃)

“Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin çokta öğretici olduğunu düşünmüyorum.”(Ö₅)

“Ayrıca çok başarılı olan öğrenciler o anki hazır bulunuşlukları uygun olmayınca düşük notlar alabiliyor.” (Ö₇)

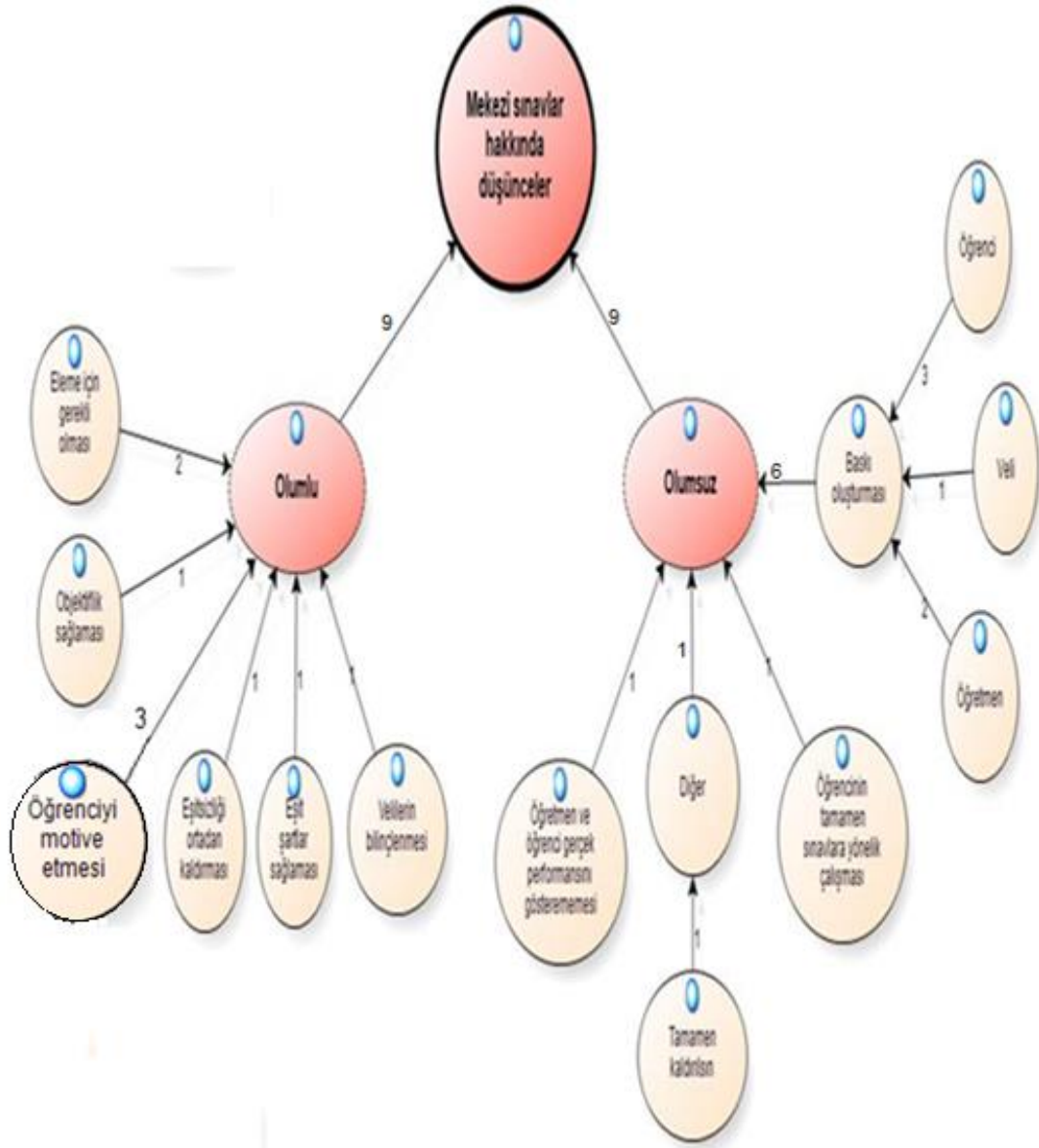
Öğretmenlerin ders içinde kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğü ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelendiğinde öğretmenlerin bir bölümü (n=4) etkisiz uygulamaların olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra birkaç öğretmen alternatif tekniklerin etkisiz olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bunun nedenini ise bu tekniklerin zaman alıcı olması ve performans görevlerinin amaca hizmet edici uygulanmaması ile ilişkilendirmişlerdir. Aslında bulgular öğretmenlerin tekniklerin etkisizliğinden ziyade sınırlılıklarını ya da uygulanmalarında karşılaşılan problemleri dile getirdiklerini göstermektedir. Öte yandan öğretmenlerden birçoğu yazılı sınav, çoktan seçmeli testler ve doğru yanlış gibi geleneksel tekniklerin etkisiz olduklarını düşünmektedir. Buna neden olarak ise bu tekniklerde şans başarısının yüksek olmasını, öğrencinin gerçek başarı düzeyini yansıtmamasını ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmaya katkıda bulunmamasını göstermişlerdir.

4.2.4 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında ki görüşleri; merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşleri, sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri, amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri, amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri, öğretmen açısından merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri, öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri başlıkları altında verilmiştir.

4.2.4.1 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında genel olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda görüşleri “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Her bir ana kategori de kendi içinde kategorilere ayrılmıştır. Olumlu görüşler kategorisi; “Öğrenciyi motive etmesi”, “Objektiflik sağlaması”, Eşitsizliği ortadan kaldırması”, “Velinin bilinçlenmesi”, “Eşit şartlar sağlaması” ve “Eleme için gerekli olması” olmak üzere altı alt kategoriden oluşmuştur. Olumsuz görüşler ana kategorisi ise; “Baskı oluşturması”, “Öğretmen ve öğrencinin gerçek performansını gösterememesi”, “Öğrencinin tamamen sınavlara yönelik çalışması” ve “Diğer” olmak üzere dört ana kategoriye ayrılmıştır. Baskı oluşturması kategorisi ise “Öğretmen”, “Veli” ve “Öğrenci” olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Şekil 4. 14’te öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşlerine ait kategori ve alt kategorilerini gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.14- Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşlerine ilişkin model

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşlerine ilişkin sorulan soruya ilişkin verdikleri cevaplara ait kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33- Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Olumlu	Öğrenciyi motive etmesi	3	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₀	
	Eleme için gerekli olması	2	Ö ₄ , Ö ₈	
	Objektiflik sağlaması	1	Ö ₁	
	Eşitsizliği ortadan kaldırması	1	Ö ₈	
	Velilerin bilinçlenmesi	1	Ö ₂	
	Eşit şartlar sağlaması	1	Ö ₉	
Olumsuz	Baskı oluşturması	Öğretmen	2	Ö ₄ , Ö ₇
		Öğrenci	3	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇
		Veli	1	Ö ₄
	Öğretmen ve öğrenci gerçek performansını gösterememesi	1	Ö ₇	
	Öğrencinin tamamen sınavlara yönelik çalışması	1	Ö ₉	
	Diğer	Tamamen kaldırılmalı	1	Ö ₅

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi merkezi sınavlar hakkındaki görüşlere ilişkin birinci kategori olan olumlu görüşler kategorisinde yer alan öğretmenlerden üçü buna gerekçe olarak merkezi sınavların varlığının öğrencileri motive etmesini ve ikisi ise eleme yapılabilmesi için bu sınavların gerekli olmasını göstermiştir. Merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlere sahip diğer öğretmenler ise buna gerekçe olarak merkezi sınavların objektiflik sağlaması, eşitsizliği ortadan kaldırması, velilerin bilinçlenmesini sağlaması ve tüm öğrencilere eşit şartlar sağlamasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“Onun için merkezi sınav olduğu zaman veli bilinçleniyor en azından belki onun için biraz daha istekli görüyoruz öğrencileri ayrıca sınavın varlığı ile öğrenciler derslere daha motive olmuş şekilde geliyor” (Ö₂)

“Öğrenciler arasında bir elemenin olması gerektiğini düşünüyorum ama alt yapının düzeltilmesi durumunda eğitim kurumları arasındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması durumu da var tabi.”(Ö₈)

“Merkezi sınavların gerekli olduğunu düşünüyorum gerçek bir sonuç elde edilebilmesi için objektif olması açısından gerekli olduğunu düşünüyorum.”(Ö₁)

“Merkezi sınavlar bütün bireylerin eşit şartlarda yarışmasını sağlıyor böyle bir faydası var.”(Ö₉)

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi merkezi sınavlar hakkındaki görüşlere ilişkin birinci kategori olan olumsuz görüşler kategorisinde yer alan öğretmenlerden altısı merkezi sınavların bir “baskı” yarattığını savunmaktadır. Bunlardan ikisi merkezi sınavların “öğretmen”, üçü “öğrenci” ve biri de “veli” üzerinde baskıya sebep olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan diğer kategorilere baktığımızda birer öğretmen ve öğrencinin gerçek performansını gösterememesi ve öğrencilerin tamamen sınavlara yönelik çalışmasını gerekçe göstererek merkezi sınavlara yönelik olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmende merkezi sınavların tamamen kaldırılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“...öğrencinin, velinin ve öğretmenin üzerinde büyük bir baskı oluşturmaları sistemde bazı hataların olduğunu düşündürüyor.” (Ö₄)

“Merkezi sınavların gönlüm istiyor ki tamamen ortadan kalsın hiçbir sınava öğrenci girmeden sadece yeteneği doğrultusunda ve bildiği istediği doğrultuda hareket edebilsin.” (Ö₅)

“... ne öğretmen ne de öğrenci gerçek performansını gösteremiyor.” (Ö₇)

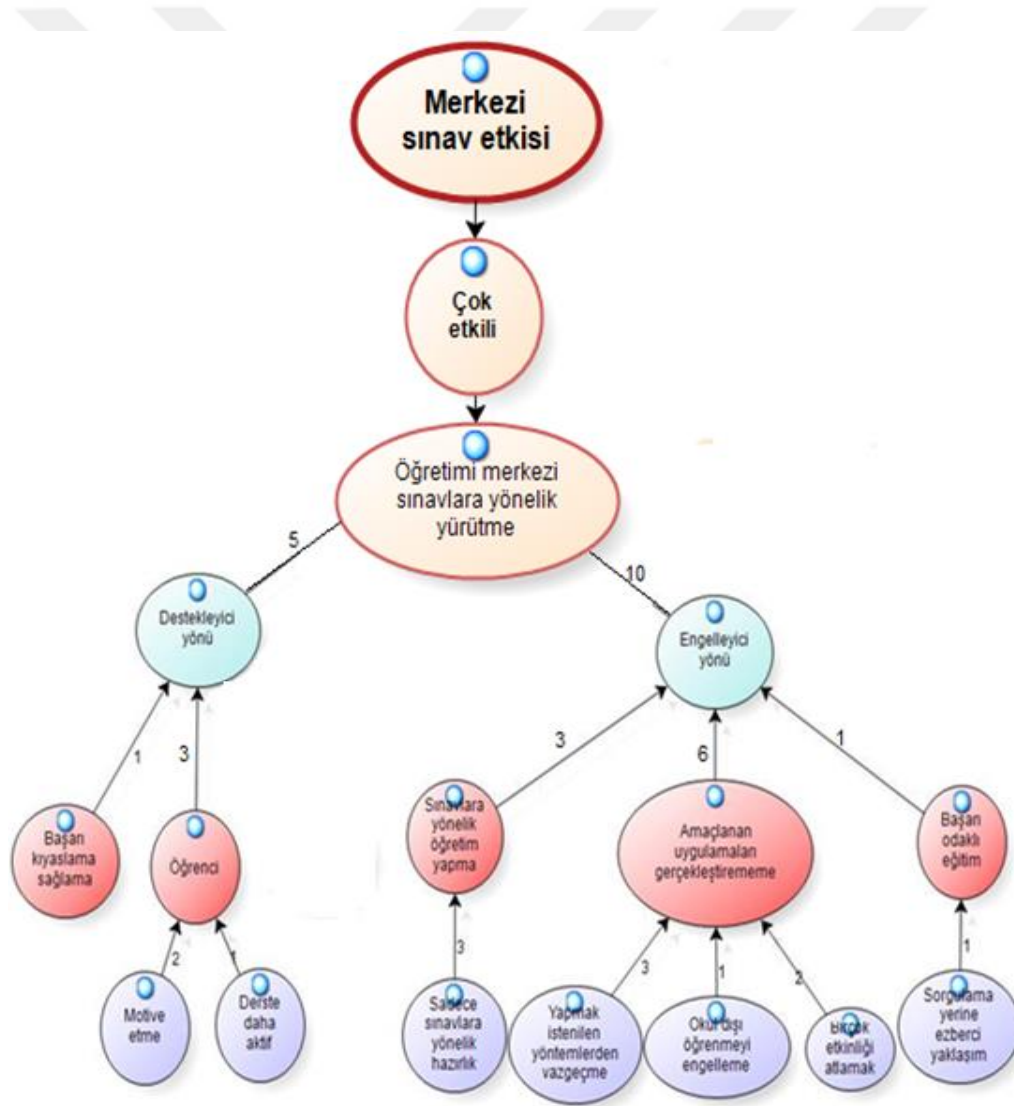
“Eğitim yönünden tabi ki sıkıntısı da şu öğrenciyi sınava yönelik bir çalışma güdüyor.”(Ö₉)

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bir kısmı bazı gerekçelerle merkezi sınavların varlığına ilişkin olumlu düşüncelerini yansıtırken bir kısmı da yine birtakım gerekçelerle olumsuz düşünceler belirtmişlerdir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında hem olumlu hem de olumsuz

düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Hatta dikkat çeken bir bulgu olarak bazı öğretmenler merkezi sınavlara ilişkin aynı anda hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptir (örn: Ö4).

4.2.4.2 Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretimlerinde Merkezi Sınavların Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve alt kategorileri gösteren model Şekil 4. 15' te yer almaktadır.



Şekil 4.15- Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplarda tüm öğretmenlerin merkezi sınavların öğretim uygulamalarında çok etkili olduğunu düşündükleri ve hepsinin genelde öğretimi merkezi sınavlara göre yürüttüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretimi merkezi sınavlara göre yürütme kategorisi kendi içinde “engelleyici yönü” ve “destekleyici yönü” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca destekleyici ve engelleyici yönü kategorileri de kendi içerisinde alt kategoriden oluşmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategori frekans değerleri Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34- Öğretmenlerin görüşmede sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri

Kategori		Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Öğretimi Merkezi Sınavlara Yönelik Yürütme	Engelleyici yönü	Amaçlanan uygulamaları gerçekleştirilememesi	3	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈
		Uygulamak istenilen yöntemlerden vazgeçme	2	Ö ₄ , Ö ₅
		Birçok etkinliği atlama	1	Ö ₇
		Okul dışı öğrenmeyi engelleme	3	Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈
		Sınavlara yönelik öğretim yapma	1	Ö ₉
	Destekleyici yönü	Başarı odaklı eğitim	1	Ö ₁₀
		Öğrenci	2	Ö ₁ , Ö ₆
		Derste daha aktif olmayı sağlama	1	Ö ₃
		Motive etme	1	Ö ₃
		Başarı kıyaslamayı sağlama	1	Ö ₃

Tablo 4.34’te görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşmede sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevapları incelenmiştir. Engelleyici yönü kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, üçer öğretmen “Uygulamak istenilen yöntemlerden vazgeçme” ve “Sınavlara yönelik hazırlığa neden

olma” , iki öğretmen “Birçok etkinliği atlama ve birer öğretmen de “Okul dışı öğrenmeyi engelleme” ve “sorgulama yerine ezberci yaklaşıma neden olma” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Çocukları laboratuvara götürmek istediğim zaman, aklıma TEOG geliyor ve soru çözelim diyorum. Çünkü maalesef bu sınav teste yönelik bir sınav.”(Ö₈)

“Kitaptan yer alan birçok etkinliği de atladığım oluyor.” (Ö₄)

“Okul dışı gezi düzenlemek istedim. Örneğin su arıtımı konusunda, arıtım tesisine fakat olumsuz cevap aldım. Haliyle de sadece sınavlara yönelik hazırlık beklentisi var. ” (Ö₇)

“Gezegeneri isim olarak ezberlemek yerine en büyük Jüpiter’dir deyip ezberlemek yerine yani çocukların uzayda hayat var mıdır derinleri sorgulamasını hayatlarına bunları entegre etmesini isterim.” (Ö₉)

“Merkezi sınavda çocuk başarılı olsun, daha iyi bir liseye gitsin diye tamamen ona yoğunlaşıyoruz çoktan seçmeli sorulara yoğunlaşıyoruz bu da öğrencinin düşünce kalıbını azaltıyor.” (Ö₅)

Öğretimi merkezi sınavlara yönelik yürütmenin ikinci alt kategorisi olan destekleyici yönü kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, iki öğretmen öğrencileri “motive etme” şeklinde cevap verirken birer öğretmen de “derste daha aktif olmayı sağlama”, “başarı kıyaslamayı sağlama” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Evet, öğrenciler motive oluyorlar hem sınavlara çalışmış oluyorlar hem de aynı şeyleri işlediğimizden dolayı olumlu faydası oluyor sınavdan dolayı çocuklar daha iyi motive oluyorlar.” (Ö₁)

“Öğrenci daha aktif, daha iyi dersi dinliyor ve takip ediyor.” (Ö₁₀)

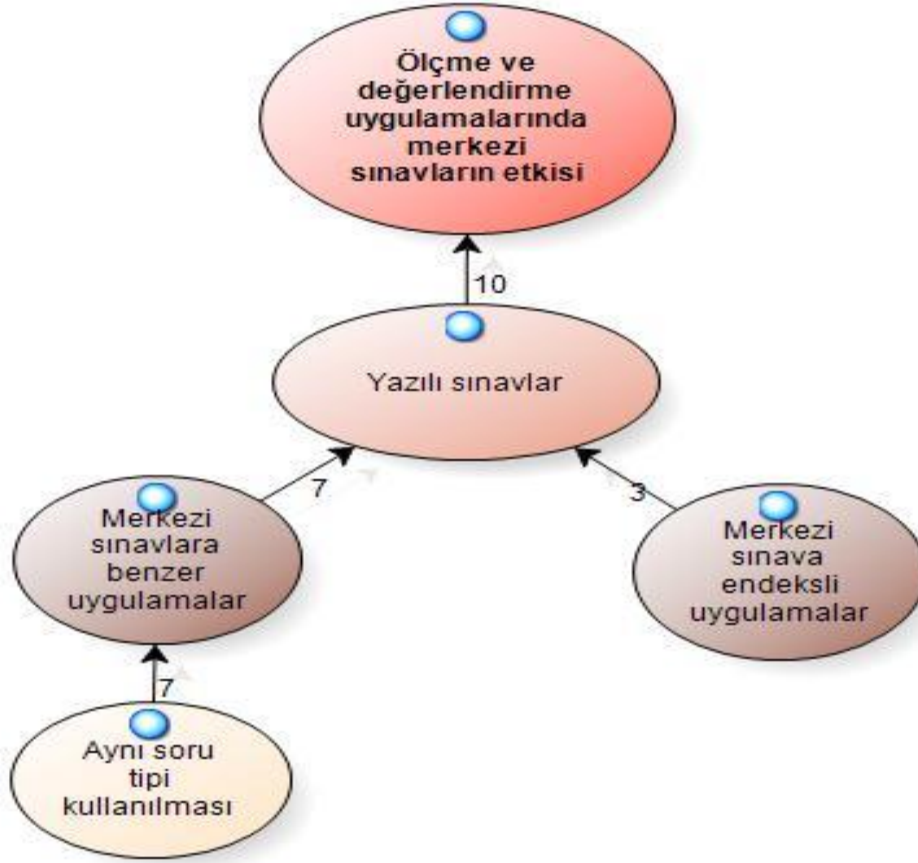
“...şimdi verdikleri yıllık plan TEOG’daki sorularla örtüştüğü için hiçbir sorun yok. Zaten öğrenciler rahat tam anlamıyla motive olmuş şekilde.” (Ö₆)

“...ortak sınav tüm Türkiye de gerçekleşiyor tüm Türkiye'nin bir notu çıkıyor 8. sınıfların seviyesi çıkıyor mesela bizim okulumuz Türkiye genelinde nasıl, il genelinde nasıl bunu az çok görebiliyoruz.” (Ö₃)

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin sınıf içi öğretiminde merkezi sınavların etkili olduğunu ifade ettikleri ve öğretimlerini merkezi sınavlara yönelik yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler arasında düşük frekansta merkezi sınavların sınıf içi öğretiminde destekleyici etkisinin olduğunu düşünenler olsa da, engelleyici yönü tüm öğretmenler tarafından daha ağır basmaktadır. Böyle düşünmelerinin nedenleri olarak da amaçladıkları uygulamaları gerçekleştirememeleri öğrencilerden hep başarı beklenmesi gibi durumları belirtmişlerdir. Bulgulardan da anlaşılacağı gibi merkezi sınavların varlığı öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirmek istedikleri öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu etki genellikle olumsuz yönde görünmesine karşın birkaç olumlu yönü de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

4.2.4.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Merkezi Sınavların Etkisi Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Görüşmede öğretmenlere ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri “Sınavlar” ana kategorisinde toplanmıştır. Sınavlar kategorisi “ merkezi sınav endeksli” ve “ merkezi sınava paralel uygulamalar” olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca “ merkezi sınava paralel uygulamalar” kategorisi de kendi içinde bir alt kategoriden oluşmaktadır. Şekil 4. 16’da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşlerine ait kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4.16- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine yönelik verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategoriler frekans değerleri Tablo 4.35'te yer almaktadır.

