

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAVLARA NOT
VERMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra ÇAKIR

**TRABZON
Haziran, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN YAZILI SINAVLARA NOT
VERMELERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Kübra ÇAKIR

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Selahattin ARSLAN**

**TRABZON
Haziran, 2015**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 17 / 06 / 2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Selahattin ARSLAN

Üye : Yrd. Doç. Meral CANSIZ AKTAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Tuba İSKENDEROĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

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

Kübra ÇAKIR

16 / 06 / 2015

ÖN SÖZ

Eğitimin doğası gereği eğitim etkinliklerinin yararına ilişkin karar verebilmek için ölçme yapılması önemlidir.

Yazılı sınavlar öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ölçme araçlarından biridir. Yazılı sınavların diğer sınavlardan ayrılan en önemli özelliklerinden biri de puanlayıcıya özgürlük sağlamasıdır. Yazılı sınavlar aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerini, yeni ve orijinal fikir üretmelerini ölçmek için elverişlidir. Ancak yazılı sınavların bazı sınırlılıkları da vardır. Matematik sınavında yazı güzelliği sebebiyle bir öğrenciye fazla puan verilebilmekte ya da rakamları, sembolleri uygun şekilde yazmayan öğrenciden de puan kırılabilir. Bu bağlamda bu araştırmada matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlara not vermelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ortaya koyulmuştur.

Bu çalışmam süresince her türlü yardım ve fedakârlığı sağlayan, bilgi, tecrübe ve güler yüzü ile çalışmama ışık tutan ve yapıcı eleştirileriyle olumlu katkılarda bulunan değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Selahattin ARSLAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bugünlere gelmemde emeği geçen tüm hocalarıma, çalışmamda yer alan değerli meslektaşlarıma, bana desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama, kayınvalideme, eşim Murat ÇAKIR'a, 14 aylık oğlum Safa Hüseyin ÇAKIR'a ve kız kardeşim Zeynep AKKAYA' ya; tezin her aşamasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm değerli dostlarım ve meslektaşlarım; Arş. Gör. Duygu TAŞKIN, Elif SEYİTOĞLU, Fatma Gül UZUNER ve Duygu YILMAZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Kübra ÇAKIR

Trabzon, 2015

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Problemi	5
1. 2. Araştırmanın Amacı	6
1. 3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	7
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	12
2. 1. İlgili Çalışmalar.....	12
2. 2. Literatür Taramasının Sonucu	26
3. YÖNTEM	27
3. 1. Araştırmanın Yöntemi	27
3. 2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	28
3. 3. Veri Toplama Araçları	28
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	30
3. 5. Verilerin Analizi	31
4. BULGULAR	33
4. 1. Soru ve Çözüm İçeriği ile İlgili Not vermeyi Etkileyen Faktörler	35
4. 1. 1. Çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğu.....	36
4. 1. 2. Öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler.....	37
4. 1. 3. Kullanılan matematiksel dil.....	38
4. 1. 4. Soruların zorluk derecesi(kolay, orta, zor)	39
4. 1. 5. Sonucun doğruluğu	39
4. 1. 6. Çözüm adımları.....	40

4. 2. Öğrencinin Durumu ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler	41
4. 2. 1. Öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi	42
4. 2. 2. Öğrencinin sınıf içi başarısı	42
4. 2. 3. Öğrencinin sınıf içi davranışları	44
4. 2. 4. Öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlar	44
4. 3. Kağıt ile İlgili Not Vermeyi Etkileyen Faktörler	44
4. 3. 1. Kağıt Düzeni	45
4. 4. Öğrenciyi Cesaretlendirme ile ilgili not vermeyi etkileyen Faktörler	46
4. 4. 1. Öğrenciyi hatasını fark ettirme	46
4. 4. 2. Öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi	47
4. 4. 3. Başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği.....	47
4. 4. 4. Öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları	48
4. 5. Aile İle İlgili Not Vermeyi Etkileyen Faktörler	49
4. 5. 1. Aileyi Tanıma	49
5. TARTIŞMA.....	51
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	55
6. 1. Sonuçlar.....	55
6. 2. Öneriler	57
6. 2. 1. Araştırmanın Sonuçlarına Dayalı Öneriler	57
6. 2. 2. İleride Yapılacak Çalışmalara Dayalı Öneriler	57
7. KAYNAKLAR.....	59
8. EKLER	64
9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ	69

ÖZET

Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınavlara Not Vermelerini Etkileyen Faktörler

Eğitimin etkili ve başarılı kılınması ve eğitimde beklenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi açısından ölçme ve değerlendirmenin önemi farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmektedir. MEB ölçme değerlendirme eğitimi sistemimizin kontrol edilmesi ve geliştirilmesi gibi önemli işlevlerinin olduğunu vurgulamaktadır. Öğretimle ilgili kararların alınmasında eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma ya da açık uçlu soruları içeren test, yazılı sınav gibi ölçme-değerlendirme araçları kullanılmakla birlikte öğretmenlerin en sık kullandığı araçlardan biri yazılı sınavlardır. Ayrıntılı cevap anahtarı hazırlansa dahi öğrencilerin verdikleri cevapların çeşitli olması ve puanlayıcıların farklı özelliklere odaklanması, puanlamada farklılıklar oluşturabilmektedir. Bu yüzden yazılı sınavlarda bir soruya verilen cevaba takdir edilen puan tartışma konusu olabilmektedir. Bu tespitlerden hareketle, özel durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınavları değerlendirirken ortaya çıkan puanlama farklılıklarını doğuran faktörlerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma resmi devlet okullarında görev yapan ve rastgele seçilen 11 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır: ilk aşamada öğretmenlerin deneyimlerinden, öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkılarak hazırlanan sorular yardımıyla öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Öğretmenlere başarılı/başarısız öğrenci, sınıf seviyesi, yazı stili, kağıt düzeni vb. faktörlerin verdikleri notu etkileyip etkilemediği sorulmuştur. İkinci aşamada ise ilk olarak uzman görüşü alınarak hazırlanan sorular 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve ardından elde edilen sınav kağıtları incelenerek amaca hizmet edeceği düşünülen öğrenci cevapları seçilmiş ve öğretmenlerle bu cevaplar eşliğinde klinik mülakatlar yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin aynı cevaba farklı puanlar verdikleri; bazı öğretmenlerin çözüm sürecine odaklandıkları bazılarının da sonucu yeterli gördükleri, kağıt düzeni ve öğrenci başarısı gibi faktörlerin de verilen puanı etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bazı öğrenci cevaplarını puanlamada zorlandıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmenlere ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin gerekliliğini ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değerlendirme, Yazılı sınav, Not verme, özel durum çalışması

ABSTRACT

Factors That Affect Maths' Teachers Grading in Written Exams

The importance of assessment and evaluation to render education's effectiveness and success and to determine to what extent education reaches its expected results is uttered by many researchers. The Ministry of National Education (MEB) emphasizes that assessment and evaluation has significant functions like controlling and developing the education system. While making decisions about education, assessment and evaluation tools like tests and written exams which includes match, multiple choice questions, true/false , fill the gaps and open ended questions are used but mostly used tool by teachers is written exams. Even you prepare a detailed answer key, the variety of students' answers and different focus points can lead differences in grading.

From this point of view, in this study in which the special case is used, it is aimed to present the factors that cause grading differences while evaluating the written exams done by secondary school Maths' teachers. This study was carried out by 11 teachers who are arbitrary and work in state schools. This study consists of 2 stages. The first stage was carried out with interviews which were semi-formed with questions prepared with the help of experiences of teachers and students' and parents' views. Teachers were asked if factors like successful-unsuccessful students, class level, writing style or paper layout affect their grading. In the second stage, firstly questions prepared by experts were applied to 6th, 7th, 8th grades and then papers were examined and students' answers which serve a purpose were chosen and clinical interviews were made with the teachers in company with these answers. After the analysis of the data, it is seen that teachers grades the same answers differently, some teachers focuses on resolution process, some teachers finds the results adequate, and also paper layout and students' success affect the given marks. It is also seen that some teachers find it hard to grade same answers.

It is revealed that according to acquired data it is necessary to provide teachers with performance oriented in survive training on assessment and evaluation.