Tablo 4.35- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Yazılı Sınavlar	Merkezi sınavlara benzer uygulamalar	7	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Merkezi sınava endeksli uygulamalar	3	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₉

Tablo 4.35’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin hepsi merkezi sınavların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden yedisi “merkezi sınavlara benzer uygulamalar” yaptıklarını ifade ederken üç öğretmen ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarını merkezi sınavlara endeksli yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu düşüncelerini de aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamışlardır:

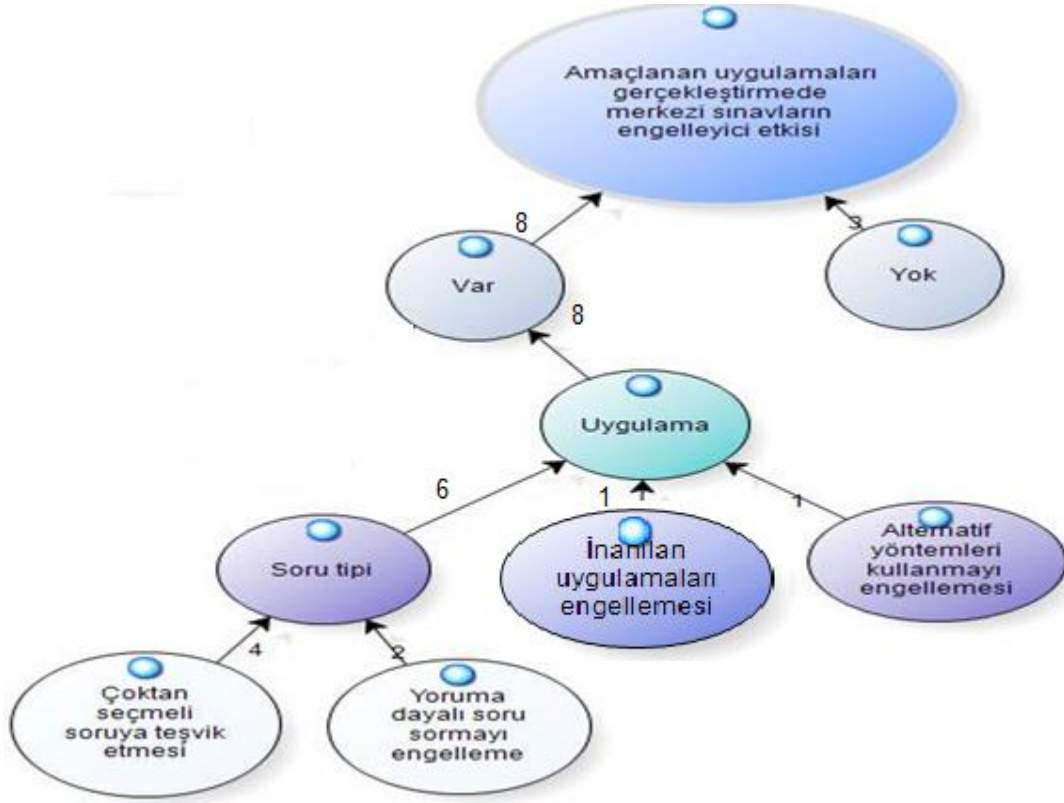
“Sınıflarımızda değerlendirme uygulamalarımızı sadece TEOG sınavına endeksli yapıyoruz.”(Ö₃)

“Sınıf içi değerlendirme yaparken daha çok çoktan seçmeli sorular sormaya çalışıyorum. Çünkü sınavlarda da böyle sorular soruluyor.” (Ö₁₀)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin tümünün ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenler tamamen merkezi sınava yönelik değerlendirme uygulamaları yapmaktadır. Bu bağlamda merkezi sınavların öğretmenlere inandıkları ve amaçladıkları uygulamaları yapmak konusunda önemli bir sorun yarattığı söylenebilir.

4.2.4.4 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Engelleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte merkezi sınavların engelleyici etkisine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve alt kategorileri gösteren model Şekil 4. 17’de yer almaktadır.



Şekil 4.17- Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme merkezî sınavların engelleyici etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme merkezî sınavların engelleyici etkisine yönelik verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategoriler frekans değerleri Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4.36- Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme merkezî sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Var	Yoruma dayalı soru sormayı engelleme	2	Ö ₃ , Ö ₉
	Çoktan seçmeli soruya teşvik etmesi	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉
	İnanılan uygulamaları engelleme	1	Ö ₈
	Alternatif teknikleri kullanmayı engelleme	1	Ö ₇
Yok		3	Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi on öğretmenden yedisi merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını engellediğini üçü ise engel olmadığını ifade etmiştir. Merkezi sınavların amaçlanan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına engel olduğunu düşünen dört öğretmen bu sınavların kendi uygulamalarında çoktan seçmeli soruya teşvik etmesi, iki öğretmen ise yoruma dayalı soru sormayı engellemesi şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Birer öğretmen ise merkezi sınavların inandığı uygulamaları yapmasına engel olduğunu ve alternatif teknikleri kullanmayı engellediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Elbette dediğim gibi merkezi sınav sadece ezberci yaklaşıma dayalı. Bu yüzden öğrenci ezberleyip geçiyor, aslında bazı durumları hiç bilmiyor”. ...zaten genellikle çoktan seçmeli sorular çözüyoruz.” (Ö₉)

“Merkezi sınavda yoruma dayalı soru olmadığı için bizde merkezi sınava uygun sorular hazırlamak zorunda kaldığımızda oluyor.” (Ö₃)

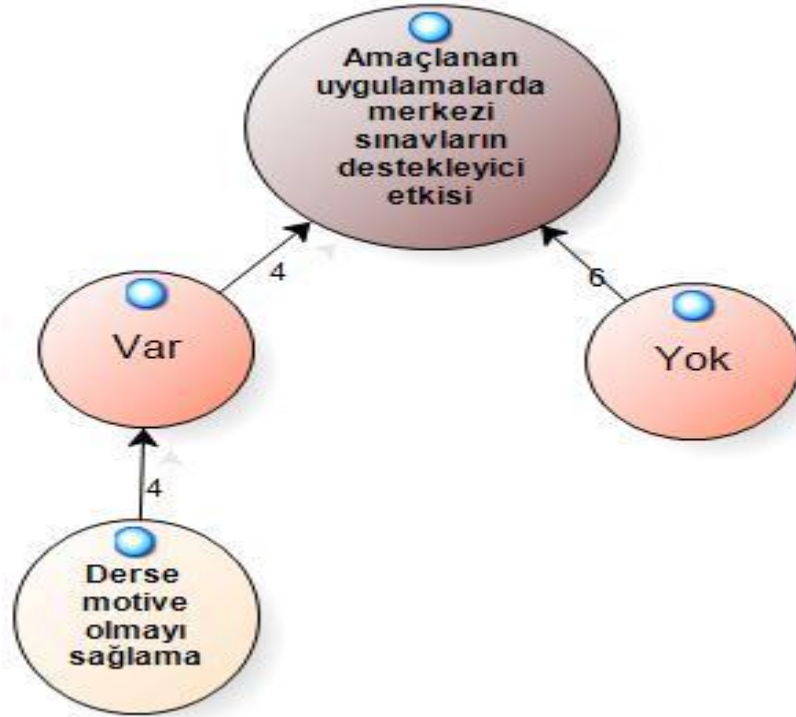
“Bizim yönlendirmemiz şeklinde bir eğitim olmadığı için tabi ki bizde kendi düşüncelerimizi uygulayamıyoruz.” (Ö₈)

“Kesinlikle var. Alternatif yöntemlerin hiçbirini kullanamıyoruz.” (Ö₇)

Bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede engelleyici etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler bu engelleyici etkiyi tamamıyla merkezi sınavlara yönelik ölçme ve değerlendirme yapma ile ilişkilendirmişleridir. Ayrıca bazı öğretmenler merkezi sınavların varlığı sebebiyle alternatif teknikleri derslerinde kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı ile gerek öğretimlerinde gerekse uygulamalarında engelleyici bir yönü olduğu söylenebilir.

4.2.4.5 Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Destekleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve alt kategorileri gösteren model Şekil 4. 18’de yer almaktadır.



Şekil 4.18-Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine yönelik görüşlerine ilişkin model

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplarına ilişkin kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri Tablo 4.37’de yer almaktadır.

Tablo 4.37- Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Var	Derse Motive olmayı sağlama	4	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Yok		6	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ ,

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi on öğretmenden beşi merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını destekleyici etkisi olduğunu beşi ise olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden beşi merkezi sınavlar sayesinde öğrencilerin derse motive olma düzeylerinin arttığını düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

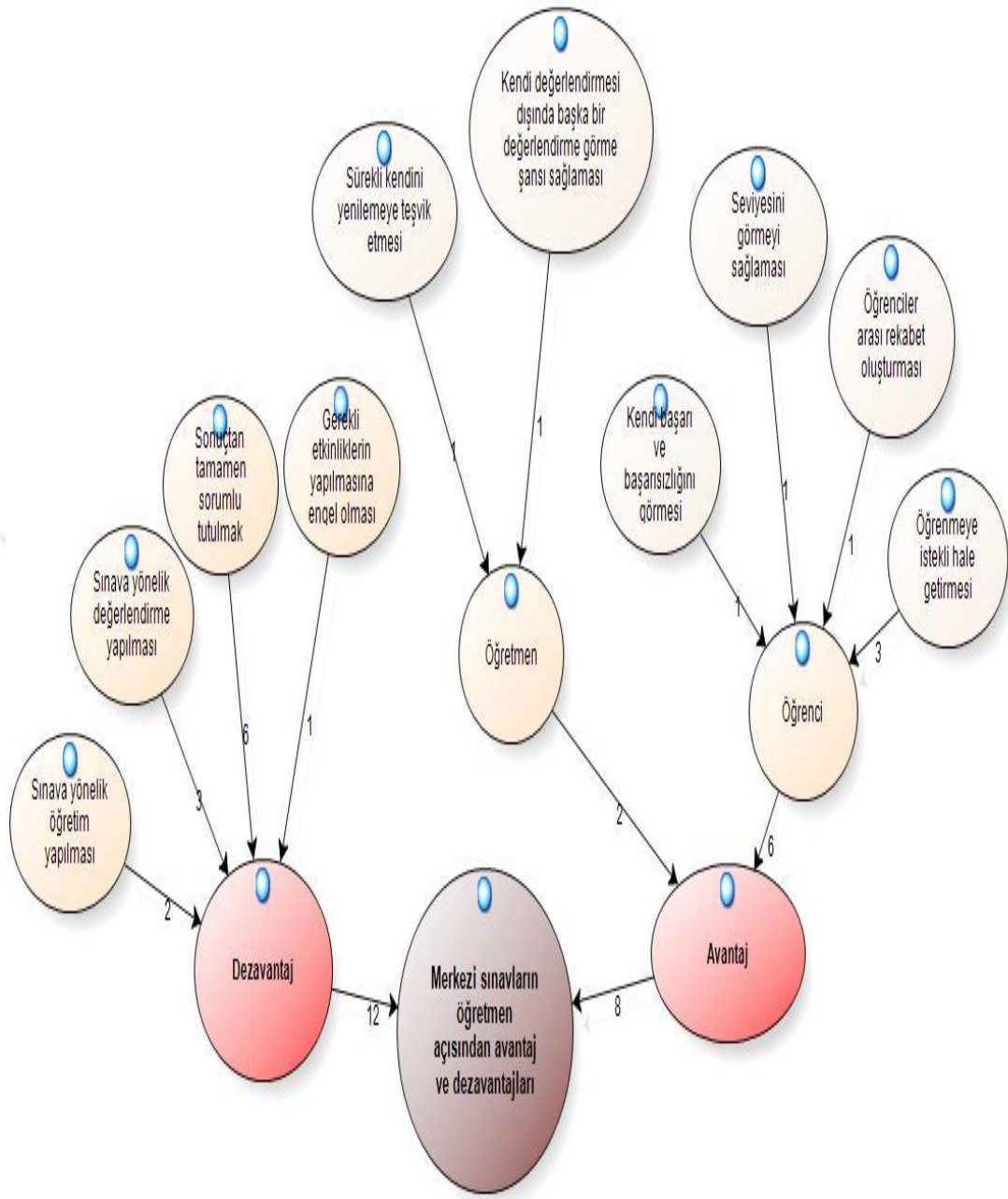
“...TEOG sınavına gireceği için dersleri daha iyi takip ediyorlar anlamadıklarını soruyorlar motivasyonları daha çok yüksek oluyor bunları söyleyebiliriz.” (Ö₁)

“Ben destekleyici etkisi olduğunu düşünmüyorum.”(Ö₄)

Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisi görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden yarısından çoğu merkezi sınavların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında destekleyici bir etkisi olmadığını savunmaktadırlar. Merkezi sınavların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında destekleyici etkisi olduğunu düşünen dört öğretmen ise bunu merkezi sınavların varlığının öğrencilerini derse motive etmesiyle ilişkilendirmiştir. Bulgular öğretmenlerin birçoğunun, merkezi sınavların varlığının kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çok fazla destekleyici bir etkisinin olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Böyle bir etkinin varlığından söz eden öğretmenlerin ise bu durumu merkezi sınavlarda yüksek puan alma kaygısıyla öğrencilerinin derse yönelik motivasyon düzeylerinin artmasıyla açıklaması manidar görünmektedir. Dışsal bir faktörle öğrencilerin derse motivasyonlarının artması özellikle performans amaçlı oryantasyonlu bireyler yetiştirmesine neden olmakta bu da başarı amaçlı oryantasyonları teorisi açısından çok olumlu görünmemektedir.

4.2.4.6 Öğretmen Açısından Merkezi Sınavların Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcılara merkezi sınavların öğretmenler açısından avantaj ve dezavantajları hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Gelen cevaplar doğrultusunda görüşleri “Avantaj” ve “Dezavantaj” olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır. Her bir ana kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Avantaj kategorisi “Öğretmen” ve “Öğrenci” olmak üzere iki, dezavantaj kategorisi de “Öğretmen”, “Öğrenci”, “Sınav” ve “Öğretim” olmak üzere dört alt kategoriye ayrılmıştır. Yine her bir kategori kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. Şekil 4.19’da öğretmen açısından merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik katılımcıların görüşlerine ait kategori ve alt kategorileri gösteren model yer almaktadır.



Şekil 4. 19- Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları görüşlerine ilişkin model

Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38- Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Avantaj	Öğretmen Kendi değerlendirmesi dışında başka bir değerlendirme görme şansı sağlaması	1	Ö ₃
	Sürekli kendini yenilemeye teşvik etmesi	1	Ö ₁₀
	Öğrenmeye istekli hale getirmesi	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉
	Seviyesini görmeyi sağlaması	1	Ö ₁ , Ö ₁₀
	Öğrenci Öğrenciler arası rekabet oluşturmaları	1	Ö ₁₀
	Kendi başarı ve başarısızlığını görmesi	1	Ö ₆
Dezavantaj	Sonuçtan tamamen sorumlu tutulmak	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈
	Gerekli etkinliklerin yapılmasına engel olması	1	Ö ₂
	Sınava yönelik değerlendirme yapılması	3	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉
	Sınava yönelik öğretim yapılması	2	Ö ₂ , Ö ₈

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Altı öğretmen merkezi sınavların avantajlarına öğrenci boyutu açısından değinmiş ve üçü bu avantajlar arasında öğrenciyi istekli hale getirmesini birer öğretmen ise öğrencinin seviyesini görmeyi sağlamasını, öğrenciler arasında rekabet oluşturmalarını ve öğrencilere kendi başarı durumunu fark etmeyi sağlamasını göstermiştir. Diğer taraftan iki öğretmen ise merkezi sınavların avantajlarına öğretmen boyutu açısından değinmiş ve bu öğretmenlerden birisi kendi değerlendirmesi dışında başka bir değerlendirme sonucu görmeyi ve sürekli kendisini yenilemeye teşvik etmesini avantajlar arasında sıralamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen sürekli kendisini yenileyerek ve hazırlanmak durumunda kalıyor. Bunun yanı sıra öğrenci seviyesini ölçmek için avantaj. Ayrıca öğrenciler arasında rekabet oluşturuyor.” (Ö₁₀)

“Bunun dışında avantaj olarak ta öğrenciler derse karşı çok istekliler.” (Ö₉)

“Kendi değerlendirmesinin dışında bir değerlendirme o yüzden bu farklı bir görüşün ortaya çıkması dolayısıyla o görüşleri de dikkate alması gerekiyor öğretmenin.” (Ö₃)

“Çocukların sadece öğretmenden aldıklarını değil devletin kendi eliyle yaptıkları sınavlarda da kendi başarısını ya da başarısızlığını görmesi iyi oluyor.” (Ö₆)

İkinci ana kategori olan dezavantajlar kategorisinde altı öğretmen merkezi sınavlardan elde edilen sonuçlardan tamamen sorumlu tutulmak” şeklinde görüşlerini belirtirken, üç öğretmen bu sınavların sınava yönelik değerlendirmeye neden olmasını benzer şekilde iki öğretmen de bu sınavların “sınava yönelik öğretim yapmayı teşvik etmesini dezavantajlar arasında sıralamıştır. Ayrıca bir öğretmen de merkezi sınavların dezavantajına yönelik olarak derslerde gerekli etkinliklerin yapılması önünde engel teşkil etmesini göstermiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavların dezavantajlarına yönelik vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“...çocukların gerekli etkinlikleri yapmaması daha çok sınav odaklı olmak bu öğretmeninde hoşuna giden bir durum değil çünkü öğrencide değerlendirilirken aslında öğretmeni de değerlendirmiş oluyorlar. Bunun yanı sıra, ders içinde gerekli olan etkinlikleri yapmıyorlar. Bu durumdan dolayı öğretimim de maalesef tamamen bu sınavlara yönelik oluyor.” (Ö₂)

“Dezavantaj olarak ta öğrencileri tamamen teste yönelik yetiştiriyoruz. Her fırsatta hemen hemen her derste çoktan seçmeli sorular çözüyoruz.” (Ö₄)

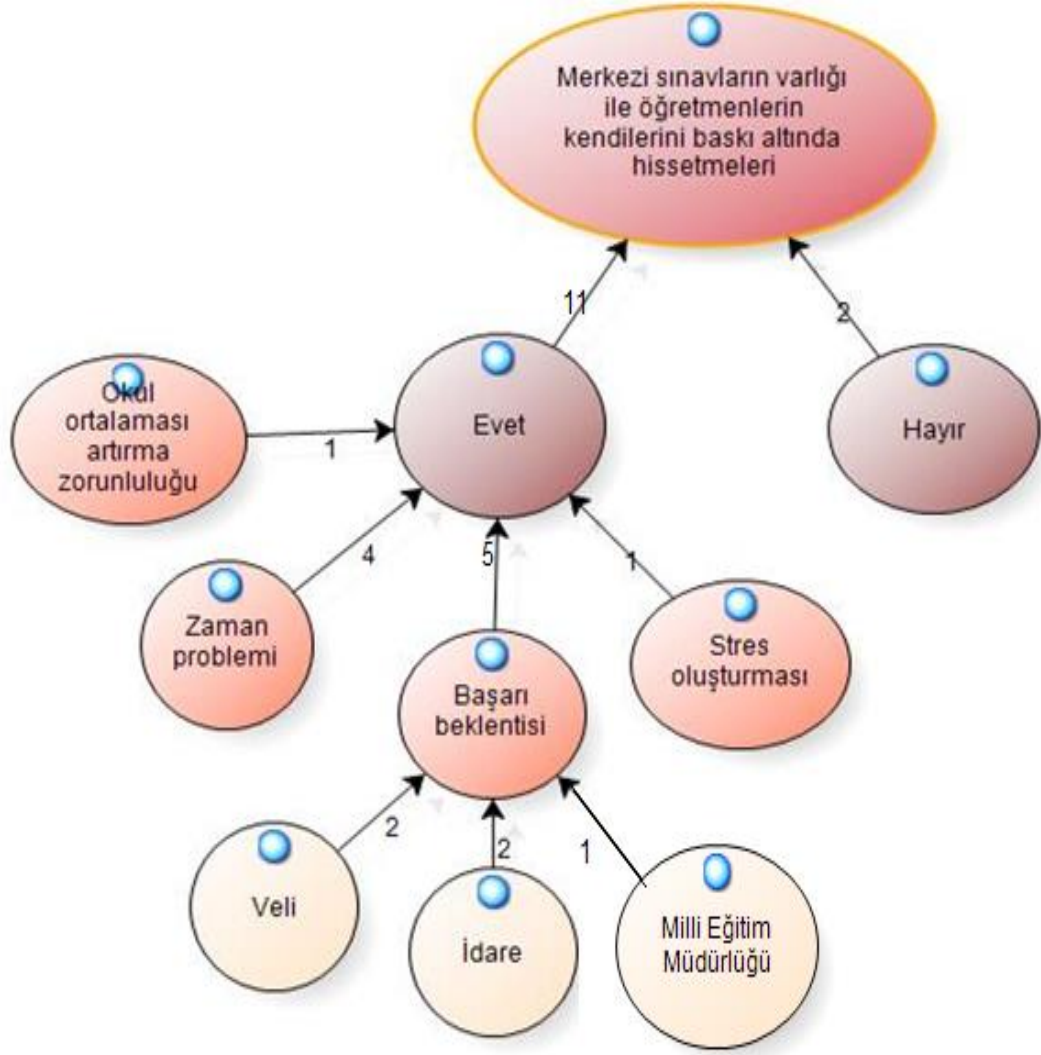
“Merkezi sınavlar başarısını veya başarısızlığını direkt öğretmene mal ediyorlar o yüzden öğretmen asıl işi olan öğretmeyi bırakıp soru çözüyor ve soru tekniklerini öğretmeye yöneliyor.” (Ö₈)

Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında görüşlerine ilişkin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin merkezi sınavların avantajı olarak

genelde öğrenci ile ilgili faktörlerden etkilendikleri göze çarpmaktadır. Bu faktörlere bakıldığında merkezi sınavların avantajları olarak öğrenmeye istekli hale gelmeleri, diğer arkadaşları ile rekabet oluşturması, bizzat kendisinin başarı ve başarısızlığını görmesi ve seviyesini geliştirmeye çalıştığı söylenebilir. Bunun dışında bu sınavların varlığı ile öğretmenin her zaman kendini yenilemesi ve ayrıca kendi değerlendirmesi dışında genel değerlendirme olarak hem okul hem de şehir ve ülke sıralamasını görmesi de merkezi sınavların bir avantajı olarak ifade edilmiştir. Dezavantajları olarak da öğretmenlerin büyük bir bölümü sınav sonuçlarından tamamen sorumlu tutulmalarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders için gerek öğretim gerekse değerlendirmeyi tamamıyla merkezi sınavlara endeksli bir şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun da gerçek anlamda amaçladıkları ve yapmak istedikleri öğretim ve değerlendirmeleri uygulamaları kısıtladığı söylenebilir. Genel olarak görüşler ele alındığında öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları ve bu sınavların avantaj ve dezavantajlarının farkında olup öğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

4.2.4.7 Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle Kendilerini Baskı Altında Hissetmeleri ve Nedenlerine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve nedenlerini gösteren model Şekil 4. 20’de yer almaktadır.



Şekil 4. 20- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin model

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 4. 39'da yer almaktadır.

Tablo 4.39- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri

Kategori	Nedenleri	f	Katılımcılar	
Evet	Başarı beklentisi	Milli Eğitim	1	Ö ₅
		Müdürlüğü		
	İdare	2	Ö ₅ , Ö ₈	
	Veli	2	Ö ₂ , Ö ₈	
	Zaman problemi	4	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉	
	Okul ortalaması artırma zorunluluğu	1	Ö ₃	
	Stres oluşturması	1	Ö ₇	
Hayır		2	Ö ₁ , Ö ₁₀	

Tablo 4.39’da görüldüğü gibi öğretmenlerin geneli merkezi sınavların kendilerinde bir baskı meydana getirdiğini düşünürken iki öğretmen ise baskı hissetmediğini ifade etmiştir. Baskı altına alındığını düşünen dört öğretmen zaman problemine vurgu yaparken, ikişer öğretmen veli ve idarenin yüksek başarı beklentisini baskı sebebi olarak göstermiştir. Bunun yanı sıra birer öğretmen de okul ortalaması artırma zorunluluğu, stres oluşturması ve milli eğitim müdürlüğünün yüksek başarı beklentisini baskı nedenleri arasında ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“...çünkü idare ve okul ya da hangi milli eğitimde çalışıyorsanız sizden başarı bekliyor.” (Ö₅)

“Hatta geçen toplantıda veli toplantısında böyle bir şey oldu veli dedi ki okulda fen başarısı genelde düşük dedi niye dedi işte çocuğumda sınavlardan iyi not alamıyor...” (Ö₂)

“Sınavlar dönem içinde olduğu için ister istemez müfredat yetiyecek mi, konular bitecek mi diye baskı altına girdiğim anlar oluyor.” (Ö₄)

“Tabii haliyle dönem sonundaki okul ortalaması sonuçları içinde ister istemez iki elle sarılıyoruz derslere, yetişecek mi konular diye de ayrıca bir çaba harcıyoruz.” (Ö₃)

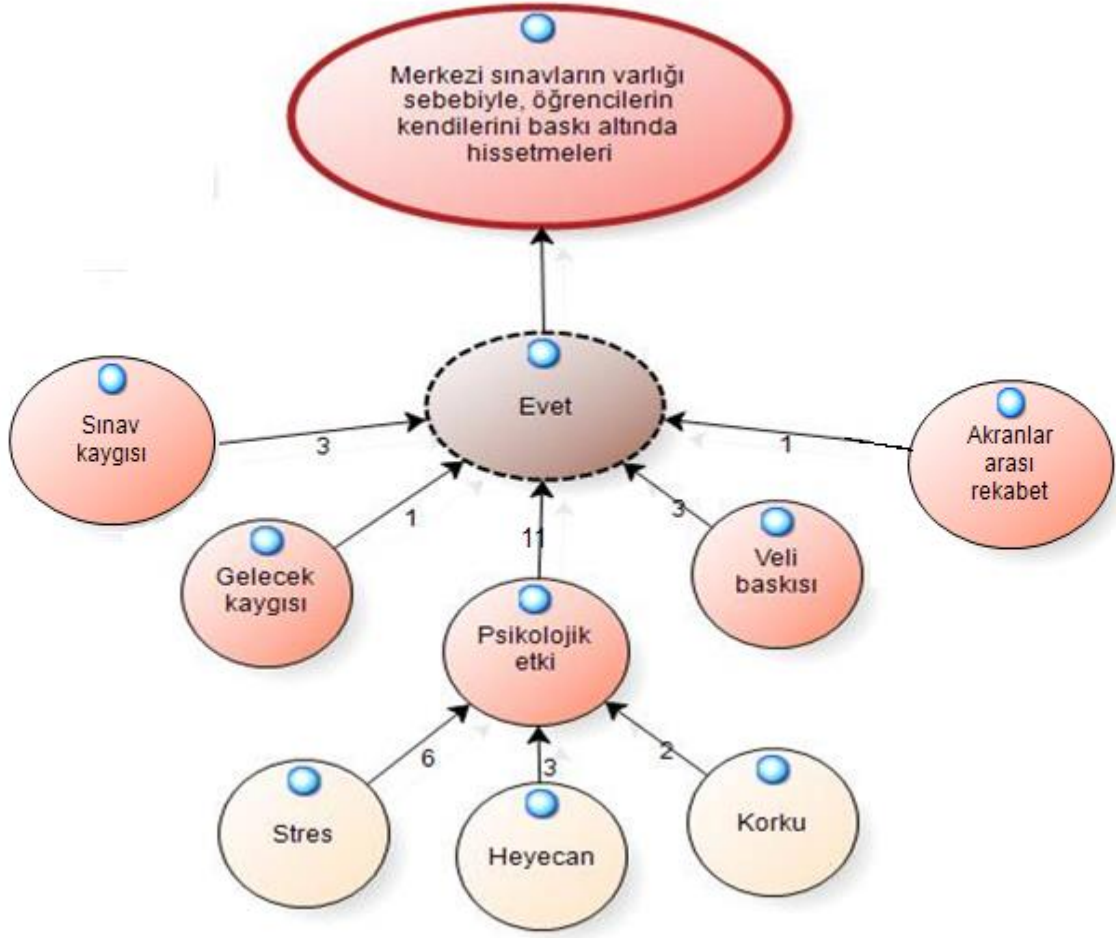
“Kesinlikle oluyor. TEOG sonrası tüm öğrencilerimin ‘hocam sınav öncesi çok sinirliydimiz, ne kadar mutlusunuz şimdi’ dediklerini gördüm. Bu cümle bile ne kadar stres altına alındığımızın göstergesi diye düşünüyorum.”(Ö₇)

“Hayır, baskı altında olduğumu düşünmüyorum.”(Ö₁₀)

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin cevapları incelendiğinde elde edilen bulgularla öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendilerini baskı altında hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı buna neden olaraksa zaman problemlerinden dolayı konu ve üniteleri sınava yetiştirip yetiştirememeyi göstermiştir. Bunun yanı sıra merkezi sınavların sonuç odaklı bir sınav olması nedeniyle veli, idare ve milli eğitim müdürlüğünün yüksek başarı beklentisi olduğunu belirtmiş bu beklentilerinde yine kendi üzerlerinde baskı yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen de merkezi sınavların varlığı sebebiyle stres altında olduğunu belirtmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı ile kendilerini rahat hissetmedikleri ve bu dışsal faktörden fazlasıyla etkilendikleri söylenebilir.

4.2.4.8 Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle, Öğrencilerin Kendilerini Baskı Altında Hissetmeleri ve Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlere merkezi sınavların öğrencilerinde bir baskı oluşturup oluşturmamasına ilişkin ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine ilişkin sorulan soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kategori ve nedenlerini gösteren model Şekil 4.21’de yer almaktadır.



Şekil 4.21- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin model

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 4.40'de yer almaktadır.

Tablo 4.40- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Evet	Psikoloji etki	Stres	6	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
		Heyecan	3	Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆
		Korku	2	Ö ₃ , Ö ₆
	Sınav kaygısı	3	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇	
	Gelecek kaygısı	1	Ö ₈	
	Akranlar arası rekabet	1	Ö ₄	
	Veli baskısı	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉	

Tablo 4.40’da görüldüğü gibi bütün öğretmenler merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettiklerini düşünmektedirler. Altı öğretmen öğrencilerin stres altında olduğunu ifade ederken, üçer öğretmen heyecan, sınav kaygısı ve veli baskısı faktörleri sebebiyle öğrencilerin baskı altında olduklarını belirtmiştir. İki öğretmen merkezi sınavların sonuçları ile ilgili öğrencilerinin korku hissettiklerini düşünürken, birer öğretmen de bu sınavlar nedeniyle öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşadıklarını ve akranlar arasında bir rekabet ortamı oluşturduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerde tabi ki oluyor öncelikle kaygı içindeler, öğrencilerde sınav korkusu, heyecan ve stres yaşatması sıkıntı bunun dışında olması gereken bu bir eleme noktası olmalı yani.”(Ö₆)

“...bu sınavda baskı altına girdiklerinden dolayı başarısız olabiliyorlar. Ayrıca çocuklarda sınav heyecanı var. Yapabilir miyim, yapamaz mıyım diye. Bu da kaygı düzeylerini artırıyor.”(Ö₅)

“İşte arkadaşım giderde ben gidemezsem diye baskı altındalar. Zaten velilerde üzerine çok düşüyor.” (Ö₄)

“Gelecek kaygısı olan bütün öğrencilerde merkezi sınav aşırı bir kaygı getiriyor.”(Ö₈)

Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissettiklerini düşünmektedir. Öğretmenler buna neden olarak genelde psikolojik faktörleri göstermişlerdir. Bu faktörler arasında ise sınav kaygısı ve korkusu, heyecan ve stresi göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu sınavlara ilişkin öğrencilerin velilerinden kaynaklanan bir baskı altında oldukları ve bu sınavların akranlar arasında bir rekabet meydana getirdiğini düşünmektedirler. Bulgulardan hareketle eğitim sistemimizin olmazsa olmazı sınavların varlığı ise öğrencilerin baskı altında oldukları ve bu sınavlardan fazlasıyla etkilendikleri söylenebilir.

4.2.5 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

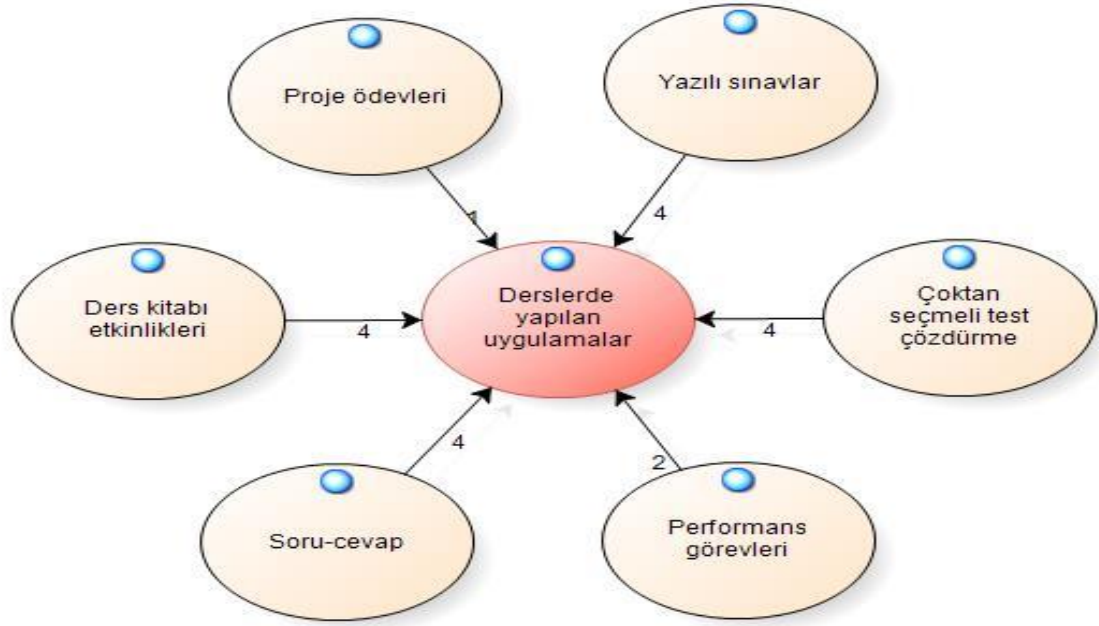
Yöntem bölümünde de bahsedildiği gibi çalışmanın nitel boyutunda dört fen bilimleri öğretmenin yürütmüş olduğu fen dersleri araştırmacı tarafından haftada 4 saat ve toplamda sekiz hafta olmak üzere 32 saat boyunca gözlenmiştir. Bu başlık altında ise gözlemler esnasında araştırmacının tuttuğu alan notlarından ve Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.5.1 Alan Notlarından Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemler esnasında tutulan alan notlarından elde edilen bulgular bu başlık altında yer alan; ölçme ve değerlendirme uygulamaları, ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknikler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanma zamanı ve ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan dönütler olmak üzere dört alt başlık altında verilmiştir.

4.2.5.1.1 Öğretmenlerin Derslerinde Yaptıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamındaki dört öğretmenin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili gözlemlerinden elde edilen bulgulara ilişkin kategoriler Şekil 4.22’de sunulmuştur.



Şekil 4.22- Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin model

Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin yapılan gözlemlerde elde edilen alan notlarına göre öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları kategoriler haline getirilmiştir. Kategorilerin frekans değerleri Tablo 4. 41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41- Öğretmenlerin derslerinde öğrencileri değerlendirmek amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin gözlem sonuçları

Kategoriler	f	Katılımcılar
Proje Ödevleri	1	Ö ₃
Yazılı Sınavlar	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Çoktan Seçmeli Test Çözdürme	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Performans Görevleri	2	Ö ₂ , Ö ₃ ,
Soru-Cevap	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Ders Kitabı Etkinlikleri (alternatif ve geleneksel yöntemli teknikler)	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄

4.2.5.1.1.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₁'e ilişkin toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla derslerinde soru-cevap, çoktan seçmeli test çözdürme, ders kitabı etkinlikleri ve yazılı sınav değerlendirmelerini kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen bir süre soru- cevap yaptıktan sonra, sunumuna devam ediyor, sebep-sonuç ilişkisi soruyor ve öğrenciler cevaplıyor. Öğrencilerden gelen cevaplara yönelik sunumuna yön veriyor. Sık sık sınıfa dönerek anlaşıldı mı diye soruyor. Öğretmen gelen cevaplarla soğuma grafiğini söyleyen bir öğrencinin madde hal değiştirirken ki durumunu anlamadığını fark etmesi üzerine cevabın yanlış olduğunu söyledi. Öğretmen bu yanlış bilgiye sahip öğrenciler için, bizzat kalemi eline alıp akıllı tahtada soruyu anlatıyor ve özet yapıyor.”(Ö₁)

“Öğretmen değerlendirmeyi genelde dersin ortasında ve dersin sonlarına doğru akıllı tahtadan açtığı çoktan seçmeli sorularla yaptı. Öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yer verilmedi. Değerlendirmeyi öğrenci katılımı tam değil, öğretmen sormuş olduğu bireysel sorularla katılmayan öğrencilerin de katılmalarını sağlıyor. Öğretmen yapmış olduğu sınavın sorularını çözüyor. Sınav kâğıtlarını dağıttı öğrencilere.”(Ö₁)

4.2.5.1.1.2 Öğretmen 2'nin Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₂'ye ilişkin toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde çoğunlukla alternatif değerlendirme tekniklerini kullandığı görülmüştür, bunun yanı sıra az da olsa geleneksel tekniklere yer verildiği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Değerlendirme önceki konulara yönelik dersin başında soru-cevap şeklinde yapılırken, dersin sonunda da çalışma kitabında yer alan etkinlikler ile yapıldı.” (Ö₂)

“Öğretmen bu derste, yapmış olduğu yazılının sorularını cevaplıyor. Hemen hemen bütün öğrencilerin cevaplayamadığı soruyu tahtaya yazarak anlatıp cevaplıyor. Bu soru üzerinde uzunca durdu. “lütfen anlamadan geçmeyelim dedi” her öğrenciye sordu anladın mı diye. Sık sık konu özeti yaptı. İşlemiş olduğu derslere sık sık değindi. Soruları cevaplarken, genellikle sınıfa kısa cevaplı sorular sordu. Soru-cevap şeklinde ilerledi çözümler.” (Ö₂)

“Dersin ikinci bölümünde öğretmen daha önceki derste işlemiş olduğu konu ile ilgili kitaptaki etkinlikleri yaptırmaya başladı. Etkinlikler arasında yapılandırılmış grid, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular yer alıyor. Öğretmen öğrencilere etkinlikler için belirli bir süre verirken, daha sonra cevaplamaları için söz hakkı veriyor.” (Ö₂)

“Öğretmen vermiş olduğu performans görevlerini de takip etti. Bütün çalışmaları beğendiğini söyledi.” (Ö₂)

4.2.5.1.1.3 Öğretmen 3’ ün Derslerinde Yaptığı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₃’e ilişkin toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla derslerinde soru-cevap, çoktan seçmeli test çözdürme, yazılı sınav, proje ödevleri, ders kitabı etkinlikleri ve performans görevlerini kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen bir önceki derste işlemiş olduğu konuları tekrar ederek derse başlıyor. Bu tekrar daha çok soru cevap şeklinde gidiyor.”(Ö₃)

“Öğretmen bu derste ünite ile alakalı kazanım testlerini çözeceklerini söylüyor. Önceki derslere ait 10-15 dakika özet yapıldıktan sonra konuyu özetliyor ve öğrencilere de kısa kısa sorular soruyor. Öğrencilerden gelen cevaplarla birlikte kazanım sorularına geçiyor. Öğretmen “madde ve ısı” ile ilgili “EBA” kazanım testlerini çözüyor. Söz hakkı alan öğrenci akıllı tahtadan soruyu okuyup cevaplandırıyor.” (Ö₃)

“Öğretmen derse yapmış olduğu yazılı sınav sorularını okuyarak başlıyor. Çocuklar sessizce oturuyor. Öğretmen kürsüde kâğıtları okuyup, notlarını yazarak

çocuklara dağıtıyor. Bütün kâğıtlar bittikten sonra soruları teker teker okuyor ve cevaplandırıyor. Dersin ilk bölümünde özellikle bunu sınıfta yapmasının sebebi, öğrencilerin yanlışlarını bizzat görmeleri. Öğretmen bu yolla öğrenci yanlışlarını konuyu anlatarak gideriyor.” (Ö₃)

“Öğretmen dersin başlangıcında vermiş olduğu proje ödevlerini kontrol ediyor. Bir önceki üniteyle alakalı çimlenme ile ilgili verdiği proje ödevlerini kontrol edip güzel sonuç alanlara “afetin” deyip yapamayanlara ise tekrardan yapmaları için ödev verdi.” (Ö₃)

“Daha sonra kitaptaki etkinlikleri yapmalarını söylüyor. Etkinlikte yer alan soruları deftere cevaplamalarını istiyor. Öğrencilerin sormuş olduğu sorularla, eksik bilgiye sahip olduğunu anlayan öğretmen, öğrencide yer alan eksik bilgiler öğretmen tarafından düzeltiliyor.” (Ö₃)

4.2.5.1.1.4 Öğretmen 4’ ün Derslerinde Yaptığı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₄’e ilişkin yapılan gözlemlerde yoğunlukla derslerinde soru-cevap, çoktan seçmeli test çözdürme, ders kitabı etkinlikleri ve yazılı sınav değerlendirmelerini kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Soru-cevap şeklinde başladı ders. Öğrenciler söz hakkı alarak soruları cevaplıyor. Öğretmen gelen cevaplardan memnun ve afetin diyerek dönüt veriyor öğrencilere. Daha sona yeni konuya geçiyor ve kısa bir anlatma ile derse başlıyor. Sonra öğrencilere seri ve paralel bağlama ile ilgili sorular soruyor. Tahtaya kaldırdığı öğrencilere seri ve paralel devre çizdiriyor. Çizimlerde ampul yerleştirmeyi yanlış yapan öğrencilere dönütler vererek düzeltmelerini sağlıyor. Daha sonra birkaç öğrencide de aynı hatayı görünce bilgi eksikliği olan öğrenciler için dersi yeniden anlatıyor ve kendisi devreler çiziyor tahtaya.”(Ö₄)

“...Daha sonra öğretmen akıllı tahtayı açarak, kazanım testlerini çözelim diyor. Daha sonra akıllı tahtadan yansıttığı soruları sırasıyla öğrencilerle beraber çözerek cevaplıyor. Öğretmen sık sık özet yapıyor konularda.” (Ö₄)

“Derse kitaptaki etkinlikler yapılarak başlanıyor. Söz hakkı alan öğrenciler yaptığı etkinliği cevaplandırıyor. Bu etkinlikler arasında tanılayıcı dallanmış ağaç, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular var.” (Ö4)