Key Words: Assessment and evaluation, written exams, grading, case study

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Örnekleme.....	28
2	Öğretmenlerin Not vermelerini Etkileyen Faktörler.....	34

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1	Soru ve çözüm içeriği ile ilgili faktörler	35
2	Öğrencinin durumu ile ilgili faktörler	41
3	Kağıt ile ilgili faktörler.....	45
4	Öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili faktörler.....	46
5	Aile ile ilgili faktörler	49

1. GİRİŞ

Eğitim insanlarda var olan davranışları şekillendiren ve bireylerin yeni davranışlar kazanmalarını sağlayan bir sistemdir. Bu sistemde girdiler, süreç, çıktılar ve değerlendirme olmak üzere 4 öge vardır. Eğitim sistemindeki kontrol büyük ölçüde değerlendirme ögesi tarafından sağlanır (Demirel, 2015). Bir öğretim programının son aşamasında ne kadar öğrettik? ; Ne kadar öğrenildi? sorularına değerlendirme yoluyla cevap aranır. Bu değerlendirme aslında bir işlemin son adımı olmasına rağmen yeni bir adımın başlangıcıdır. Değerlendirmenin yapılabilmesi için de ölçme sonuçlarının olması gereklidir (Baki, 2006). Sonuç olarak ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecinin işleyişi hakkında bilgi sağlayan önemli bir adım olduğu ortaya çıkmaktadır (Kaplan, 2007).

Eğitim, literatürde bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Demirel, 1999). Demirel (1999) tarafından yapılan bu tanım incelendiğinde eğitimin, girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerinden oluşan bir süreç olduğu görülmektedir. Bu süreç sonunda istendik davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını veya ne derece gerçekleştirildiğini ortaya çıkarma, öğrenme güçlüklerini saptama, eğitim programlarının, yöntem ve tekniklerinin etkililiğini belirleme, öğrencileri yönlendirme vb. amaçlara yönelik yapılan değerlendirmelerin hepsi geçerli ve güvenilir ölçme sonuçlarına dayanır (Doğan, 2006). Bu nedendir ki ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Nitekim ölçme ve değerlendirmenin, eğitimin etkili ve başarılı kılınması ve eğitimde beklenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesi açısından önemi farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Yıldırım, 1999; Yılmaz, 2004; Berberoğlu, 2006, Temel, 2010).

Belli bir niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanan ölçme, eğitim süreci içerisinde öğrenciler hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturacak bilgileri elde etmemizi sağlar. Ölçmeyi takip eden değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak bir karara ulaşma işi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirmenin tanımına bakıldığında ölçmeyi de içine alan bir süreç olduğu görülmektedir. Kısacası ölçme verileri değerlendirmeye anlamlı hale gelmektedir. İyi ve güvenilir bir ölçme için de ölçme verilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Buradan ölçme ve değerlendirmenin birbirinin tamamlayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Yıldırım, 1999). Dersin sonunda “Öğrenci derste başarılı olmuş mudur? Öğrenci bu dersten geçer not almalı mıdır? Öğrenci bu alanda yeterlilik kazanmış mıdır?” gibi sorular ölçme sonuçlarına dayalı olarak cevaplanabilir (Özçelik,1998).

Eğitim ğretim süreci sonunda yapılan lme değerlendirme ğretim, not verme, öğrencilerin gelişim düzeyleri, ilgileri, yetenekleri, öğrencileri seçme, yerleştirme, rehberlik ve yönlendirme, ğretim programı, yönetim ile ilgili kararlar almamızı sağlar (Karip, 2011). Ayrıca lme ve değerlendirme eğitimcilerle öğrencilerin hedef davranışların ne kadarını kazandıkları, hangi konuları iyice öğrendikleri ve hangilerinde eksik veya yanlış öğrenmelerinin olduğunu görme imkânı vermektedir. Bu sayede amaçlarımızı ve hedef davranışlarımızı yeniden gözden geçirme ve öğrencilerimize doğru ve etkili geri bildirimler verebilme fırsatını sağlamaktadır. Dolayısıyla lme ve değerlendirmenin eğitim sistemi içindeki kullanılış amaçlarından biri de öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi, ğretim hizmetinin değerlendirilmesi, ğrenci başarısının değerlendirilmesi, not verme (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006) gibi öğretime ilişkin kararlar almaktır. Bununla birlikte öğrenme sürecini kontrol altında tutan lme ve değerlendirme öğrenciye sadece rakamla bir puan ya da not vermenin ötesinde bir öneme sahiptir (Yılmaz, 2004). Çünkü eğitim sistemimizin kontrol edilmesi ve geliştirilmesi gibi önemli işlemlere sahiptir (MEB, 1990; Akt. Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006).

3. Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi alışması-Tekrar başarı ile ilgili sonuçlarına göre öğrencilerimiz 38 ülke içerisinde matematikte sondan sekizinci, fende ise sondan altıncı sırada yer almaktadır. Bu durumun oluşmasında çeşitli nedenler sıralanabilir. Yapılan bu çalışmaya göre diğer ülkelerden sınav sıklığıyla ilgili olarak farklı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Başarılı olan ülkelerin yaptıkları sınav ortalamalarına bakıldığında bizim onlara göre daha az sayıda sınav yaptığımız ortaya çıkmaktadır. Aslına bakılırsa sürekli değerlendirmenin hem öğretmene hem de öğrenciye avantajlar sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen bu sayede öğrencilerini yakından takip ederek, öğrencilerin eksik oldukları konuları anlayıp ğretim sürecini ona göre dzenleyebilecektir. Aynı zamanda öğrencilere de eksiklikleri gösterilerek ders dışı zamanlarda geç olmadan eksikliklerini tamamlama imkânı verilmiş olacaktır (Koca ve şen, 2002).

lme değerlendirmenin önemi gerek Türkiye’de gerekse dünyada bu etkinliğe odaklanan kurumların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Öyle ki lkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin lme ve değerlendirme hizmetleri 1980 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak “lme ve Değerlendirme Dairesine” verilmiştir. Ülkemizdeki lme ve değerlendirme konusunda önemli bir rol oynayan diğer bir kurum da ÖSYM (ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)’dir. Bu kurum tarafından yapılan sınavlar birçok öğrencinin geleceğini şekillendirmektedir. Ayrıca eğitimde lme ve değerlendirme alanı Milli Eğitim şrularında da önemli bir konu olarak yer almıştır. Öyle ki bu şuralarda lme değerlendirme ile ilgili alınan kararlar yeni bir çalışma oluşturacak kadar çoktur ve

önemlidir. Örneğin şuralarda ölçme değerlendirme ile ilgili alınan bazı kararlar şu şekildedir:

1974 yılında yapılan 9. Milli Eğitim Şurası: Ortaöğretim kurumlarında çeşitli programlar, ders geçme ve kredi toplama düzenine göre tamamlanır. (Karar -43)

17. Milli Eğitim Şurası: 47. İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır(URL-1).

Eğitimde onarıcı bir rol üstlenen ölçme değerlendirme konusunda ihtiyaçlar doğrultusunda tarihte çeşitli uygulamalar yapılmıştır. Bu açıdan geçmişteki ölçme değerlendirme çalışmalarını incelemek günümüzdeki çalışmaları daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Türklerde ölçme değerlendirme tarihine bakıldığında Selçuklulara hatta Orta Asya Türk devletlerine kadar dayandığı görülür (Baykul, 2011). Türklerde işe alınma, burs verme, okula öğrenci kabul etme işlemleri için değerlendirmeye başvurulduğunu görmekteyiz. Türk tarihinde düzenli seçme sınavı ile öğrenci alan ilk yükseköğretim kurumu, 1859 yılında açılan Mekteb-i Mülkiye (Siyasal Bilgiler Fakültesi) dir. Bu sınav klasik yazılı ve sözlü yoklama soruları ile yapılmıştır.