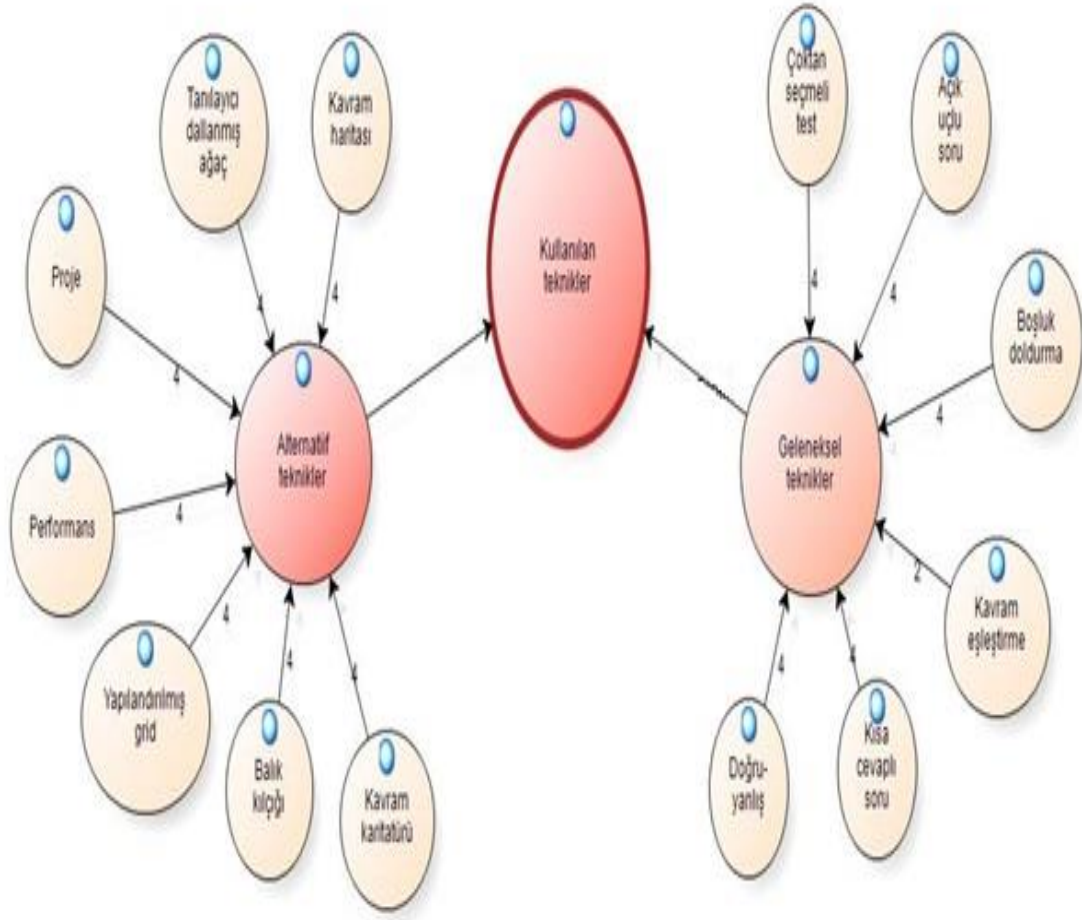
“Öğretmen dersin ilk saatinde yazılı yoklama yaptı. İkinci saatinde öğrencilere kâğıtları dağıtarak sorularını cevaplandırdı. Öğrenciler puanları da söyleyerek. Kaç puan aldıklarını kâğıdın üzerinde yazmalarını söyledi.” (Ö4)

“Daha sonra öğrencilere çalışma kitaplarında yer alan tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini yaptırıyor. Bu tekniklerle öğrencideki yanlış bilgileri ortaya çıkarıyor. Özellikle tanılayıcı dallanmış ağaç için hangi basamakta hata yaptıklarına bakıyor ve anında dönüt vererek düzeltiyor. Öğretmen değerlendirmeyi soru-cevap ve açık uçlu sorularla, dersin sonunda da alternatif tekniklerle yaptı.”(Ö4)

Özel durum çalışmasında kapsamında derslerinde gözlem yapılan dört öğretmene ilişkin gözlem notları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle derslerinde yazılı sınav, kitaptaki etkinlikler ve soru cevap ile öğrencileri değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunlukla düzey belirleyici değerlendirme yaptıkları ve bunun yanı biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına çok fazla yer vermedikleri belirlenmiştir. Derslerinde çok az yer verdikleri biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını ise proje ve performans görevleri ile gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

4.2.5.1.2 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında gözlem yapılan dört öğretmenin derslerinde kullandıkları tekniklerle ilgili bulgulara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.23'te sunulmuştur.



Şekil 4.23- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin model

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yapılan gözlemler incelenmiş ve notlar kategoriler haline getirilmiştir. Kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4. 42’de yer almaktadır.

Tablo 4.42- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları tekniklere ilişkin gözlem sonuçları

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Alternatif Değerlendirme Teknikleri	Tanılayıcı dallanmış ağaç	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Kavram karikatürü	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Kavram haritası	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Yapılandırılmış grid	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Balık kılıçığı	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Proje	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Performans	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Geleneksel Değerlendirme Teknikleri	Doğru-yanlış	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Boşluk doldurma	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Açık uçlu soru	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Kısa cevaplı soru	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Çoktan seçmeli test	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Eşleştirme	2	Ö ₃ , Ö ₄	

4.2.5.1.2.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Ö₁'e ilişkin gözlem notları incelendiğinde yapılan gözlemlerde çoğunlukla derslerinde geleneksel teknikleri kullandığı ve bunun yanı sıra alternatif tekniklerden ders kitaplarındaki tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram karikatürü kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Kitapta yer alan boşluk doldurma, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli sorular ile öğretmenin sormuş olduğu kısa cevaplı sorular ile değerlendirme yapıldı.” (Ö₁)

“Öğretmen yeni ünite olan “Elektrik akımının manyetik alana etkisi” hakkında öğrencilerin neler bildiklerini sorarak başlıyor derse. Öğretmen açık uçlu sorularla başlıyor derse.” (Ö₁)

Öğretmen değerlendirme için çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri kullandı bu etkinlikler içinde; kavram haritası, yapılandırılmış grid ve kavram karikatürü yer almaktadır. (Ö₁)

4.2.5.1.2.2 Öğretmen 2' nin Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Ö₂'ye ait gözlemler incelendiğinde öğretmenin çoğunlukla derslerinde geleneksel tekniklerden; açık uçlu soru, boşluk doldurma, çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı soru kullandığı bunun yanı sıra alternatif tekniklerden ders kitaplarındaki tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve balık kılıcı kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen derse bir önceki dersle alakalı sorular sorarak başlıyor. Açık uçlu ve kısa cevaplı soru tiplerini kullanıyor. Genellikle sorularını sınıfa yönelik soruyor. Cevaplarda söz hakkı alan öğrenciler cevaplıyor. Öğrenci bilgileri kitabi bilgilerden ziyade yorum niteliği taşıyor.” (Ö₂)

“Haftaya TEOG sınavı olduğu için öğretmen son kez bir deneme çözelim diyerek. Çocuklara deneme dağıttı. Bu denemeden alacakları puanların onların gerçek puanlarını yansıtacağını söyledi. 20 test sorusundan oluşan fen bilimleri denemesi için yarım saatlik süre verdi. Süre bittikten sonra, öğretmen soruların cevaplarını verdi.” (Ö₂)

“Etkinliklerde yer alan yapılandırılmış grid, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve balık kılıcı öğrenciler tarafından yapıldı. Daha sonra öğretmen beraber cevaplayalım diyerek öğrencilere söz hakkı vermeye başladı. Söz hakkı alan öğrenci ayağa kalkıp etkinliği cevaplandırdı.” (Ö₂)

4.2.5.1.2.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Ö₃'e ait yapılan gözlemler incelendiğinde öğretmenin genel olarak derslerinde kısa cevaplı soru, boşluk doldurma, açık uçlu soru, çoktan seçmeli test ile tanılayıcı

dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen sorularını genellikle sınıfa soruyor. Sınıf içi değerlendirmelerini genellikle kısa cevaplı sorularla yapıyor, bu sayede öğrencide eksik öğrenme ya da yanlış öğrenme varsa ortaya çıkarıyor ve düzeltiyor.” (Ö₃)

“Öğretmen her cevap sonunda soruyu tekrar özetliyor. Genellikle dönütler açık uçlu sorular şeklinde gerçekleşiyor. Bu şekilde yanlış cevaplar için dersi yeniden anlatıyor ve eksik bilgi olmasına izin vermiyor. Öğretmen, öğrencilerin birinden gelen cevap ile ilgili olarak bütün sınıfa yönelerek sizce “ısı her madde de iletilir mi” sorusunu soruyor. Sınıftaki öğrencilere söz hakkı vererek, öğrencilerden cevaplardan alıyor. Öğrenciler genellikle örnekler üzerinden cevap veriyor. Öğretmen almış olduğu cevaplar ile bir süre bekliyor ve daha sonra kendisi konuyu özetleyerek ve örnekler vererek öğrencilere anlatıyor.” (Ö₃)

“Öğretmen çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptırdı. Bu etkinlikler arasında doğru-yanlış, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma ve tanılayıcı dallanmış ağaç bulunuyor. Sıra ile parmak kaldıranlara söz hakkı vererek cevaplar alıyor.” (Ö₃)

4.2.5.1.2.4 Öğretmen 4’ ün Derslerinde Kullandığı Tekniklere İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

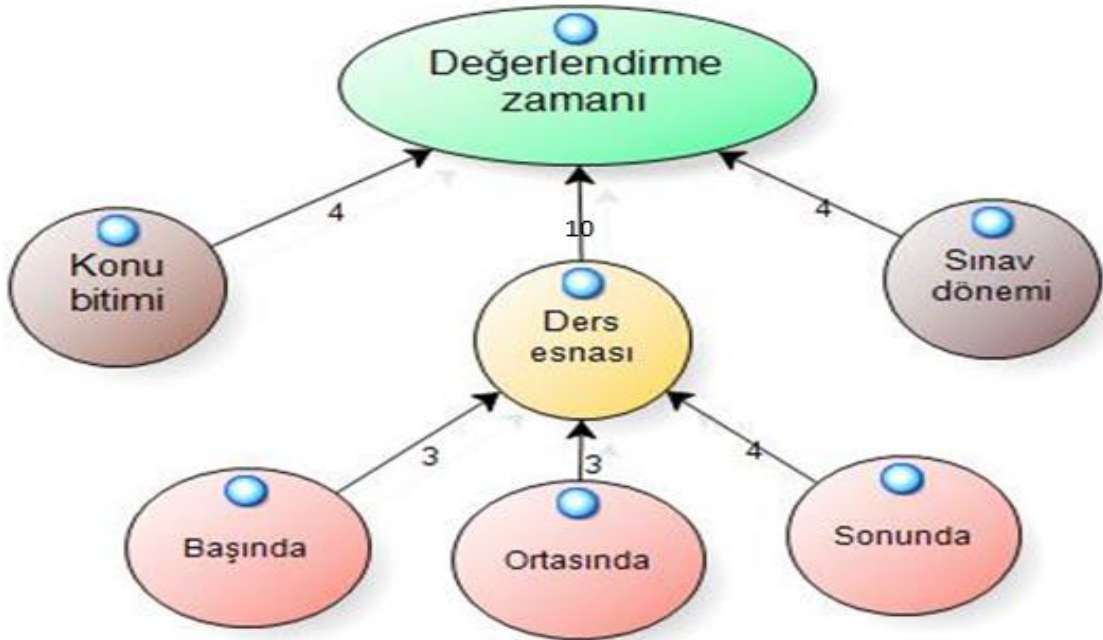
Ö₄’e ait gözlemler incelendiğinde toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde öğretmenin yoğunlukla derslerinde çoktan seçmeli test, açık uçlu soru, doğru-yanlış ve boşluk doldurma ile az da olsa alternatif tekniklerden ders kitaplarındaki tanılayıcı dallanmış ağacı kullandığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Daha sonra o sürede de akıllı tahtayı hazırlayan öğretmen, akıllı tahtadaki etkinlikleri yapacağız diyor. Akıllı tahtada doğru-yanlış, tanılayıcı dallanmış ağaç, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli test var. Öğrenciler yazma işini bitirdikten sonra doğru-yanlış etkinliği ile derse devam ediyor. Sıra ile öğrenciler sorulara cevap veriyor.”(Ö₄)

Özel durum çalışmasında kapsamında gözlem yapılan dört öğretmene ilişkin gözlem notları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle derslerinde geleneksel teknik kullandığı ve alternatif teknikleri de sadece ders kitabında yer aldığı kadarıyla yaptığı gözlemlenmiştir. Ayrıca göze çarpan bir diğer bulgu olarak ise bu farklılıkların en büyük sebeplerinden biri merkezi sınavlardır. Sekizinci sınıf derslerinde özellikle alternatif tekniklerin yok denecek kadar az kullanıldığı ayrıca gözlemlenmiştir. Öğretmenin öğrencileri sınava yönelik hazırlaması dışında, yetiştirilmesi gereken müfredatın olması, konuların fazla olması ve diğer dışsal faktörler yüzünden öğretmen özellikle sekizinci sınıf derslerinde öğrenci merkezli uygulamaları yani alternatif teknikleri yeterince kullanamadıkları gözlemlenmiştir.

4.2.5.1.3 Öğretmenlerin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdikleri Ders Aşamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında gözlem yapılan dört öğretmenin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri ders aşamalarına ilişkin gözlemlerinden elde edilen bulgulara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.24'te sunulmuştur.



Şekil 4.24- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri ders aşamalarına ilişkin model

Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri ders aşamalarına ilişkin yapılan gözlemler incelenmiş ve notlar kategoriler haline getirilmiştir. Kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4. 43'te yer almaktadır.

Tablo 4.43- Öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri ders aşamalarına ilişkin gözlem sonuçları

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
	Başında	3	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃
Ders Esnasında	Ortasında	3	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄
	Sonunda	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Sınav Dönemi		4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Konu Bitimi		4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄

4.2.5.1.3.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında incelenen Ö₁'in derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği ders aşamalarına ilişkin yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen değerlendirmeyi dersin başında ön bilgilerini ortaya çıkarmak için yaparken genelde de dersin ortasında ve dersin sonlarına doğru akıllı tahtadan açtığı çoktan seçmeli sorularla yaptı. Öğretmen sormuş olduğu bireysel sorularla katılmayan öğrencilerin de katılmalarını sağlıyor. Öğretmen yapmış olduğu sınavın sorularını çözüyor. Sınav kâğıtlarını dağıttı öğrencilere. Derse katılımında sınıftaki bütün öğrenciler aktif. Öğretmenlerin soruları cevaplamasından sonra öğretmen konuyu özetliyor.” (Ö₁)

“Öğretmen dersin ortasında açık uçlu ve kısa cevaplı sorularla öğrencileri değerlendirirken dersin sonunda da son olarak akıllı tahtayı açarak bir sunum yaptı. Bu sunum üniteye şimdiye kadar işlenen konuların tekrarı şeklinde oldu. Öğretmen sunumu yarıda kesip öğrencilere sık sık dönüt vererek pekiştirmek amacıyla sorular soruyor.” (Ö₁)

4.2.5.1.3.2 Öğretmen 2’ nin Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Ö₂ için yapılan gözlemlerde öğretmenin derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği ders aşamalarına ilişkin alınan notların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen değerlendirmeyi konunun sonunda açık uçlu sorular sorarak yaptı.”(Ö₂)

“Öğretmen bu hafta bütün sınıfları yazılı yoklama yaptı.”(Ö₂)

“Öğretmen değerlendirmeyi dersin başında bir önceki dersle alakalı sorular sorarak yapıyor. Dersin ortasında, konuyu anlattıktan sonra sorular sorarak yaptı. Dersin sonunda da çalışma kitabında yer alan kavram karikatürü ve yapılandırılmış grid tekniklerini yaptırdı.” (Ö₂)

4.2.5.1.3.3 Öğretmen 3’ ün Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Yapılan gözlemler sonucunda Ö₃’ün değerlendirmeyi sınav dönemi, konu bitimi ve dersin başı ve sonunda yaptığı görülmüştür. Yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen derse yapmış olduğu yazılı sınavını okuyarak başlıyor. Çocuklar sessizce oturuyor. Öğretmen kürsüde kâğıtları okuyup, notlarını yazarak çocuklara dağıtıyor. Bütün kâğıtlar bittikten sonra soruları teker teker okuyor ve cevaplandırıyor.

Dersin ilk bölümünde özellikle bunu sınıfta yapmasının sebebi, öğrencilerin yanlışlarını bizzat görmeleri. Öğretmen bu yolla öğrenci yanlışlarını konuyu anlatarak gideriyor. Özellikle sınavda yer alan kavram eşleştirme ile öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkardı, bu sınav ile bu yanlışları da gidermiş oldu.”(Ö₃)

“Öğretmen yeni konuya geçmeden öğrencilerin konu ile ilgili ne bildiklerini belirlemek için öğrencilere sorular sorarak başlıyor. Bu değerlendirmeden sonra konuyu kendisi anlatıyor ve özetliyor dersin sonunda da öğrencilere sorular sorarak onları değerlendiriyor.”(Ö₃)

4.2.5.1.3.4 Öğretmen 4’ ün Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yer Verdiği Ders Aşamalarına İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında incelenen Ö₄'ün derslerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği ders aşamalarına ilişkin yapılan gözlemlerde alınan notlara ilişkin örnekler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen değerlendirme için soru-cevap yöntemi, açık uçlu sorular ve kazanım testlerindeki çoktan seçmeli soruları kullandı. Değerlendirmeyi dersin başında, bir önceki ders hakkında sorduğu kısa cevaplı sorularla, ders içinde kazanım testlerindeki çoktan seçmeli geleneksel tekniklerle yaptı.”(Ö₄)

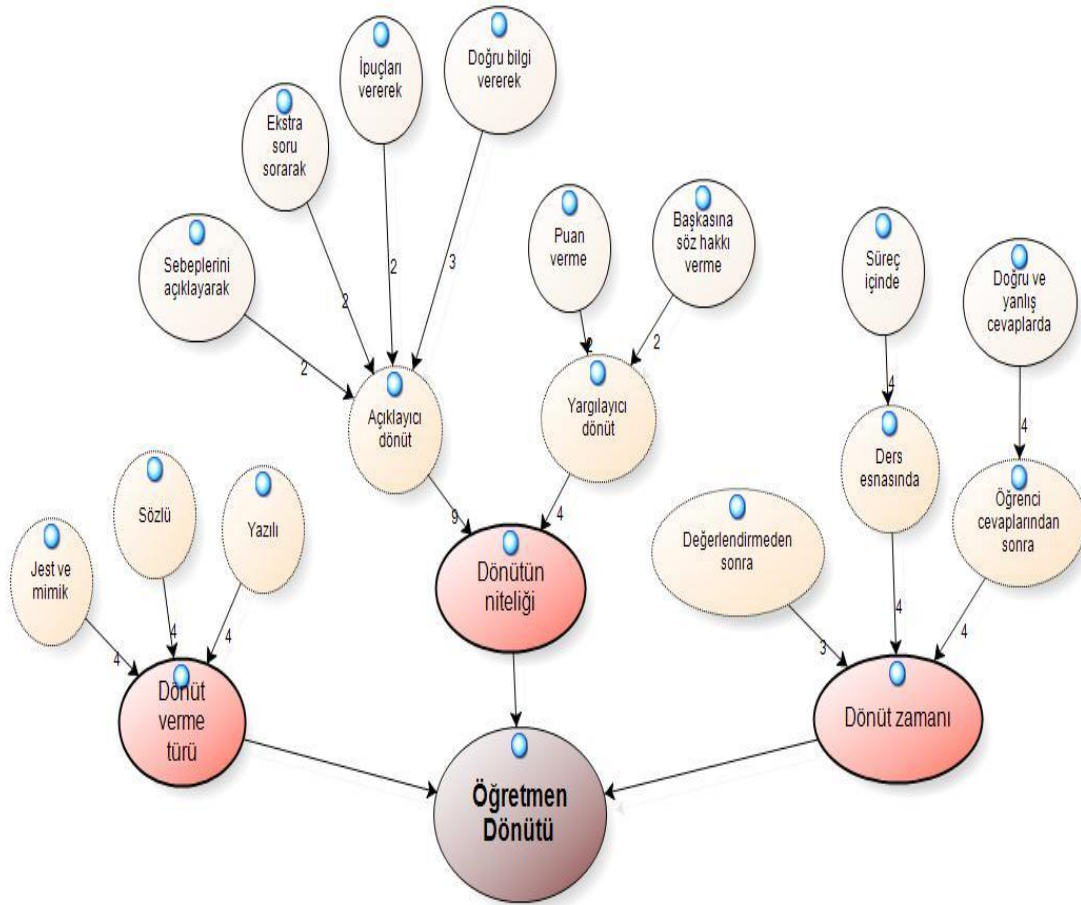
“Öğretmen bu ünitenin bittiğini söyledi ve çalışma kitabında yer alan etkinlikleri yapalım diyerek, kitapları açtırıyor. Kitapta yer alan etkinlikler; boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru-yanlışlardan oluşuyor. Öğretmen süre verdikten sonra, bunların cevaplarına başlıyor. Doğru cevaplarda diğer soruya geçiyor, yanlış cevaplar için öğrencilere ipuçları vererek doğru cevaba ulaşmasını sağlıyor. Daha sonra akıllı tahtadan açtığı kazanım testleri ile devam ediyor derse.” (Ö₄)

Özel durum çalışmasında kapsamında gözlem yapılan dört öğretmene ilişkin gözlem notları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle derslerindeki ölçme ve değerlendirmeyi yazılı sınavlarla sonuç odaklı ve ders esnasında dersin her anında yaparak sürece dayalı değerlendirme yapmıştır. Öğretmenlerin hepsi dersin başında ön bilgileri yoklamak için, dersin ortasında neler öğrendiklerini için ve dersin sonunda da

ne kadar öğrendikleri saptamak için yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu bulgularla öğretmenlerin derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini hem tanılayıcı hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici amaçlarla yaptıkları söylenebilir.