Cumhuriyet dönemi de Türklerde ölçme değerlendirme açısından önemli bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde ilkokulu bitirme, ortaokulu ve liseyi bitirme, devlet parasız yatılılık, fen liselerine giriş, anadolu liselerine giriş, mesleki-tekniik ortaöğretim okullarına giriş ve yükseköğretime giriş sınavları yapılmaktaydı. Mezuniyet sınavları liselerde 3 dersten yazılı, diğer derslerden sözlü olarak yapılmaktaydı. Ortaokullarda Türkçe, tarih, coğrafya ve vatan bilgisinden yazılı sınav, matematik ve yabancı dilden ve kızlar için ev idaresi, çocuk bakımından sözlü sınav yapılmaktaydı (Baykul, 2011). Üniversitelerin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında lisans, yüksek lisans, doktora programlarının açılması da ölçme ve değerlendirme alanında önemli bir kurumsal gelişme daha başlatmıştır. Bu dönemde (1994-2004) Hacettepe, Ankara, Mersin, Abant İzzet Baysal Üniversiteleri ölçme değerlendirme programları açan üniversitelerdendir (Baykul, 2011).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında birçok kitap, makale yayımlanmakta ve bu alandaki çalışmalar her geçen gün derinleşmekte ve gelişmektedir (Baykul, 2011).

Bir süreç olarak görülen ölçme ve değerlendirme farklı boyutlar içermektedir. Eğitimde gözlenmeyen ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon, yetenek, öğrencilerin bilgileri, anlayışları, kavrayışları vb. değişkenlerdir. Bu

değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır (Doğan, 2006; Semerci, 2011). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmenler tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde sıkça kullanılan tekniklerdendir. Bu teknikler yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler, matematikte problem çözme testleri olarak adlandırılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Öğretmenler dönem notu verirken alternatif değerlendirme araçlarından ziyade yazılı sınav, test, ödev gibi geleneksel araçları kullanmaktadırlar (Scmidt, Brosnan, 1996).

Kısa Cevaplı Testler: Öğrencinin vereceği cevabın bir kelime, bir sayı, bir tarih ya da en fazla bir cümle olan sorulardan oluşan ölçme aracı kısa cevaplı testler olarak adlandırılır. Bu tür soruların yer aldığı sınavda öğrencinin hafızası oldukça önemlidir. Çünkü şans başarısına yer vermeyen soru türlerindedir (Yılmaz, 2004). Şans başarısının olmaması nesnel bir ölçme yapmayı sağlamaktadır. Ayrıca çok sayıda soru sormaya elverişli bir yöntem olduğundan kapsam geçerliliği yüksek bir ölçme aracıdır. Eğitim her kademesinde uygulanabilir oluşu da önemli bir özelliğidir (Atılğan, 2006).

Doğru-Yanlış Testleri: Öğrencinin okuduğu ifadenin doğruluğu ya da yanlışlığı hakkında karar vermesini gerektiren soru tiplerinden oluşan ölçme araçlarıdır. Çok sayıda soru sormaya elverişli bu yöntem puanlayıcının nesnel olmasını da sağlamaktadır. Ancak şans başarısı en yüksek olan testtir. Bu özelliği ile izleme testi olarak kullanılması uygun değildir (Atılğan, 2006; Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006).

Eşleştirme Soruları: Birbiriyle ilgili ifadelerin iki sütun halinde yer aldığı ve cevaplayıcıdan bunları eşleştirmesinin istenildiği ölçme aracıdır. Eşleştirme soruları çoktan seçmeli sorulara göre daha ergonomiktir. Hazırlanması kolay ve objektif değerlendirmeye imkan sağlanması açısından avantajlıdır (Karip, 2011).

Çoktan Seçmeli Testler: Sorulan sorunun cevabının verilen seçenekler arasından seçilip işaretlendiği ölçme araçları çoktan seçmeli testler olarak adlandırılır. Objektif değerlendirme yapılması açısından elverişlidir, ancak analiz, sentez gibi üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmede yetersizdir. Dewey'de şartların aynı olduğu durumlarda öğrencilerin yazılı sınavlar kadar testlere çalışmadığını belirtmektedir. Çoktan seçmeli testler ilköğretimden doktora düzeyine kadar her düzeyde uygulanabilir (Karip, 2011).

Yazılı Sınavlar: Öğrencinin sorulan soruların yanıtlarını düşünüp, düşündüklerini organize ederek yazılı olarak sunduğu ve hazırlanması kolay bir ölçme aracıdır. Öğretmenler tarafından en sık kullanılan ölçme araçlarıdır. Tekindal (2002) yazılı sınavların diğer sınav yöntemlerinden ayrılan özelliklerinden birinin puanlayıcı özgürlüğü olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin yazılı sınavların iyi yönlerini ve sınırlılıklarını iyi bilmesinin onlara daha iyi ölçme değerlendirme yapılabilme imkanı sunacağını

vurgulamıştır. Ayrıca yazılı sınavlar öğrencilerin problem çözme, yeni ve orijinal fikirler üretme, yazılı anlatım becerilerini ölçmede de kullanışlıdır (Karip, 2011).

Baykul (1999) yazılı sınavların tabiatından kaynaklanan bazı sınırlılıklarının olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin; matematik sınavında, yazı güzelliği sebebiyle bir öğrenciye fazla puan verilmesi veya rakamları uygun şekilde yazmayan bir öğrenciden puan kırılması o sınavın geçerliğini düşürür. Yazı güzelliği ilköğretimde oldukça önemli bir konudur. Yazıların imla kurallarına uygun olması, düzenli olması puanlayıcılar tarafından istenen bir durumdur. Bu sebeple yazı güzelliğinin puanlamayı etkilemesi mümkün olmaktadır (URL-4).

Turgut (1988) belirttiğine göre yazılı sınavlarda öğrenciler istedikleri cevabı verebildiğinden içerik yönünden farklı farklı cevaplar ortaya çıkabilir. Ayrıca bir yazılı sorusuna verilen cevaplar tamamen doğru ya da tamamen yanlış olmayabilir. Bu yüzden yazılı yoklamalarda herhangi bir soruya verilen cevabın doğruluğuna taktir edilen puan tartışma konusu olabilmektedir (URL-4).

Yapılan bazı araştırmalar puanlayıcıların kendi başlarına bırakıldıklarında puanlama güvenilirliğinin düşük olduğunu göstermiştir. Bununla ilgili bazı önlemlerin alınmasının güvenilirliği arttırdığı görülmüştür. Thorndike ve Hagen (1971) yaptıkları bir çalışmada vatandaşlık dersi sınavından bir soruyu kopyalamış ve bu soruyu vatandaşlık dersine giren 70 öğretmenin 20 üzerinden puanlamasını istemişlerdir. Öğretmenlerin cevaba taktir ettikleri puanın 2-19 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Tiegs (1952) ise yaptığı çalışmada 10 öğrencinin yazılı yoklama cevaplarını aynı öğretmene iki ay süreyle iki kez puanlatmıştır. Öğretmenin ayrıntılı cevap anahtarı hazırlamasına rağmen ilk seferde düşük puan verdiği öğrencilerin ikinci puanlamada yüksek aldıkları görülmüştür (Akt.:Turgut, Baykul, 2010).

Öğrencilerin değerlendirilmesi için eğitimde kullanılan birçok yöntemden biri olan yazılı sınavların geliştirilen birçok alternatif ölçme-değerlendirme aracına rağmen günümüzde hala en sık kullanılan ölçme-değerlendirme araçları arasında olduğu bilinen bir gerçektir. Bu durum yazılı sınavları önemli ve çalışmaya değer hale getirmektedir.

1. 1. Araştırmanın Problemi

Yazılı yoklamalarda cevaplar çok farklı olabilmekte ve puanlayıcılar da farklı standartlara ve farklı özelliklere bakabilmektedirler. Bazen öğrenci bir yazılı sorusunu doğru cevaplamışsa bile öğretmenin istediği sıra ve düzende cevaplamamışsa bu sorudan tam puan almayabilmektedir. Bu sebeple yazılı yoklamalarda detaylı bir cevap anahtarı hazırlamak sınavın güvenilirliğini ve objektifliğini arttıracaktır.

Öğretmenler öğrencilerin matematik dersindeki yazılı sınav kâğıtlarına not verirken tereddütler, zorluklar yaşayabilmektedirler.

Yazılı sınavlar yalnızca matematik öğretmenlerinin değil diğer branşlardaki öğretmenler için de vazgeçilmez bir ölçme değerlendirme aracıdır. Yazılı sınavları cazip hale getiren öğrencinin farklı cevaplarına farklı puanlar verebilme, öğrencinin çözüm adımlarını görebilme, hızlı karar verebilme gibi imkânlar olabilir.

Öğrencilerin yazılı sınavlardan alacağı notların onları maddi ve manevi olarak etkilediği söylenebilir. Öğrencilerin çoğu sınavdan alacağı notu önemsemekte ve bunun için heyecan duymaktadır. Aynı zamanda veliler de bu heyecana ortak olmaktadır.