4.2.5.1.4 Öğretmenlerin Derslerinde Kullandıkları Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında dört öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde kullanılan dönüt türleri ilgili gözlemlerinden elde edilen bulgular Birgin (2010) tarafından alan yazına kazandırılan dönütün niteliği, dönüt verme zamanı, dönüt verme türü ve dönüt veren kişi olmak üzere dört kategoride topladığı dönüt türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bulgulara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler Şekil 4.25’de sunulmuştur.



Şekil 4.25- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dönütlere ilişkin model

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dönütlere ilişkin yapılan gözlemler incelenmiş ve notlar kategorilendirilmiştir. Kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 4. 44'te yer almaktadır.

Tablo 4.44- Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dönütlere ilişkin gözlem sonuçları

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Dönüt Zamanı	Öğrenci cevaplarından sonra	Doğru ve yanlış cevaplarda	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Ders esnasında	Süreç içinde	4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Değerlendirmeden sonra		3	Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄
Dönüt Verme Türü	Yazılı		4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Sözlü		4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
	Jest ve mimik		4	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
Dönütün Niteliği	Yargılayıcı dönüt	Puan verme	2	Ö ₂ , Ö ₄
		Başkasına söz hakkı verme	2	Ö ₂ , Ö ₄
	Açıklayıcı dönüt	Doğru bilgi vererek	3	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄
		Sebeplerini açıklayarak	2	Ö ₁ , Ö ₄
		Ekstra soru sorarak	2	Ö ₁ , Ö ₄
		İpuçları vererek	2	Ö ₃ , Ö ₄

4.2.5.1.4.1 Öğretmen 1' in Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₁ incelendiğinde toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla yazılı, sözlü dönüt ile jest ve mimiklerini kullanarak öğrencilere dönüt verdiği belirlenmiştir. Yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen-öğrenci diyalog örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Dersin başında öğrencilerin yapmış olduğu ödevleri topladı ve teker teker bakarak üstüne kısa kısa notlar yazarak öğrencilere geri bildirim sağlamış oldu.”(Ö₁)

“Genellikle öğretmen dönütleri anında oluyor. Doğru dediği öğrenciye “ aferin “ deyip, diğer soruya geçiyor. Yanlış cevap veren öğrenciye soruyu anlatarak sözlü olarak dönüt veriyor.”(Ö₁)

“Jest ve mimikleri ön planda kaşları ve gözleri ile iletişim sağlıyor ve ilk dönütlerini genelde bu şekilde veriyor.” (Ö₁)

“Doğru cevaplarda öğretmen dönütü genellikle “evet, güzel” şeklinde, yanlış cevaplarda “sanki öyle değildi”, biraz daha düşün istersen diye öğrenciye dönüt veriyor. Öğrencilerin soruyu cevaplamaları için bir süre bekliyor.” (Ö₁)

4.2.5.1.4.2 Öğretmen 2'nin Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₂ incelendiğinde toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla sözlü dönütlerde sözlü dönüt kullanmış ve başka öğrenciye söz hakkı verme, puan verme ile jest ve mimiklerini kullanarak sağlamıştır. Yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen-öğrenci diyalog örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Öğrenci cevapları genelde öğretmenin sorduğu sorulara uyguna ama hep ezber bilgiler. Ara ara bazı öğrenciler sorulara yorumla yanıt veriyor. Öğrenci cevaplarında öğretmenin dönütü “neden böyle düşünüyorsun” bazen de “niye sence” diye dönütler oluyor. Öğretmen hoşuna giden cevaplarda öğrencilere ders içi performans notu veriyor.”(Ö₂)

“Öğretmen tür kavramına örnek neler verebiliriz diye bir soru sordu sınıfa, öğrencilerden biri katır dedi. Öğretmen bunun üzerine kaşlarını çatarak başka öğrenciye söz hakkı verdi.”(Ö₂)

4.2.5.1.4.3 Öğretmen 3' ün Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₃ incelendiğinde toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla sözlü dönüt vererek bunları da ipuçları vererek, doğru bilgiyi söyleyerek ve jest ve mimiklerini kullanarak sağlamıştır. Yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen-öğrenci diyalog örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen bu derse soru çözümleriyle başlıyor. Akıllı tahtadan EBA'yı açarak başlıyor. Öğretmen her soru için öğrencilere birer dakika vererek öğrencileri bekliyor. Daha sonra cevabı sorduğunda öğrencilerden gelen doğru cevaplar eşliğinde “kafasını evet der gibi aşağı-yukarı sallayıp ”diğer soruya geçiyor.”(Ö₃)

“Öğretmen ekosistem çeşitlerini ile ilgili bir soru sordu ve öğrencilerden gelen cevaplar üzerine, öğretmen de “evet olabilir belki, yanlış cevaplarda hayır canım ne alakası var” gibi konuşma geçti.” (Ö₃)

“Ara ara bazı sorularda öğrencilerde söz hakkı veriyor. Doğru cevaplarda “aferin, ama şuraya da dikkat et, bunu da unutma” gibi dönütler veriyor. Yanlış cevaplarda ise” hayır, o şekilde düşünmemen lazım” gibi diyalog geçti aralarında. Öğretmen bazen de öğrenciye direkt doğru cevabı söylüyor.” (Ö₃)

4.2.5.1.4.4 Öğretmen 4' ün Derslerinde Kullandığı Dönüt Türlerine İlişkin Gözlem Bulguları ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında Ö₄ incelendiğinde toplamda sekiz hafta yapılan gözlemlerde yoğunlukla sözlü dönüt vererek bunları da ipuçları vererek, doğru bilgiyi söyleyerek, cevabı açıklayarak ve yönlendirici ekstra sorular kullanarak sağlamıştır. Yapılan gözlemlere ilişkin öğretmen-öğrenci diyalog örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen konuyu anlatırken ara ara sınıfa sorular sordu. Cevaplar için söz hakkı verdiği öğrenci soruyu cevaplıyor. Dönütleri anında vererek “Aferin güzel “ diyor. Cevaplar genellikle yorumlayıcı nitelikte. Yanlış cevaplar için “hayır, olmadı “ diyerek, soruyu başka öğrencilere yönlendiriyor öğretmen. Bazen aynı öğrenciye ipuçları vererek cevaba ulaşmasını sağlıyor.”(Ö₄)

“Her konuda öğrencilerin hazır bulunuşluklarına bakıyor ve öğrencilere sorular soruyor. Söz hakkı alan öğrenci konu ile ilgili olarak bildiklerini söylüyor. Öğretmen de sınıf içinde gezerek güzel, aferin diyerek dönütler veriyor, eksik cevap veren öğrencilere ilave sorular sorarak cevabı tamamlamasını sağlıyor.”(Ö₄)

“Öğretmen genellikle dersin ikinci bölümünde kişiye özgü sorular soruyor. Aldığı cevaplarda bazen jest ve mimikleri ön planda okuyor. Özellikle yanlış cevaplarda

kafasını sağı sola sallayarak hayır tarzında dönütler veriyor. Öğrencilerin çoğunun bilemediği sorularda genellikle doğru cevabı kendisi söyleyip açıklıyor.” (Ö4)

Özel durum çalışmasında kapsamında gözlem yapılan dört öğretmene ilişkin gözlem notları incelendiğinde öğretmenlerin genellikle derslerinde kullanmış oldukları dönüt türünün sözlü dönüt olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenler çoğunlukla soru sorup cevabı aldıktan hemen sonra öğrencilere dönüt vermektedir. Öğretmenlerin vermiş olduğu bu geri bildirimler bazen öğrencinin doğru cevaba ulaşmasını, bazen soruyu anlamasını ve bazen de ipuçları olarak cevaba ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin vermiş olduğu olumlu dönütler öğrencileri motive ederken, olumsuz dönütlerde öğrencinin derse ve konuya adapte olmasını zora soktuğu gözlemlenmiştir.

4.2.5.2 Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Bu başlık altında yapılan gözlemlerde kullanılan ve Susuwele-Banda (2005) tarafından geliştirilen sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yöntem bölümünde de bahsedildiği gibi bu form 16 maddeden oluşmaktadır ve maddeler öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgilidir. Formdan alınan yüksek puanlar ölçme ve değerlendirme sürecinde daha çok öğrenci merkezli uygulamalar yapıldığını göstermektedir.

Formdan elde edilen ortalama puan değerleri nitel olarak yorumlanırken, dizi genişliği, seçenek sayısına bölünerek aralık genişliği belirlenmiştir. Bu form için aralık genişliği “ $3/4=0.75$ ” olarak belirlenmiş ve puan aralıkları; $1 \leq \text{Hiç} < 1.75$, $1.75 \leq \text{Bazen} < 2.50$, $2.50 \leq \text{Genelde} < 3.25$ ve $3.25 \leq \text{Her zaman} < 4.00$ olarak değerlendirilmiştir.

Bu başlık altında bulgular sunulurken öncelikle her öğretmenin 8 haftalık süreçte her bir maddeye ilişkin aldıkları ortalama puan değerleri verilmiştir. İkinci olarak ise bu puan farklılıklarının öğretmenlerin derslerine girdiği sınıf düzeyi açısından dağılımlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya katılan dört öğretmenin sınıf içi gözlem formundan almış oldukları sekiz haftalık genel puan ortalamaları Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45- Öğretmenlerin sınıf içi gözlem formundan almış oldukları genel puan ortalamaları

Maddeler	Öğretmenler			
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄
1-Dersin tasarımı öğretmenin öğrencilerinin gelişimlerini izlemesine izin vermiştir.	2,94	3,38	3,19	3,00
2-Öğretim stratejileri ve etkinlikleri, öğrenciler için erişim ,eşitlik ve çeşitlilik gibi hususlara verilen önemi yansıtmıştır.	3,06	3,44	3,19	2,75
3-Dersin tasarımı araştırmaya dayalı fen ile tutarlı görevleri, roller ve etkileşimleri kapsamıştır.	2,44	2,69	2,31	2,94
4-Öğretmen öğrencilerin muhakeme becerilerini derinlemesine inceler.	3,00	2,38	3,06	2,63
5-Bu derste kullanılan öğretim stratejileri ve faaliyetleri, öğrencilerin deneyimlerine ve hazır bulunuşluklarına verilen önemi yansıtmıştır.	3,19	3,31	3,31	2,44
6-Öğrencilerin yansıtma yapabilmesi için yeterli zaman ve yapı sağlanmıştır.	2,88	3,38	3,13	3,50
7-Öğretmen öğrencilerle etkileşime girebilmiştir.	2,94	3,63	2,94	2,56
8-Öğretmen öğrencilerini konuşmaları ve fikirlerini paylaşmaları için cesaretlendirmiştir.	3,06	3,31	3,25	2,31
9-Öğrencilerine ilerlemesi için ihtiyaç duyduklarında dönütler verilmiştir.	3,06	3,44	3,38	2,56
10-Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almıştır.	3,38	3,56	3,06	3,38
11-Dersin işlenme hızı öğrencilerin gelişimsel seviyelerine, ihtiyaçlarına ve dersin amaçlarına uygundur.	3,06	2,63	2,94	2,44
12-Öğretmenin soru sorma stratejileri daha çok öğrenci kavramsal anlayışı ve problem çözmedeki gelişimlerinin artırılmasına yöneliktir.	3,25	3,44	2,88	2,50
13-Dersin ilerleyişinde öğrencilerin yanıtları esas alınmıştır.	2,38	2,38	2,13	2,00
14-Dersin o günkü ana fikri sınıf içi etkinlikler ile pekiştirilmiştir.	3,06	3,25	3,25	2,56
15-Öğretmen dersin ana fikrini anlamada zorluk yaşayan öğrencileri tespit edebilmiştir.	2,69	3,25	3,00	2,44
16-Öğrencilere soru sormaları için şans verilmiştir.	3,56	3,75	2,88	3,50
Genel Ortalama	2,81	2,99	2,78	2,56

Tablo 4.45 incelendiğinde gözlem yapılan dört öğretmenin de derslerinde öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri görülmektedir. Bunun düzeyine ilişkin rakamlarda yer verme düzeylerinin genelde olduğunu göstermektedir.

Dört öğretmene ilişkin sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.2.5.2.1 Öğretmen 1 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Özel durum çalışması kapsamında dört öğretmen ile yürütülen gözlemlerde sınıf içi gözlem formu ile veri toplanmıştır. Sekiz hafta ve toplamda 32 saatlik gözlem yapılmıştır. Ö₁'e bulgular Tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4.46- Ö₁ 'in gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı

Maddeler	1. hafta ort.	2. hafta ort.	3. hafta ort.	4. hafta ort.	5. hafta ort.	6. hafta ort.	7. hafta ort.	8. hafta ort.	Genel Ortalama
m1	2,50	2,00	2,50	3,50	3,00	3,50	3,00	3,50	2,94
m2	2,00	3,50	3,50	4,00	2,50	3,00	3,50	2,50	3,06
m3	2,50	2,00	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,44
m4	2,00	3,00	3,00	4,00	2,50	3,50	3,50	2,50	3,00
m5	2,50	3,00	3,50	3,00	3,50	3,50	3,00	3,50	3,19
m6	3,00	2,50	3,50	3,50	2,50	2,50	3,00	2,50	2,88
m7	3,00	2,50	2,50	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	2,94
m8	3,00	2,50	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,06
m9	2,50	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	3,50	3,00	3,06
m10	3,50	3,50	3,00	3,50	3,50	3,00	3,50	3,50	3,38
m11	2,50	3,00	2,50	3,50	3,50	3,00	4,00	2,50	3,06
m12	3,50	2,50	3,50	3,50	3,00	3,50	3,00	3,50	3,25
m13	2,50	2,50	3,00	3,00	2,00	2,00	2,50	1,50	2,38
m14	2,50	2,50	2,50	4,00	3,00	3,00	3,50	3,50	3,06
m15	2,00	2,50	3,00	3,00	2,50	2,50	3,50	2,50	2,69
m16	3,50	4,00	3,00	4,00	3,50	3,50	3,50	3,50	3,56
	2,69	2,78	2,97	3,38	2,97	3,06	3,22	2,91	3,00

Tablo 4.46 incelendiğinde 16 maddenin 12'sinin genellikle, 2'sinin bazen ve 2'sinin de her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle bu öğretmen değerlendirmelerinde genellikle öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği söylenebilir.

4.2.5.2.1.1 Öğretmen 1'in Sınıf İçi Gözlem Formundan Elde Ettiği Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ö₁'in derslerinde yapılan gözlemlerde sınıf içi gözlem formunda yer alan maddelerin sınıf düzeylerine göre ortalama puanları Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4.47- Ö₁'in sınıf içi gözlem formundan elde ettiği puanların sınıf düzeyi açısından dağılımı

Maddeler	8. sınıf	7.sınıf	6. sınıf
m1	2,71	3,00	3,50
m2	3,00	3,00	3,50
m3	3,14	3,14	3,50
m4	2,86	3,00	3,50
m5	3,14	3,14	3,50
m6	2,86	2,71	3,50
m7	2,71	3,14	3,00
m8	2,86	3,00	4,00
m9	3,00	3,00	3,00
m10	2,71	3,00	3,50
m11	3,14	2,86	3,50
m12	3,14	3,29	3,50
m13	3,29	3,00	3,50
m14	2,86	3,14	3,50
m15	3,29	3,00	3,50
m16	3,14	3,14	3,50
ort.	2,99	3,04	3,47

Tablo 4.47'ye bakıldığında özellikle 6. sınıflarda öğrenci merkezli uygulamalara çok sık yer verildiği görülürken bu ortalamaların 7 ve 8.sınıflarda düştüğü görülmektedir. Bu bulgu aynı öğretmenin 6.sınıf düzeyindeki değerlendirmelerde daha çok öğrenci merkezli uygulamalara yer verdiğini ancak özellikle 8. sınıf düzeyinde öğrenci merkezli uygulamalara yer verme puanlarının düştüğü görülmektedir.

4.2.5.2.2 Öğretmen 2 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında dört öğretmen ile yürütülen gözlemlerde sınıf içi gözlem formu ile veri toplanmıştır. Sekiz hafta ve toplamda 32 saatlik gözlem yapılmıştır. Ö₂'ye ait bulgular Tablo 4.48'de verilmiştir.

Tablo 4.48- Ö₂'nin gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı

Maddeler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Genel Ortalama
	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	
m1	3,00	3,00	3,50	3,50	4,00	3,50	3,00	3,50	3,38
m2	3,50	4,00	4,00	3,50	3,00	3,00	4,00	2,50	3,44
m3	2,50	3,00	2,50	2,50	3,00	2,00	3,00	3,00	2,69
m4	2,00	2,00	2,00	2,50	3,50	2,00	2,50	2,50	2,38
m5	3,50	2,50	3,00	4,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,31
m6	3,50	3,00	4,00	3,50	3,00	3,50	3,50	3,00	3,38
m7	4,00	4,00	3,00	3,50	4,00	3,50	3,50	3,50	3,63
m8	2,50	3,00	4,00	3,50	3,00	4,00	3,00	3,50	3,31
m9	3,00	4,00	3,50	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,44
m10	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,50	4,00	3,56
m11	3,00	2,00	3,00	2,50	2,50	3,00	2,50	2,50	2,63
m12	3,50	3,00	3,50	3,50	3,50	3,00	3,50	4,00	3,44
m13	2,00	2,00	2,50	2,50	2,00	2,50	2,50	3,00	2,38
m14	3,00	2,50	3,00	3,50	3,50	3,00	4,00	3,50	3,25
m15	3,00	3,50	3,00	3,50	3,50	3,00	3,50	3,00	3,25
m16	4,00	4,00	3,50	4,00	3,50	3,50	4,00	3,50	3,75
	3,13	3,03	3,25	3,38	3,31	3,06	3,25	3,19	3,20

Tablo 4.48 incelendiğinde 16 maddenin 10'unu her zaman, 4'ünü genellikle ve 2'si de bazen şeklinde puanlara sahiptir. Bulgulardan hareketle Ö₂'nin değerlendirmelerinde genellikle öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği görülmektedir. Ö₂'nin derslerinde öğrencinin aktif olduğu, öğrencilerin hatalarında tartışma yarattığı, sadece doğru cevaba odaklanmadığı, çözüme sorgulayarak ulaştıkları gözlemlenmiştir.

4.2.5.2.2.1 Öğretmen 2'nin Sınıf İçi Gözlem Formundan Elde Ettiği Puanların Sınıf Düzeyi Açısından Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ö₂'nin derslerinde yapılan gözlemlerde sınıf içi gözlem formunda yer alan maddelerin sınıf düzeylerine göre ortalama puanları Tablo 4.49'da verilmiştir.

Tablo 4.49- Ö₂ 'nin sınıf içi gözlem formundan elde ettiği puanların sınıf düzeyi açısından dağılımı

Maddeler	8. sınıf	7.sınıf	6. sınıf*
m1	3,00	3,13	
m2	2,25	3,00	
m3	2,50	2,13	
m4	2,50	3,25	
m5	2,88	3,00	
m6	3,00	3,25	
m7	3,13	3,50	
m8	2,63	3,25	
m9	2,75	3,00	
m10	3,25	3,00	
m11	2,63	2,88	
m12	2,75	3,13	
m13	2,25	2,38	
m14	3,00	3,13	
m15	2,88	3,25	
m16	3,13	3,38	
ort.	2,78	3,04	

*Bu öğretmenin 6. Sınıf düzeyinde derse girmemesi üzerine bu düzeyde bir gözlem uygulaması yapılmamıştır.

Tablo 4.49'a bakıldığında 8.sınıflarda ortalamanın düşük olduğu bunun aksine 7.sınıflarda ortalamanın yükseldiği görülmektedir. Bulgulardan hareketle bu öğretmenin 7.sınıflarda 8.sınıflara kıyasla daha yüksek oranda öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarını kullandığını ve öğrencinin aktif olduğu, öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirmeye genelde yer verdiğini göstermektedir.

4.2.5.2.3 Öğretmen 3 İçin Sınıf İçi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında dört öğretmen ile yürütülen gözlemlerde sınıf içi gözlem formu ile veri toplanmıştır. Sekiz hafta ve toplamda 32 saatlik gözlem yapılmıştır. Ö₃'e ait bulgular Tablo 4.50'da verilmiştir.

Tablo 4.50- Ö₃ 'ün gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı

Maddeler	1. hafta	2. hafta	3. hafta	4. hafta	5. hafta	6. hafta	7. hafta	8. hafta	Genel
	ort.	ort.	ort.	ort.	ort.	ort.	ort.	ort.	Ortalama
m1	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	2,50	2,50	3,00	3,19
m2	4,00	3,50	4,00	3,50	2,50	2,50	2,50	3,00	3,19
m3	2,00	2,00	2,00	3,00	2,50	2,50	2,50	2,00	2,31
m4	3,50	3,50	3,00	3,50	3,00	2,50	2,50	3,00	3,06
m5	3,50	3,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,50	3,31
m6	4,00	4,00	2,50	3,50	3,50	2,50	2,50	2,50	3,13
m7	3,50	3,00	3,50	3,50	2,50	2,50	2,50	2,50	2,94
m8	3,50	3,50	3,50	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,25
m9	4,00	3,50	4,00	4,00	3,50	3,00	3,00	2,00	3,38
m10	3,50	3,50	3,50	3,00	2,50	3,00	3,00	2,50	3,06
m11	3,00	3,50	3,50	2,50	3,00	3,00	3,00	2,00	2,94
m12	3,00	2,50	3,50	3,50	2,50	2,50	2,50	3,00	2,88
m13	2,50	2,50	2,50	2,00	2,00	2,00	2,00	1,50	2,13
m14	3,50	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	2,50	3,25
m15	3,50	3,00	3,50	3,50	3,00	2,50	2,50	2,50	3,00
m16	3,50	3,50	3,00	2,50	2,00	3,00	3,00	2,50	2,88
	3,41	3,22	3,41	3,28	2,81	2,69	2,69	2,56	3,01

Tablo 4.50 incelendiğinde 16 maddenin 12'sinin genellikle, 2'sinin bazen ve 2'sinin de her zaman şeklinde puanlara sahip olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle bu öğretmen değerlendirmelerinde genellikle öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği görülmektedir.

4.2.5.2.3.1 Öğretmen 3'ün Sınıf içi Gözlem Formundan elde ettiği Puanların Sınıf Düzeyi açısından dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorum

Ö₃'ün derslerinde yapılan gözlemlerde sınıf içi gözlem formunda yer alan maddelerin sınıf düzeylerine göre ortalama puanları Tablo 4.51'de verilmiştir.

Tablo 4.51- Ö₃ 'ün sınıf içi gözlem formundan elde ettiği puanların sınıf düzeyi açısından dağılımı

Maddeler	8. sınıf	7.sınıf	6. sınıf
m1	2,67	3,40	3,60
m2	2,83	3,20	3,60
m3	2,17	2,20	3,40
m4	2,67	3,20	3,40
m5	3,17	3,20	3,60
m6	2,67	3,40	3,40
m7	2,67	2,60	3,60
m8	3,33	3,20	3,20
m9	3,17	3,20	3,80
m10	2,50	2,80	4,00
m11	2,83	2,80	3,20
m12	3,17	2,80	2,60
m13	1,17	2,40	3,00
m14	3,17	3,20	3,40
m15	3,00	2,40	3,60
m16	1,83	3,00	4,00
ort.	2,69	2,94	3,46

Tablo 4.51'e bakıldığında özellikle 8.sınıflarda puan ortalamasının diğer sınıf düzeylerine kıyasla oldukça düşük olduğu bunun aksine 6.sınıf düzeyinde puan ortalamasının oldukça yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

4.2.5.2.4 Öğretmen 4 için Sınıf içi Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Özel durum çalışması kapsamında dört öğretmen ile yürütülen gözlemlerde sınıf içi gözlem formu ile veri toplanmıştır. Sekiz hafta ve toplamda 32 saatlik gözlem yapılmıştır. Ö₄'e ait bulgular Tablo 4.52'de verilmiştir.

Tablo 4.52- Ö₄ 'ün gözlem formundan aldığı puanların haftalara göre dağılımı

Maddeler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Genel Ortalama
	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	hafta ort.	
m1	2,50	3,50	3,50	3,50	2,50	2,50	3,00	3,00	3,00
m2	2,50	2,50	3,00	2,50	2,50	2,50	3,00	3,50	2,75
m3	2,50	3,00	2,50	2,50	2,50	3,50	3,50	3,50	2,94
m4	2,50	2,50	2,50	3,00	3,00	2,50	2,00	3,00	2,63
m5	2,50	2,00	2,50	3,00	2,00	2,50	3,00	2,00	2,44
m6	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50
m7	3,00	2,00	2,50	3,00	2,50	2,50	3,00	2,00	2,56
m8	1,50	2,00	2,50	2,50	2,50	2,50	2,00	3,00	2,31
m9	2,50	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,56
m10	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,00	3,00	3,38
m11	2,00	2,50	3,00	2,50	2,00	2,50	3,00	2,00	2,44
m12	2,00	2,50	3,00	2,50	2,50	2,50	2,00	3,00	2,50
m13	1,50	2,50	2,00	1,50	2,00	2,00	2,50	2,00	2,00
m14	2,50	2,50	3,00	3,00	2,50	2,00	2,50	2,50	2,56
m15	1,50	2,50	1,50	2,50	2,50	2,50	3,50	3,00	2,44
m16	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50	3,50
	2,47	2,72	2,81	2,78	2,66	2,66	2,88	2,78	2,72

Tablo 4.52 incelendiğinde 16 maddenin 8'inde genellikle, 5'inde bazen ve 3'ünde de her zaman düzeyinde puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bulgulardan hareketle bu öğretmen değerlendirmelerinde genellikle öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdiği görülmektedir. Sınıf mevcutlarının çok fazla olmaması, imkânların yeterliliği, laboratuvar kullanımı, öğrencilerin bireysel ve grup halinde etkili olduğu, sorgulama yeteneğine sahip öğrenciler gözlemlenmiştir.

4.2.5.2.4.1 Öğretmen 4'ün Sınıf İçi Gözlemlerinde Sınıf Düzeyindeki Farklılıklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Ö₄'ün derslerinde yapılan gözlemlerde sınıf içi gözlem formunda yer alan maddelerin sınıf düzeylerine göre ortalama puanları Tablo 4.53'de verilmiştir.

Tablo 4.53- Ö₄'ün sınıf içi gözlem formu puanlarının sınıf düzeylerine göre ortalamaları

Maddeler	8. sınıf	7.sınıf	6. sınıf
m1	2,33	3,14	4,00
m2	2,17	3,00	3,33
m3	2,33	3,00	4,00
m4	3,00	2,29	2,67
m5	2,33	2,57	2,33
m6	3,33	3,43	4,00
m7	2,50	2,71	2,33
m8	2,50	2,14	2,33
m9	2,50	2,57	2,67
m10	2,83	3,71	3,67
m11	2,67	2,14	2,67
m12	2,33	2,71	2,33
m13	1,33	2,43	2,33
m14	2,67	2,57	2,33
m15	1,83	2,43	3,67
m16	3,00	3,71	4,00
ort.	2,48	2,79	3,04

Tablo 4.53'e bakıldığında diğer öğretmenlerin sonuçlarına benzer olarak özellikle 8.sınıflarda ortalamanın çok düşük olduğu sınıf düzeyi arttıkça ortalamanın da arttığı görülmektedir.

Genel olarak baktığımızda bütün öğretmenler öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarına 8. sınıflar düzeyinde çok daha düşük düzeyde yer vermektedirler. Bu durumun 8. sınıfların gireceği TEOG sınavı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Yapılan gözlemler öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf düzeylerinde öğrenci merkezli uygulamalara ve

alternatif değerlendirme tekniklerine ve diğer tekniklere yer verildiği ancak merkezi sınavların baskısıyla TEOG için uygulamaların özellikle 8. Sınıflarda farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin sekizinci sınıflarda değerlendirmelerini tamamıyla çoktan seçmeli test tekniği ile yaptığı gözlemlenmiştir. Diğer ara sınıflarda kitaplarda yer alan alternatif tekniklere sıkça yer verilmiştir. Özellikle TEOG grubu öğrencilerinin laboratuvar kullanım sıklığı çok az olmakla beraber ders içinde gerekli deneyleri de yapmadıkları gözlemlenmiştir. Bunun nedenleri olarak da TEOG sınavına yetiştirilmesi gereken müfredat ve bol bol soru çözülmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin 8. sınıflar düzeyinde öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına diğer sınıf düzeylerine göre daha az yer vermelerinin TEOG'la ilişkilendirilmesi yorumunu destekleyen ve sınıf içi gözlem formunda sınıf düzeyine ilişkin çıkan bu farklılıkların daha derinlemesine yansıtılması amacıyla aşağıda verilen alan notları örnekleri durumu daha iyi açıklayabilir:

“Öğretmen testte yer alan sorunun benzerinin TEOG sınavında çıkacağını söyledi ve öğrencilerin bu soru üzerinde durmaları gerektiğini söyledi.” (Ö₁/8.Sınıf)

“Öğretmen daha sonra “ artık sınavlar bitti, rahattız. Kaldığımız yerden konulara devam edeceğiz dedi” . Öğretmen akıllı tahtayı açarak, bugün oksijensiz solunumu işleyeceğiz dedi. Tabi öğrenciler TEOG sınavından sonra derslere bir türlü adapte olamadıkları için, pekte ders işlemek istemiyorlar. Bu dileklerini de sık sık öğretmene söylüyorlar. Öğretmen bu konuların bitmesi lazım diyerek, en azından oksijensiz solunumu işleyelim diyor ve bu da bitene kadar sabredin diyor.”(Ö₁/8.Sınıf)

“Yetiyecek çok soru olduğu için acele etmemiz gerektiğini söyledi öğretmen. Bu tip soruların TEOG’da mutlaka çıkacağını söyledi.”(Ö₁/8.Sınıf)

“Öğretmen derse ünitelerde yer alan kazanımları tekrar söyleyerek başlıyor. Teker teker kazanımları söyleyip, bu kazanımlara uygun soruların TEOG’da çıkacağını söylüyor.”(Ö₁/8.Sınıf)

“Öğretmen genellikle kazanım sorularını çözüyor dersinde TEOG’da bu tip sorular çıkar diyor.”(Ö₁/8.Sınıf)

“Öğretmen ısı konusunu işlerken bazı formüller veriyor. Öğrencilerden birisinin “ $Q=mc\Delta t$ ” formülünü söyleyerek TEOG sınavında böyle bir şey çıkar mı? sorusu üzerine. Öğretmen çıkmaz ama yine de ne olduğunu bilin dedi. Öğretmen erime ısı ile ilgili bir problem yazdı tahtaya. Daha sonrada bu tip sorulara dikkat etmelerini söyledi, böyle soruların TEOG sınavında çıkabileceğini söyledi. Öğretmen sık sık konuların yetişmediğini ifade ediyor ve acele etmemiz gerektiğini söylüyor.”(Ö₂/8.Sınıf)

“Öğretmen, öğrencilerin TEOG sınavından sonra bir türlü derslere adapte olamadığını söyledi. Daha sonra öğretmen sınıfın ilgisini çekmek için, laboratuvarında bulunan su ısıtıcısını, gece lambasını ve daha önceki derslerde öğrencilerin yapmış olduğu ışıklı gezegenler modelini masaya koyarak “sizce bunların harcamış olduğu elektrik enerjisi aynı mıdır” sorusunu bütün sınıfa sordu.”(Ö₂/8.Sınıf)

“Sınıf içinde değerlendirmede genellikle geleneksel yöntemlerden açık uçlu sorularla ve kısa cevaplı sorularla yapıyor.”(Ö₂/8.Sınıf)

“Öğretmen değerlendirme için sadece çoktan seçmeli sorular kullanıyor.”(Ö₂/8.Sınıf)

“Öğretmen daha sonra bu üniteyle ilgili kazanım testlerinin açıyor akıllı tahtadan. TEOG’dan sonra bol bol zamanımız olduğu için artık rahat rahat soru çözebiliriz diyor. Dersin sonraki kısmını kazanım testlerindeki çoktan seçmeli sorulara ayırıyor.”(Ö₃/8.Sınıf)

“Öğrencilerden biri bu soruların TEOG’da çıkıp çıkmayacağını sordu. Öğretmen bu tip soruların mutlaka ama mutlaka çıkabileceğini söyledi. Biz burada çok az çözebiliyoruz, konuların yetişmesi lazım, ama siz evde elinizden geldiği kadar çokça soru çözüün, diyerek zamandan yakındı. O yüzden bu tip sorulardan çokça çözüün dedi. Sınava az kaldığı için bol bol soru çözülmesi gerektiğini vurguladı.”(Ö₃/8.Sınıf)

“Öğretmen kitapta yer alan alternatif tekniklerden balık kılıcığını yaptırmak için çalışma kitabını açtırdı öğrencilere. Öğrencilerden biri söz hakkı almaksızın; hocam TEOG’da böyle sorular çıkmıyor ki, test çözssek olmaz mı dedi. Öğretmen bunun üzerinde bu tip tekniklere de yer vermemiz lazım diyerek yapmalarını istedi.” (Ö₃/8.Sınıf)

“Cevaplar genelde kitabi bilgiler. Öğretmen de bundan rahatsız olacak ki, her soru ezber olmaz, TEOG sınavında yorum soruları da gelir yorumlama yeteneğini geliştir diyerek dönütlerde de bulunuyor.”(Ö4/8.Sınıf)

“Öğretmen özellikle vurgulayarak “artık TEOG sınavı da bitti, rahat rahat deney yapabiliriz” diyerek gösteri deneyi yaptı. Deneyle birlikte sınıftaki öğrencilere gruplar halinde sorular sordu.”(Ö4/8.Sınıf)

“Öğretmen sık sık zaman konusundan bahsetti TEOG sınavına çok az kaldığı için görülmesi gereken çok soru tipi olduğunu söyledi.”(Ö4/8.Sınıf)

“Haftaya TEOG sınavı olduğu için öğretmen son kez bir deneme çözelim diyerek. Çocuklara deneme dağıttı. Bu denemeden alacakları puanların onların gerçek puanlarını yansıtacağını söyledi. 20 test sorusundan oluşan fen bilimleri denemesi için yarım saatlik süre verdi. Süre bittikten sonra, öğretmen soruların cevaplarını verdi.”(Ö4/8.Sınıf)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Sonrasında bu sonuçlar ilgili alan yazında yer alan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla birlikte tartışılmıştır. Son olarak ise araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve tartışma iki ana kategoride verilmiştir. Bu kategoriler i) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sonuç ve tartışma ile ii) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin sonuç ve tartışma şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin sonuç ve tartışma bulgulara paralel olacak şekilde üç alt başlıkta verilmiştir. Bu başlıklar;

- a. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarına ilişkin sonuç ve tartışma
 - a-1) Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiye ait sonuç ve tartışma
- b. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma
- c. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen diğer faktörlere ilişkin sonuç ve tartışma şeklinde sıralanmıştır.

5.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin nicel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin uygulama düzeyi görüş puanları

arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.7). Bulgular sonucunda *düzy belirlemeye yönelik* değerlendirmenin anlamlı olarak diğer tüm türlerden düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine ilişkin uygulama düzeyi görüş puanları arasında cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.8-4.9). Mesleki kıdem açısından ise sadece düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin uygulama düzeyi görüş puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (Tablo 4.11). Buna göre mesleğe yeni başlayan (1-5 yıl) öğretmenlerin diğer kıdemli öğretmenlere kıyasla düzey belirlemeye yönelik değerlendirme uygulamalarına derslerinde daha düşük düzeyde yer verdikleri şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik elde edilen görüşme bulguları incelendiğinde nicel bulgulara paralellik ve tezatlık gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Görüşme bulgularına göre öğretmenler hem biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamaları ile alternatif değerlendirme tekniklerini hem de düzey belirlemeye yönelik değerlendirme uygulamaları ile geleneksel teknikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarını genelde sınav döneminde yapmakla birlikte çok sık olmasa da öğretim esnasında da yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerin derslerinde genellikle düzey belirlemeye kısmen de biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamalarına yer verdiklerini gösterebilir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarından elde ettikleri sonuçlara göre, öğrencilerinin öğrenme düzeyini artırmak ve öğrenme eksikliklerini gidermek ayrıca öğretim sürecinin etkililiğini artırmak amacıyla öğretim sürecini yeniden planladıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise engelleyici faktörler sebebiyle öğretim sürecini yeniden planlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem bulgularına göre öğretmenlerin derslerinde yazılı sınav gibi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme uygulamalarına fazlaca yer verirken proje ve performans görevi gibi biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamalarına çok fazla yer vermedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin derslerinde kullandıkları alternatif tekniklerin ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlı olduğu, bunu yanı sıra genellikle derslerinde geleneksel teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Ölçek ve görüşme sonuçları ile gözlem sonuçları arasındaki bu uyumsuzluğun sebeplerinden birisi gözlem yapılan öğretmen grubunun sayıca az olması olabilir. Çünkü ölçek uygulanan ve görüşme yapılan öğretmen sayısı ile derslerinde gözlem yapılan öğretmen

sayısı arasında birebir eşleştirme yapılmamıştır. Bu uyumsuzlukların ikinci bir nedeni ise anket çalışmalarında kontrol altına alınması önemli bir sınırlılık olan sosyal beğenilirlik etkisi ile ilişkilendirilebilir (Ryan, Gheen, ve Midgley, 1998). Diğer taraftan bu uyumsuzluğun üçüncü bir nedeni olarak öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini engelleyici faktörler gösterilebilir. Bu faktörlerden birisi olarak merkezi sınavlar ele alınabilir. 6. ve 7.sınıflara oranla sekizinci sınıflarda alternatif tekniklerin çok daha az kullanıldığı bulgusu ve ayrıca sınıf içi gözlem formundan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin 6. ve 7.sınıflara göre 8. sınıflar düzeyinde öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına daha az yer verdikleri tespitleri de bu yorumu güçlendirmektedir. Buna göre 8. sınıf öğrencilerinin gireceği TEOG sınavı nedeniyle öğretmenler derslerinde genellikle geleneksel ağırlıklı uygulamalar yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genelinin ölçme ve değerlendirmelerini çoktan seçmeli test tekniğini kullanarak yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuca paralel olarak Bol (2004) araştırmasında, öğretmenlerin geleneksel tekniklerin öğrencileri sınava en iyi şekilde hazırladığını düşündükleri için derslerinde genelde geleneksel teknikleri daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu durum merkezi sınavların öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yönlendirici bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Özet olarak, nicel bulgular öğretmenlerin derslerinde farklı değerlendirme türlerini kullandıklarını göstermektedir. Nitel bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik düşünceleri ve sınıf içi uygulamalarında çoğunlukla düzey belirlemeye yönelik değerlendirme uygulamalarını benimsedikleri ve geleneksel değerlendirme tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kısmen de olsa biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamalarını da benimsedikleri ayrıca çeşitli engelleyici faktörlerin varlığı sebebiyle çok sık olmasa da alternatif değerlendirme tekniklerine de derslerinde yer verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna paralel olarak daha önce yapılan pek çok çalışmada öğretmenlerin derslerinde daha çok düzey belirlemeye yönelik ve geleneksel uygulamalara yer verdikleri birçok araştırmacı tarafından rapor edilmiştir (Balcı ve Tekkaya, 2000; Çakan, 2004; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Frary ve diğerleri, 1993; Güven ve Eskiürk, 2007; Öztürk, 2003).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin yürütülen bir çalışmada Duban ve Küçükylmaz (2008) öğretmenlerin çoğunluğunun genelde geleneksel (n=17) bazılarının ise alternatif (n=11) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Tez kapsamındaki sonuca paralel olarak alternatif değerlendirme uygulamalarının kullanılmamasının sebepleri arasında çeşitli faktörlerin engelleyici etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gelbal ve Kelecioğlu (2007) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarında çeşitli faktörlerin engelleyici etkileri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Yine öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelendiği bir çalışmada Öztürk (2003) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaparken genellikle yazılı sınav yaptıklarını bununla beraber çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı sorular gibi geleneksel teknikleri kullandıkları ayrıca proje ve performans ödevleri gibi biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamalarında eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında tespit edilen birçok çalışmada da bu tez çalışmasında elde edilen sonuçlara paralel olarak, öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme yöntemleri kullandıklarını tespit edilmiştir (Frery ve diğerleri, 1993; Mavrommatis, 1997; Tabak, 2007). Bu çalışmalara benzer olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında alternatif değerlendirme yaklaşımlarına çok az yer verdikleri sonucuna ulaşılan bir diğer çalışmada Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yürütülmüştür. Araştırmacılar çalışmaları sonucunda birinci kademe öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını ikinci kademe öğretmenlerine göre daha çok kullandıkları ve her iki kademe öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme yaparken yazılı cevap gerektiren soruları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada, ilgili alan yazında yapılan birçok çalışmada elde edilen çalışma sonuçlarına paralel olarak; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını genellikle geleneksel yöntemlerle yaptıkları bunun yanı sıra çok sık olmasa da alternatif değerlendirme yaklaşımlarını da kullandıkları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının genelde sınav döneminde olmakla birlikte dersin farklı aşamalarında da yapıldığı, böylelikle hem düzey belirlemeye yönelik hem de biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapıldığı ayrıca öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı (zaman, değerlendirme inancı, merkezi sınav, okul imkanları gibi)

alternatif değerlendirme yaklaşımlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik inançları, merkezi sınavlara yönelik görüşleri ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen diğer faktörlere ilişkin sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1.2.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik inançlarına ilişkin nicel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu farklılıklarında sadece alternatif değerlendirme ile biçimlendirmeye yönelik değerlendirme türleri arasındaki hariç diğer tüm değerlendirme türleri arasında olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.1). Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına yönelik inanç düzeylerinin cinsiyet ve mezun olunan fakülte türü açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (Tablo 4.2-4.4). Bu sonucun aksine mesleki kıdem açısından ise sadece düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin inanç düzeyi puanlarında farklılık tespit edilmiştir (Tablo 4.6).

Özet olarak, öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inançlarına ilişkin nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve alternatif değerlendirme uygulamalarına yönelik inanç düzeylerinin yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme uygulamalarına inandıkları söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlara ilişkin nitel bulgular incelendiğinde; öğretmenler, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirme amaçları olarak; öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek, öğrencinin performansını fark etmesini sağlamak ve süreç içinde dönüt vermek olarak belirtmişlerdir.

Bulgulardan hareketle öğretmenler not verme, sıralama yapma gibi düzey belirlemeye yönelik değerlendirme uygulamalarının yanı sıra, hazır bulunuşluk belirleme ve düşünme becerilerini geliştirme gibi biçimlendirmeye yönelik değerlendirme uygulamalarını da ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencinin daha çok merkeze alındığı alternatif tekniklerin değerlendirme uygulamalarında daha etkili olduğunu düşünmektedir. Fen bilimleri dersi öğretim programında (MEB, 2006) özellikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sıklıkla kullanılmasına vurgu yapılması da göz önüne alındığında öğretmenlerin böyle düşünmeleri olumlu görünmektedir. Öğretmenlerin kullanımının etkisiz olduğunu düşündükleri uygulamalara ilişkin bulgular incelendiğinde; şans başarısının yüksek olması ve öğrenci düzeyini tam anlamıyla yansıtmaması sebebiyle geleneksel tekniklerle yapılan uygulamaların etkisiz olduğunu düşünen öğretmenlerin yanı sıra hazırlanmasının ve uygulanmasının zor olması nedeniyle bazı öğretmenlerin de alternatif tekniklerle yapılan uygulamaların etkisiz olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuçların paralelinde geleneksel değerlendirme tekniklerinin kolay uygulanabilmesi ve ekonomik olması gibi avantajlarının yanında çoğunlukla üst düzey becerilerin ortaya konmasında yetersiz kalması gibi bir dezavantaja sahip olduğu da bilinmektedir (Enger ve Yager, 1998). Diğer taraftan bu çalışmada tespit edilen öğretmenlerin doğru-yanlış ve çoktan seçmeli test türü sorularının şans başarısının yüksek olması nedeniyle etkisiz olduğunu düşünmeleri sonucu da alan yazınla örtüşmektedir (Bahar ve diğerleri, 2008).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik inançlarına ilişkin yapılan çalışmalara baktığımızda bu çalışmaların sonuçları tez çalışması sonuçlarına paralellik göstermektedir. (Durukan ve Şahin, 2015; Calveric, 2010; Genç, 2005; Şahin ve Karaman, 2013). Öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerini inceleyen Genç (2005) bu tez çalışmasına paralel olarak öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik ve alternatif değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerinin diğerlerinden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançlarını inceleyen Calveric (2010) çalışması sonucunda öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecindeki rolüne ilişkin farklı inanç sistemlerine sahip olduklarını belirlemiştir. Genç (2005)'in sonucuna benzer olarak Calveric (2010)'de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri arasında mesleki kıdemler açısından anlamlı bir farklılık olmadığını

tespit etmiştir. Bu sonuçların aksine bu tez çalışması sonucunda öğretmenlerin düzey belirlemeye yönelik değerlendirme türüne ilişkin inançlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler (1-5 yıl) düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin düşük inanç düzeylerine sahiptir. Bu durum öğretmen yetiştirme sistemlerinde son yıllarda yapılan değişiklikler ile ilişkilendirilebilir. 2004 yılındaki köklü öğretim programı değişikliklerinin öğretmen sistemine yansımaları nedeniyle son yıllarda ülke öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş öğrenme öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarına önem verilmektedir. Bu kapsamda eğitim alıp mezun olan ve mesleğe atanan genç öğretmenlerinde bu nedenle alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yönelik inanç düzeylerinin yüksek olduğu düşünülebilir.

Konu ile ilgili yürütülen bir diğer farklı çalışmada Durukan ve Şahin (2015) okul öncesi öğretmenlerinin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerini incelemişlerdir. Tez çalışmasında elde edilen sonuçlara paralel olarak öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye ilişkin inanç düzeylerinin oldukça yüksek düzeyde ve düzey belirlemeye yönelik inançlarının ise düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yine tez çalışması sonuçlarına benzer olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Farklı bir örneklem grubunda yürütülen (öğretmen adayları) ancak benzer sonuçların elde edildiği diğer bir çalışmada Şahin ve Karaman (2013) öğretmen adaylarının biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye ilişkin inanç düzeylerinin yüksek ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye ilişkin inanç düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak bu tez çalışmasından farklı olarak öğretmen adaylarının alternatif değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri de düşük olarak belirlenmiştir. Bu sonucun olası bir nedeni olarak öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ile ilişkilendirilebilir. Yine bu tez çalışmasında elde edilen sonuçlara zıt olarak sınıf öğretmeni adaylarının farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığında *kadın adaylar* lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerinin farklılık göstermesinin sebebi öğretmenlerin hali hazırda sınıflarda öğretim uygulamalarını yürütmeleri ve buna ilişkin deneyime sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.2.1.1 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik İnanç ve Uygulamalarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Nicel bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaya yönelik görüşleri arasında oldukça yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Tablo; 4.12, 4.13, 4.14 ve 4.15). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri ve uygulamaya yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan Genç (2005), çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik inançları ve uygulamaya yönelik görüşleri arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamalarını inançlarının yanı sıra, bilgi düzeyleri ve çeşitli dışsal etkenlerin (zaman, okul imkanları ve merkezi sınavlar gibi) etkilediğini ifade etmiştir. Benzer olarak Calveric (2010) yapmış olduğu araştırmasında öğretmen inançları ile uygulamaya yönelik görüşleri arasında yüksek bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yine bu tez çalışmasında elde edilen sonuçlara paralel olarak Durukan ve Şahin (2015) araştırmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeyleri ile uygulamaya yönelik görüşleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Bu tez çalışmasında elde edilen görüşme bulgularında da yine benzer şekilde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarına yönelik görüşleri arasında güçlü bir ilişki belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin derslerinde yapmış oldukları uygulamaları incelendiğinde öğretmenlerin uygulamalarının da bu bulgulara benzerlik göstermekle birlikte tam olarak karşılamadığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak da tez çalışmasının farklı boyutlarında vurgulanan dışsal faktörler gösterilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin inandıkları ve amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirememelerinin nedenleri arasında; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi düzeyleri (Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Şahin ve Karaman, 2013), okul imkânları (Abadiano ve Turner, 2003), zaman (Buldur ve Tatar, 2009; Genç, 2005) ve merkezi sınavlar (Sikka ve diğerleri, 2007) gibi pek çok faktörün etkili olduğu söylenebilir.

Bu tez çalışmasına benzer amaçlarla ve şekilde yürütülen bu çalışmalarda (Calveric, 2010; Durukan ve Şahin, 2015; Genç, 2005) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları değil de uygulamalara yönelik görüşleri (ölçek aracılığıyla) esas alınmıştır. Bu çalışma da ölçeğin yanı sıra gözlemler yapılarak da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları belirlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada elde edilen sonuçlarla diğer çalışmalarda elde edilen sonuçlar arasındaki bazı farklılıklar verilerin toplanmasında esas alınan farklı yöntemlerle açıklanabilir.

5.1.2.2 Öğretmenlerin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerine ilişkin Sonuç ve Tartışma

Merkezi sınavlara yönelik görüşler ile ilgili nicel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak olumsuz görüşlerinin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4.16). Bağımsız değişkenler açısından bakıldığında öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 4.17-4.18-4.19).

Nitel bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri nicel bulgulara benzer şekilde olumlu ve olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşlere örnek olarak merkezi sınavların varlığından dolayı öğrencilerin yüksek not alma kaygısıyla derse yönelik daha istekli olmaları ve yüksek motivasyona sahip olmaları verilebilir. Olumsuz düşüncelere örnek olarak ise öğretmenlerin merkezi sınavlardan dolayı sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında alternatif teknikleri kullanmak istemelerine rağmen kullanamamaları gösterilebilir. Görüşme bulgularına göre; merkezi sınavların öğretmenlerin uygulamalarını büyük ölçüde etkilediği, ayrıca amaçlanan sınıf içi öğretimi ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede engel teşkil ettiği belirlenmiştir.

Özet olarak nicel ve nitel bulgular incelendiğinde merkezi sınavların varlığı öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirmek istedikleri öğretimi ve uygulamalarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Bunun yanı sıra merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz öğretmen görüşleri tespit edilmiştir.

Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkisini ve öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceleyen birçok araştırma (Buyruk, 2004; Elmore, 2004; Genç, 2005; Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Kahraman, 2014; Kumandaş ve Kutlu, 2010; Şad ve Şahiner, 2016) yapılmıştır. Bu tez çalışmasına benzer olarak Atila ve Özeken (2015) öğretmen görüşlerini alarak gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Tez çalışmasına paralel olarak olumsuz görüşlerde öğretmenlerin baskı altında olmaları, olumlu görüşlerde de merkezi sınavların öğrencileri motive etmesi ayrıca derse olan ilgilerini artırması ve planlı bir şekilde çalışmaya yönlendirmesi gibi sonuçlara ulaşmışlardır. Yine Genç (2005) öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu fakat cinsiyet ve mesleki kıdem bakımından bu görüşler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Genç (2005) gibi Kahraman (2014) da yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik düşüncelerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun merkezi sınavların yapılması gerektiği düşüncesinde olduklarını tespit etmiştir. Bunun aksine öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı ile kaygı içinde oldukları, konuların yetişmeme ihtimali nedeniyle kaygılandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tez çalışmasındaki sonuçlara paralel olarak Kahraman (2014) araştırması sonucunda, derslerin genellikle merkezi sınavlara yönelik işlenmesinden dolayı daha çok öğretmen merkezli yürütüldüğü, derslerde merkezi sınavlarda çıkan sorulara benzer soru çözümlerine yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve sınıf içi öğretimlerini merkezi sınavlara göre yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Kahraman (2014)'ın araştırma sonucunda olduğu gibi Genç (2005) öğretmenlerin öğretimlerini teste yönelik bir anlayışla biçimlendirdiklerini belirtmiştir. Tez çalışması sonuçlarına benzer şekilde merkezi sınavlara yönelik olumsuz görüşlere ulaşılan farklı bir çalışmada Kumandaş ve Kutlu (2010) merkezi sınavlara yönelik öğretmen görüşlerini incelemişler ve sonuç olarak bu sınavların varlığı ile öğrencilerin başarılı olamama korkusu ve sınav kaygısı gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçların tespit edildiği bir diğer çalışmada Şahin ve diğerleri (2012) öğrencilerin merkezi sınavlar nedeniyle kendilerini baskı altında hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Özet olarak yapılan araştırmalar ve tez çalışması sonuçlarına göre merkezi sınavların hem öğrenci ve öğretmen açısından hem de sınıf içi öğretim süreci ve ölçme

ve değerlendirme uygulamaları açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlere sahip olduklarını tespit eden çalışmaların (Genç, 2005; Kahraman, 2014) yanı sıra olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirleyen çalışmalar da (Buyruk, 2014; Dawson, 2012; Şad ve Şahiner) alan yazında yer almaktadır. Öğretmenlerin özellikle sınıf içi öğretimlerini ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını şekillendiren (Genç, 2005; Kahraman, 2014) ve öğrencilerin davranışlarını yönlendiren (Buyruk, 2014) merkezi sınavlar halen tartışmalı bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir.

5.1.2.3 Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Diğer Faktörlere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yapacakları uygulamalara ve kullanacakları yöntemlere karar verirken genellikle öğrenciyi ölçüt aldıkları bu kapsamda yöntemlerin seçiminde, öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve öğrenme düzeylerini esas aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken ve yöntem seçerken zaman, konu içeriği ve imkân gibi dışsal faktörlerden de etkilendikleri belirlenmiştir. Bulgular öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verdikleri zamanda esnek olduklarını ve dersin ilerleyişine göre buna karar verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini ve yöntem seçimini etkileyen faktörler arasında öğrenciden kaynaklı tespitlerin yanı sıra baskı ve beklentiler gibi dışsal faktörlerde yer almaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını; merkezi sınavlar (Sikka ve diğerleri, 2007), ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları (Calveric, 2010; Genç, 2005), zaman (Birgin, 2010; Genç, 2005), okul imkânları (Abadiano ve Turner, 2003), baskılar (Atıla ve Özeke, 2015; Buyruk, 2014) ve eğitim sisteminin beklentileri (Shulha, 1999) gibi pek çok dışsal faktörün etkilediği bilinmektedir.

Tez çalışması sonuçlarına paralel olarak Cheng (2006) araştırması sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını yeterince kullanamadıklarını ve buna neden olarak ise zaman yetersizliğinin engel teşkil ettiğini ifade etmiştir. Benzer

sonuçlara ulaşılan bir diğer çalışmada Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder ve Spooner (2005) öğretmenlerin geleneksel değerlendirmeden ziyade alternatif yaklaşımları kullanılabilir olarak gördüklerini fakat bunun aksine alternatif yaklaşımları kullanamadıklarını belirlemişlerdir. Buna neden olarak ise bu tekniklerin uygulamasının ve hazırlamasının oldukça zaman alıcı olmasını göstermişlerdir. Flowers ve diğerleri (2005)'in elde ettiği sonuca benzer olarak Gilligan (2007) öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini belirlemede alternatif tekniklerin daha etkili olduğunu düşündüklerini fakat özellikle hazırlanması, sınıf ortamında uygulanması ve puanlama konusunda oldukça zaman harcanması gibi engelleyici faktörler nedeniyle geleneksel teknikleri kullandıklarını belirlemiştir.

Benzer sonuçlara ulaşan ulusal bir araştırmada ise Acat ve Demir (2007), öğretmenlerle yapmış oldukları görüşme sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini yeterli olarak kullanamadıklarını, öğretmenlerin buna sebep olarak ise ayrılan zamanın yetersizliğini gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Birgin (2010) doktora çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere performans ödevi gibi alternatif teknikleri uygularken genellikle okul imkânlarını dikkate aldıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde Genç (2005) öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını etkileyen dışsal faktörler arasında okul imkânlarının oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda gerek öğretmenlere yapılan gerekse öğrencilere yapılan baskıların ölçme ve değerlendirme uygulamalarını önemli bir ölçüde etkilediği belirtilmiştir.

Şahin ve diğerleri (2012) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin ve öğrencilerin özellikle merkezi sınavlardan dolayı kendilerini baskı altında hissettiklerini ve bu baskının da ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını şekillendiren dışsal faktörler arasında öğretmen ve öğrenciler üzerindeki baskılar örnek gösterilebilir (Buyruk, 2010; Kahraman, 2014). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim sisteminin beklentileri sonucuna paralel olarak Shulha (1999) yapmış olduğu çalışmada okul ortamı, *eğitim sisteminin beklentileri*, öğrenci ilgi ve yetenekleri ve öğretmenin uygulama biçimi şeklinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen dört faktörden bahsetmiştir. Tez çalışmasına paralel olarak Suurtamm, (1999)

matematik öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında eğitim sisteminin beklentilerini öğretmenlerin uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özet olarak gerek ulusal gerekse uluslararası yapılan çalışmalar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini etkileyen faktörlerin varlığına değinmiştir. Bu faktörler sebebiyle öğretmenlerin amaçladıkları uygulamalar ve seçmiş olduğu yöntemler farklılık göstermektedir. Bulgular sonucunda öğretmenlerin derslerinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarına çok sık yer verememelerinin sebebi olarak da bu yöntem ve tekniklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin varlığı gösterilebilir. Öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ve alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik daha yüksek inanç düzeyine sahipken, değerlendirme uygulamalarını daha çok düzey belirlemeye yönelik yapmaları ve geleneksel teknikleri kullanmaları da uygulamalarını etkileyen faktörlerle başa çıkamamaları ile ilişkilendirilebilir.

5.2 Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve ilgili alan yazından hareketle öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini engelleyen bazı dışsal faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin amaçladıkları ve inandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmelerini etkileyen faktörlerle başa çıkabilme becerilerini kazandırmaya yönelik olarak onlara hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

2. Gerek araştırma sonuçlarından gerekse ilgili alan yazından hareketle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen çeşitli dışsal faktörlerin varlığı söz konusudur. Bu durumun önüne geçmek için, okulların fiziki imkânları

artırılmalı, gerekli araç ve gereçlerin temini ücretsiz bir şekilde yapılmalıdır. Ayrıca sınıf mevcutlarının da azaltılması önerilmektedir.

3. Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kullandıkları alternatif değerlendirme tekniklerini genelde sadece ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlandırdıkları belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle ders kitabında yer alan bu tür teknik ve etkinliklerin sayısının artırılması önerilmektedir.

4. Araştırmada elde edilen, merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarında baskılayıcı etkisi olduğu sonucundan hareketle bu baskıları minimum düzeye indirecek şekilde sınav sistemleri uygulanması önerilebilir.

5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç ve uygulamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda farklı duyuşsal değişkenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisi incelenebilir.

2. Bu araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Aynı problemin farklı branşlarda çalışılması önerilebilir.

3. Bu araştırmanın örneklemini 154 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılacak olan araştırmalarda çok daha büyük örneklem grupları ile çalışılması önerilebilir.

4. Bu araştırma bir ilde görev yapan fen bilimleri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Benzer bir çalışma ile Türkiye'deki fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörlerin araştırılması önerilebilir.

5. Yapılan araştırma ile öğretim süreçlerinde yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen perspektifinden incelenmiştir. Yapılacak olan araştırmalarda

bunlara ek olarak eğitim öğretim sürecinin diğer paydaşları (örn: öğrenci, veli, öğretmen adayı) ile çalışmalar yürütülebilir.

6. Bu çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler arasında yer alan inançlar ile merkezi sınav faktörleri derinlemesine incelenmiştir. Diğer araştırmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen diğer dışsal faktörlerin derinlemesine araştırılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Abadiano, H.R. and Turner, J. (2003). Thinking it through: re-examining our beliefs about assessment for diverse students. *NERA Journal*, 39(1), 58-63.
- Abrams, L., Pedulla, J. and Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18–29.
- Acat, B. M ve Demir, E. (2007). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *I Ulusal İlköğretim Kongresi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Alıcı, A. (2010). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*.(2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi, (s.127-168).
- Al-sharafi, A. (1998). *An investigation of the beliefs and practice of foreign language teachers: A case study of five American high school foreign language teachers in Leon County*. Unpublished doctoral dissertation. College of Education of Florida State University.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Atila, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124–140.
- 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.
- Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarlaması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2008). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. (6.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulaması. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II*, 913-920.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42–50.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bauch, P. (1984). *The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice*. ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED252954.
- Bell, B. and Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1), 1-24.
- 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.
- Bol, L. (2004). Teachers' assessment practices in a high-stakes testing environment. *Teacher Education and Practice*, 17(2), 162-181.
- Borg, M.G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41(2), 137-153.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boz, Y. and Uzuntiryaki, E. (2006). Turkish prospective teachers' beliefs' about chemistry teaching, *International Journal of Science Education*, 28(14), pp. 1647-1667.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), pp. 279-301.
- 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), pp. 161 – 180.
- Brown, G. T. L. (2002). *Teachers' conceptions of assessment*. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Buldur, S and Tatar, N. (2009). *Science teachers level of using alternative assessment and their perceptions*. In G. Çakmakçı and 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. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Buldur, S. (2016). A longitudinal investigation of the pre-service science teachers' beliefs about science teaching during a science teacher training program. *International Journal of Science Education*.(Baskıda)
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University, USA.
- 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), pp.227-243.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Creswell, J.W. and Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' opinion concerning common exams administered in elementary schools. *US-China Education Review*, 8(5), pp. 615-626.
- Çeçen, A. (2011). *Yazma eğitimi açısından metin bilgisi*. Pegem A Yayıncılık.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi* 162(1), 139-157.
- 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 İlişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- 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.
- Dawson, H.S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı: planlamadan değerlendirmeye*. (10.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2013). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (20.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dick, W., Carey L. and Carey J. (2001). *The systematic design of instruction*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Duban, N. ve Küçükıılmaz, E. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Durukan, H. ve Şahin, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 534-550.
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: the problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Furrhman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.
- Enger, S.K. and Yager, R.E. (1998). *The IOWA assessment handbook*. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching*, 15(1), pp. 113–133.

- 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.
- Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, D., Browder, D. and Spooner, F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2). 81–92.
- Frary, R. B., Cross, L. H. and 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), pp. 23–30.
- Frey, A.C. (2009). *Teachers' understanding and use of formative assessment strategies: A multiple embedded case study in k-12 urban ring schools of a mid-size city in Rhode Island*, Unpublished Doctoral Dissertation (UMI No. 3365829).
- 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.
- Gilligan, M.E. (2007). *Traditional versus alternative assessments: Which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills*. Unpublished Doctoral Dissertation, (UMI No. 3324163).
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 41-94.
- Greene, C.C. (2011). *Third grade teachers' experiences in preparing for and interacting with the Ohio achievement assessment: A hermeneutic phenomenological study of the effects of the 2001 no child left behind act*. Kent State University.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.

- 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.
- Haney, J. J., Czerniak, C. M., and Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), pp. 971-993.
- İlhan, M ve Çetin, B. (2013). Örtük zeka teorisi ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 7(1), 191-221.
- İsman, A. ve Eskicumali, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jones, B. D. and Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: teachers' perceptions of high-stakes testing, *Education Policy Analysis Archives*, 12(39).1-34.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (4), 53-74.
- Kan, A. (2006). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. Atılgan, H. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (ss. 88-138). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabacak, K. (2010). *Seviye belirleme sınavları'nın eğitimde ortaya çıkardığı açmazlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 367-380.
- Keeley, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning*. California: Corwin Press.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim fen öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 159-166.

- Korkmaz, İ. (2006), “Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt II*, ss. 249-260, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2010). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 9(2), 714-722.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Levitt, K. E. (2002). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86 (1), 1-20
- Mavrommatis, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: phases of the assessment process-the assessment episode, *Assessment in Education*, 4,(1) 381–400.
- McWaters, J.K. (2001). *An exploratory study of the influence of national and state standards on middle school science teachers' classroom assessment practices*. Unpublished Doctoral Dissertation (UMI No. 3021443).
- MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi: öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2013). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi. [Online]: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunu_m.pdf. adresinden 02 Kasım 2016 tarihinde indirilmiştir.
- Miller, M., Linn, R. and Gronlund, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Munby, H. and Lock, C. L. (2000). Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 267.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Önen, A. S. (2011). The effect of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 293-301.
- Özcelik, D. A.(1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.


- Özkan, M. ve Benli Özdemir, E. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Öztürk, S. (2003). *Ortaöğretim fizik öğretimde ölçme ve değerlendirme hizmetlerinin etkinliği ve etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Öztürk, M. (2005). Değerlendirme. Editör: Öztürk, M. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. 223- 234. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Pajares, M., (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.
- Popham, W. J. (2005). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. Pearson Education, Inc.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz) (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Ryan, A. M., Gheen, M. H. and Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528 – 535.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp.102-119). New York: Macmillan.
- Rios, F. (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. New York: State University of New York Press.
- Schulz, B.C. (2005). Teachers' perspectives of how high-stakes testing influences instructional decisions and professionalism. *At the Georgia Center for Continuing Education* (pp. 169-187), Athens, Georgia.
- Shulha, L., M., 1999. Understanding novice teachers' thinking about student assessment, *The Alberta Journal of Educational Research*, 45, (3), 288-303.
- Semerci, Ç. (2009). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (2-15). Ankara: Pegem A Akademi.
- Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessment?, *Educational Leadership*, 46(7), 4-9.

- Sikka, A., Nath, J. L. and Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research and Application*. 19(3), pp.239- 253.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan* 83(10), pp.758-765.
- Strauss, A., and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedurs and techniques*. Newbury Park, C. A. Sage.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom assessment in MALAWI: teachers perceptions and practices in mathematics*. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic.
- Suurtamm, C., A., (1999). *Beliefs, practice, and concern about authentic assessment: five case studies of secondary school mathematics teachers*, Unpublished Doctoral Dissertation, University Of Toronto, Graduate Department Of Education, Canada.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, S., Uzbaş, A., Sucuoğlu, H., and Fırat, N. Ş. (2012). Middle school teachers' and students' view about the secondary school entrance examinations (OKS and SBS). *Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2), 394-407.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji ders programının öğrenme – öğretim ve ölçme değerlendirme yaklaşımları kapsamında incelenmesi (Muğla ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (5.Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.


- Tekindal, Ş. ve Diğerleri (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara Pegem Akademi Yayınları.
- Thorndike, M. R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Turanlı N., Türker N. ve Keçeli U. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58(1), 21–44.
- Yalaki, Y. (2004). *Science teachers' worldviews: a way to understand beliefs and practices*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Florida State University.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yelboğa, A. (2008). Örgütlerde personel seçimi ve psikolojik testler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 11–26.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260–267.
- Zhang, Z. and 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.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**



Sayı : 92255297-605.01-E.12008976 23.11.2015
Konu: Araştırma İzni
(Mustafa ACAR)

Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğüne

- İlgi :a) Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün 06/11/2015 Tarihli ve 74817733-605-2186-3787 Sayılı Yazısı.
b) Valilik Makamının 23/11/2015 Tarihli ve 92255297-605.01-E.11993766 Sayılı Onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Mustafa ACAR'ın, "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Değerlendirmeye Yönelik İnançları ve Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Faktörler" konulu araştırma çalışması kapsamında hazırlayacağı tezi için İlimiz Merkez İlçede bulunan Ortaokul öğrencilere yönelik anket çalışması yapması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının bitiminde araştırmacı tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Mustafa ALTINSOY
Millî Eğitim Müdürü

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :

Gereği :
- Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi :
- Mrk. Resmi OO. İO-OO Müd.

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aynıdır.
23/11/2015


Lütfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ: <http://sivas.meb.gov.tr>
Eposta: arge58@meb.gov.tr; istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L.KELDAL - Şef
Tel: 0 346 2284800/132
Faks: 0 346 2270639

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 060e-5a8e-31dd-93d6-fcb0 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2 Ölçek Uyarlama İzin Belgesi

Belief and Practice Scales

Gelen Kutusu x



Mustafa Acar <acar.ttm@gmail.com>

20.06.2015 ☆



Alıcı: egkumtepe ▾

Hocam Merhaba..

DEVELOPMENT AND VALIDATION OF AN INSTRUMENT TO EVALUATE SCIENCE TEACHERS' ASSESSMENT BELIEFS AND PRACTICES(2005) tezinizde kullanmış olduğunuz ölçeğinizi ilköğretim öğretmenleri için yüksek lisans tezimde uyarlamayı düşünüyorum. Bunun için sizden izin istiyorum. Ayrıca ölçeğin maddelerinde değişiklik yaparak matematik, türkçe, sosyal ve fen branşlarına uygulamayı düşünüyorum bu konuda da sizin görüşünüzü almak istiyorum. Ölçeğinizin Türkçe uyarlamaları; Şahin ve Karaman (2013) sınıf öğretmenleriyle ve Durukan ve Şahin (2015) ise okul öncesi öğretmenleri yapmış çalışmalarda kullanılmıştır. Ancak benim hedef kitlem ilköğretim öğretmenleri olacak, ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmalarını ilköğretim öğretmenleri ile yapacağım. Bunun için maddeleri düzenleyerek yapmak istiyorum uygun mudur? İzin veriyor musunuz? Sizin görüşünüz benim için önemlidir.

Şimdiden teşekkürler, Sivastan Selamlar..



Evrım <evrimgenc@gmail.com>

20.06.2015 ☆



Alıcı: bana ▾

Tabii ki uygun. Başarılar dilerim

Sent from my iPhone



Mustafa ACAR <acar.ttm@gmail.com>

20.06.2015 ☆



Alıcı: Evrim ▾

Teşekkür ederim hocam.

Ek-3 Evrendeki Öğretmen Sayısına İlişkin Alınan Resmi Yazı



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü


Sayı : 17951975/900/623129
Konu: Öğretmen Sayısı

19.01.2016

İLGİLİ MAKAMA

İlgi: 19/01/2016 tarihli dilekçe.

İlimiz Merkez ilçede görev yapan Fen Bilimleri/ Fen ve Teknoloji öğretmen sayısına ilişkin dilekçeniz incelenmiş olup; merkez yerleşim yeri olmak üzere adı geçen branşta 167 kadrolu öğretmenimiz bulunmaktadır.
Bilgilerinizi rica ederim.


Fahrettin BÜLBÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı 58020/SİVAS
Elektronik Ağ: www.sivas.meb.gov.tr
E-posta: atama58@meb.gov.tr

Bilgi için : Cafer ŞAHİN- Memur
Telefon : (346) 228 48 00/147
Belgegeçer: (346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d25a-a87b-3364-af45-f9d2 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-4 Merkezi Sınavlara Yönelik Düşünceler Ölçeği

Merkezi Sınavlar (TEOG, SBS, LYS, KPSS vb.) Hakkındaki Düşünceler

		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM
<p>Sevgili Öğretmenim,</p> <p>Yüksek Lisans tez araştırması kapsamında yürütülen bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının belirlenmesidir. Çalışma kapsamında sizlere ölçek formu sunulmuştur. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağdaki 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>Mustafa ACAR Araştırmacı</p> <p>Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR Tez Danışmanı</p>						
1. Cinsiyetiniz?	Bay () Bayan ()					
2. Mesleki Kıdem?	1-5 YIL () 6-10 YIL () 11-15 YIL () 16-20 () 20 ÜSTÜ ()					
3. Mezun Olunan Fakülte?	Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler ()					
1	Merkezi Sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarını hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.					
2	Öğrencilerinin testlerde yüksek başarı göstermelerini sağlama baskısı altında olduğum için merkezi sınavlar değerlendirme uygulamaların üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.					
3	Merkezi sınavlar öğretmenleri "teste yönelik öğretime" teşvik eder.					
4	Merkezi sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.					
5	Merkezi sınavlar öğretim uygulamalarını geliştirmeme katkı sağlıyor.					
6	Merkezi sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeme yardımcı olur.					
7	Merkezi sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.					
8	Öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.					
9	Merkezi sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.					
10	Öğrencilerim merkezi sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.					
11	Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.					
12	Merkezi sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.					

Ek-5 Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği'nin Orijinal Formunda Bulunan Maddeler

1	Öğrencilerin gelişimi için sürekli dönüt sağlamak
2	Sorular aracılığı ile öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek
3	Öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak
4	Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak dersi yeniden şekillendirmek
5	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri için her fırsatta bilgi toplamak
6	Öğrencilerin hem zayıf hem de güçlü yönleri hakkında özel bilgi sağlamak
7	Öğretimin kalitesini artırmak
8	Öğrencilerin dersi öğrenmelerini kolaylaştırmak
9	Öğrenmeyi kolaylaştırmada en iyi yöntemleri araştırmak
10	Öğrencilerin nihai performansları hakkında hem nicel hem nitel yargılara ulaşmak
11	Dönem sonunda öğrencilerin gösterdikleri ders performansı için not belirlemek
12	Ulaşılmak istenilen kazanımlara ne derece ulaşıldığını belirlemek
13	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında son kararı vermek
14	Öğrenme çıktılarını belirli bir kitleye sunmak (veliler, diğer öğretmenler ve okul müdürleri v.b)
15	Bir öğrencinin ders performansını diğer öğrencilerle karşılaştırmak
16	Ders döneminin belli bir aşamasında öğrencilerin öğrenmelerini ortaya koymak
17	Öğrencilerin ders performanslarını sıralandırmak
18	Dersle ilgili ölçülebilir ve gözlenebilir öğrenme çıktılarını ortaya koymak
19	Dersle ilgili hem temel bilgi ve hem de becerileri ölçmek
20	Öğrencilerin konuya yönelik beceri seviyelerini ayırt etmek
21	İşbirliğine dayalı ödevlerde grup süreci becerilerinden ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek
22	Derste kolay ölçülebilen bilgileri değerlendirmek
23	Öğrencilerin daha karmaşık yetenekler için gerekli olan temel becerileri kazanıp kazanmadığını araştırmak
24	Notlar aracılığıyla öğrencileri öğrenmeye motive etmek
25	Kavramların öğrenciler tarafından doğru biçimde hatırlandığına dair kanıt sağlamak
26	Öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırıp yapılandırmadığını öğrenmek
27	Öğrencinin sadece bilgisi yerine bilimsel gerekçelendirmesine odaklanmak
28	Öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini ortaya çıkarmak
29	Öğrencinin öğrendiklerini günlük hayat ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini anlamak
30	Öğrencilerin ders alanı hakkında etkili iletişim kurma yeteneğini değerlendirmek
31	Öğrencilerin yeni durumlar veya problemlerle karşılaştıklarında problem çözme becerilerini uygulayıp uygulamadıklarını anlamak
32	Öğrencilerin araştırma-sorgulama yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirme becerilerini gözlemek
33	Öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına ve kendi çalışmalarını ile akranlarının çalışmalarını karşılaştırmalarına yardımcı olmak
34	Öğrencilerin üst düzey bilimsel düşünme becerilerini değerlendirmek (örn: analiz, neden-sonuç ilişkisi, genelleme yapma, hipotez kurma ve anlam çıkarma)

Ek -6 Değerlendirmeye Yönelik İnanç ve Uygulama Ölçeği

Değerlendirme Yönelik İnanç Ölçeği

Sevgili Öğretmenim, Ölçeğin bu bölümünde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları ve kendi uygulamaları araştırılacaktır. Ölçeğin <i>birinci bölümünde</i> , maddelerdeki önermelere ne derece inandığınız , <i>ikinci bölümünde</i> ise bu önermeleri kendi derslerinizde ne sıklıkla uyguladığınız sorulmaktadır. Cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. <u>İnanç ve uygulamalarınız arasında doğrudan bir uyum olabilirde olmavabilirde. Bu anlamda samimi ve içten cevaplarınız araştırma için oldukça önemlidir.</u> Araştırmaya değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür eder. Saygılarımı sunarım. Mustafa ACAR Araştırmacı Yrd. Doç. Dr. Serkan BULDUR Tez Danışmanı		İnanç Ölçeği				Uygulama Ölçeği					
		"İnanıyorum ki, etkili bir FEN öğretmeni değerlendirmeyi için yapar."				"Ben, FEN öğretimimde değerlendirmeyi için yapıyorum."					
		KESİNLİKLE KATILMIYORUM	KATILMIYORUM	KARARSIZIM	KATILYORUM	KESİNLİKLE KATILYORUM	HİÇBİR ZAMAN	NADİREN	ARA SIRA	ÇOK SIK	HER ZAMAN
1	Öğrencilerin gelişimi için sürekli dönüt sağlamak										
2	Sorular aracılığı ile öğrencilerin kavramları ne kadar anladıklarını öğrenmek										
3	Öğrencilerin kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak										
4	Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders yeniden şekillendirmek										
5	Öğrencilerin öğrenme düzeyleri için her fırsatta bilgi toplamak										
6	Öğrencilerin hem zayıf hem de güçlü yönleri hakkında özel bilgi sağlamak										
7	Öğrenme çıktılarını belirli bir kitleye sunmak (veliler, diğer öğretmenler ve okul müdürleri v.b)										
8	Bir öğrencinin ders performansını diğer öğrencilerle karşılaştırmak										
9	Ders döneminin sadece belli aşamalarında öğrencilerin öğrenmelerini ortaya koymak										
10	Öğrencilerin ders performanslarını sıralandırmak										
11	Öğrencilerin konuya yönelik bilgi ve beceri seviyelerini ayırt etmek										
12	İşbirliğine dayalı ödevlerde grup süreci becerilerinden ziyade öğrencilerin bireysel öğrenmelerini ölçmek										
13	Derste kolay ölçülebilen bilgileri değerlendirmek										
14	Öğrencilerin daha karmaşık yetenekler için gerekli olan temel becerileri kazanıp kazanmadığını araştırmak										
15	Notlar aracılığıyla öğrencileri öğrenmeye motive etmek										
16	Öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırıp yapılandırmadığını öğrenmek										
17	Öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayat ile ilişkilendirip ilişkilendiremediklerini anlamak										
18	Öğrencilerin ders alanı hakkında etkili iletişim kurma yeteneğini değerlendirmek										
19	Öğrencilerin yeni durumlar veya problemlerle karşılaştıklarında problem çözme becerilerini uygulayıp uygulamadıklarını anlamak										
20	Öğrencilerin araştırma-sorgulama yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirme becerilerini gözlemlemek										
21	Öğrencilerin öz değerlendirme yapımlarına ve kendi çalışmalarını ile akranlarının çalışmalarını karşılaştırmalarına yardımcı olmak										
22	Öğrencilerin üst düzey bilimsel düşünme becerilerini değerlendirmek (örn: analiz, neden-sonuç ilişkisi, genelleme yapma, hipotez kurma ve anlam çıkarma)										

Ek-7 Öğretmen Görüşme Formu

Bölüm I

Alan/Amaç	Sorular
Alan: Değerlendirme Uygulamalarını Etkileyen Faktörler	1.Derslerinizde öğrencilerinizi değerlendirmek amacıyla ne tür uygulamalar yapıyorsunuz? <i>Sonda:</i> Ne tür teknikler kullanıyorsunuz?
	2.Derste öğrencilerinizi değerlendirmek için yaptığınız uygulamalara nasıl karar veriyorsunuz? <i>Sonda:</i> Kullanılacak değerlendirme yöntemlerinin seçiminde sizi etkileyen faktörler nelerdir?
	3.İnanmış ve amaçladığınız değerlendirme uygulamaları gerçekleştirmek konusunda neler düşünüyorsunuz? <i>Sonda:</i> İnanmış ve amaçladığınız değerlendirme uygulamalarını yapabiliyor musunuz? <i>Sonda:</i> Cevabınız hayırsa bunun nedenini açıklar mısınız?
	4.İnanmış ve amaçladığınız değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte karşılaştığınız sorunlar var mı? <i>Sonda:</i> Değerlendirme uygulamalarınızı engelleyen faktörler nelerdir? Örneklerle açıklar mısınız? (örneğin: zaman yetersizliği, öğrenciden kaynaklanan sorunlar, eğitim sisteminin beklentileri, merkezi sınavlar vb.) <i>Sonda:</i> bu engelleri aşabiliyor musunuz? Aşabildiğiniz ve aşamadığınız durumları örneklerle anlatır mısınız?
Amaç: Öğretmenin değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini belirlemek	5.Öğretim programının önerdiği çağdaş (alternatif değerlendirme) yaklaşımlarını derslerinizde haftalık kullanım sıklığı hakkında ne düşünüyorsunuz? <i>Sonda:</i> Bu teknikleri öğrencilere yeterince kullanabiliyor musunuz? <i>Sonda:</i> Cevabınız evet ise nedenleri nelerdir?
	6. "Ölçme değerlendirme etkinliklerini sürecin başında (hazır bulunuşluk) ve sürecin sonunda (dönüt ve düzeltme) kullandıktan sonra elde edilen bilgilere göre öğretim sürecini düzenleyip yeni ölçme değerlendirme etkinlikleriyle bu süreci yönetebiliyor musunuz?" <i>Sonda:</i> Uygulayıp ya da uygulayamamanızın gerekçeleri nelerdir?
	7. Değerlendirmeyi hangi zamanlarda yapıyorsunuz? <i>Sonda:</i> Derslerinizde değerlendirmeye yer vereceğiniz zamanları neye göre ayarlıyorsunuz?
	8. Ders içinde kullanımının etkisiz olduğunu düşündüğünüz değerlendirme uygulamaları var mıdır? <i>Sonda:</i> Varsa eğer bunlar nelerdir? Böyle düşünmenizın nedenleri neler?

Bölüm II

Alan/Amaç	Sorular
Alan: Merkezi Sınavlara İlişkin Görüşler	1. Merkezi sınavlar hakkında bir öğretmen olarak ne düşünüyorsunuz? <i>Sonda:</i> Sizce merkezi sınavlar olmalı mı? <i>Sonda:</i> Sizce merkezi sınavların öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları var mı? Neler olduğunu açıklar mısınız? <i>Sonda:</i> Merkezi sınavlar kendinizi baskı altında hissetmenize neden oluyor mu? Örneklerle açıklar mısınız? <i>Sonda:</i> Sizce merkezi sınavlar öğrencilerinizin kendilerini baskı altında hissetmelerine neden oluyor mu? Örneklerle açıklar mısınız?
Amaç: Öğretmenin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek	2. Sınıf içi öğretiminde merkezi sınavların etkisi nedir? <i>Sonda:</i> amaçladığınız öğretimi gerçekleştirmenizde merkezi sınavların engelleyici bir etkisi var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız? <i>Sonda:</i> amaçladığınız öğretimi gerçekleştirmenizde merkezi sınavların destekleyici bir etkisi var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?
	3. Merkezi sınavlar değerlendirme uygulamalarınızda nasıl bir etkiye sahiptir? <i>Sonda:</i> Amaçladığınız değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmenizde merkezi sınavların engelleyici bir etkisi var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız? <i>Sonda:</i> Amaçladığınız değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmenizde merkezi sınavların destekleyici bir etkisi var mıdır? Örneklerle açıklar mısınız?

Bölüm III

Alan/Amaç	Sorular
Alan: Değerlendirmeye yönelik inanç	1.Sizce ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecindeki rolü nedir? 2.Siz derste değerlendirme uygulamalarını hangi amaçlarla yürütürsünüz? <i>Sonda:</i> (not verme, öğrencileri sıralamak, öğrenme düzeyini belirlemek, öğrenme düzeyini artırmak vb.)
Amaç: Öğretmenin değerlendirmeye yönelik inancını belirlemek	3.Hangi tür değerlendirme uygulamalarının daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? <i>Sonda:</i> Bu değerlendirme uygulamaları nelerdir? Böyle düşünmenizın nedenleri nelerdir? 4. Elde edilen bilgilere göre öğretim sürecini düzenleyip yeni ölçme değerlendirme etkinlikleriyle süreci yönetebiliyor musunuz?" <i>Sonda:</i> Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Ek- 8 Sınıf içi Gözlem Formu

Tarih				
Okul				
Sınıf düzeyi				
Sınıf mevcudu				
Öğretmen				
Gözlem süresi				
			Hiz	Bazen
			Genelde	Her zaman
1	Dersin tasarımı öğretmenin öğrencilerinin gelişimlerini izlemesine izin vermiştir .			
2	Öğretim stratejileri ve etkinlikleri, öğrenciler için erişim , eşitlik ve çeşitlilik gibi hususlara verilen önemi yansıtmıştır.			
3	Dersin tasarımı araştırmaya dayalı fen ile tutarlı görevleri, rolleri ve etkileşimleri kapsamıştır.			
4	Öğretmen öğrencilerin muhakeme becerilerini derinlemesine inceler.			
5	Bu derste kullanılan öğretim stratejileri ve faaliyetleri, öğrencilerin deneyimlerine ve hazırbulunmuşluklarına verilen önemi yansıtmıştır.			
6	Öğrencilerin yansıtma yapabilmesi için yeterli zaman ve yapı sağlanmıştır.			
7	Öğretmen öğrencilerle etkileşime girebilmiştir.			
8	Öğretmen öğrencilerini konuşmaları ve fikirlerini paylaşmaları için cesaretlendirmiştir.			
9	Öğrencilerine ilerlemesi için ihtiyaç duyduklarında dönütler verilmiştir.			
10	Öğretmen öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almıştır.			
11	Dersin işlenme hızı öğrencilerin gelişimsel seviyelerine/ihtiyaçlarına ve dersin amaçlarına uygundur.			
12	Öğretmenin soru sorma stratejileri daha çok öğrenci kavramsal anlayış ve problem çözmedeki gelişimlerinin artırılmasına yöneliktir.			
13	Dersin ilerleyişinde öğrencilerin yanıtları esas alınmıştır.			
14	Dersin o günkü ana fikri sınıf içi etkinlikler ile pekiştirilmiştir.			
15	Öğretmen dersin ana fikrini anlamada zorluk yaşayan öğrencileri tespit edebilmiştir.			
16	Öğrencilere soru sormaları için şans verilmiştir.			

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Mustafa ACAR

Doğum Tarihi: 06.06.1990

Doğum Yeri: Sivas

Lise: 2005-2009 Sivas İMKB Anadolu Lisesi.

Lisans: 2010-2014 Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Anabilim Dalı.

Yüksek Lisans: 2014-2016 Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

Bilimsel Çalışmalar

Buldur, S. ve **Acar, M.** (2015). *Sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının fen laboratuvarının amaçlarına yönelik tutumları. XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23 Mayıs 2015, Bartın.

Buldur, S. ve **Acar, M.** (2016). Adaptation of the Teacher Belief on Assessment in Science Scale Into Turkish, *8th World Conference on Educational Sciences*, 04-06 February 2016, University of Alcala, Madrid, Spain.

Acar, M. ve Buldur, S. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri, *12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Trabzon.