Öğrencilerin sınavlardan alacağı notlar onların motivasyonunu, derse olan ilgisini önemli ölçüde etkilemektedir. Biz öğretmenler matematik dersi için yazılı sınavları hazırlarken öğrencilerimizin iyi notlar almasını isterken diğer yandan da öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini öğrencilerimizin verdiği cevaplardan görmek isteriz.

Bu araştırma özellikle neden farklı matematik öğretmenleri aynı yazılı sınavları değerlendirirken farklı puanlar verebilmektedir sorusunu gündeme getirmiştir. Bu araştırmanın yazılı sınav üzerine yoğunlaşmasının sebebi yazılı sınav kâğıtlarının farklı puanlayıcılar tarafından farklı değerlendirmelerin ortaya çıkacağı düşüncesidir. Aynı zamanda yazılı sınavlar öğrencilerin öğrenmelerini test tekniğine göre daha gerçekçi bir biçimde bizlere sunmaktadır. Çünkü şans başarısı ortadan kalmaktadır.

Peki, matematik dersi yazılı sınavlarının farklı puanlayıcılar tarafından değerlendirilmesinde neden farklı sonuçlar ortaya çıkmaktadır? Bu çalışmada öğrencilere uygulanan matematik yazılı sınav sorularına öğrencilerin verdikleri cevaplar farklı matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilecek ve öğretmenlerin not vermelerini etkileyen faktörlerle ilgili görüşleri alınacaktır.

Bu anlamda çalışmanın ana problemi “Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenci cevaplarını değerlendirirken, not vermelerini etkileyen faktörler nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada farklı ortaokul matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlara not vermelerini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

1. 3. Sınırlılıklar

- Bu çalışma Trabzon ilinde görev yapan ve 6, 7, 8. sınıf düzeyinde derse giren 11 ortaokul matematik öğretmeni ile,
- 6, 7, 8. sınıf düzeyinde seçilen konularla,
- Her kademedan 20 öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci ile,
- 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin yazılı sınav kağıtlarıyla sınırlıdır. Çalışmaya başladığında 5. sınıflar ortaokul sayılmadığından, çalışmada bu sınıftan öğrenci yazılı sınavına yer verilmemiştir.

1. 4. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Matematik insanoğluna birtakım bilgiler kazandırarak, insanın hayatta karşılaştığı olay ve problemleri inceleme, araştırma, karşılaştırmalar yapma, mantıklı düşünerek doğruyu bulma ve düşünce kabiliyetini geliştirmeyi hedeflemektedir.

Problem çözerken farklı ilişkiler keşfetmek insanı heyecanlandırır ve bu durum insanı yeni şeyler bulmaya teşvik eder. Bu sayede matematiğin yardımıyla birçok bilim dalı doğmuş ve her bilim dalı keşfedilenlerin doğruluğunu ispatlamak için matematikten yararlanır olmuştur. Albert EINSTEIN'in da dediği gibi matematik pozitif tabiat bilimlerine, başka hiçbir türlü elde edemeyecekleri bir güvenlik temin eder (Umay, 1996).

Matematik günümüzde mühendislikten tıpa, ekonomiden psikolojiye ve eğitime, kamu ve özel sektörden askerliğe kadar çok geniş bir alanda kullanılmaktadır. Bu kadar yaygın bir kullanım alanına sahip olan matematik toplumdaki bireylerce anlaşılması güç karmaşık bir yapı olarak görülmektedir. Hayatımızda bu kadar geniş yer tutan, bilişsel gelişimimizin en önemli aracı olan matematiğin öğrenilmesi kaçınılmazdır (Özdaş, 1996).

İçinde yaşadığımız toplum bireylerden çeşitli davranışlar beklemektedir. Bu davranışları bireylere kazandırmanın yolu da iyi düzenlenmiş bir eğitim sisteminden geçmektedir. Ülkemizin her bakımdan gelişimi için düzenlenecek eğitim sistemi bilim ve teknolojiye cevap verecek düzeyde olmalıdır. Bu da eğitim sistemimizde fen ve matematik öğretim programlarını düzenlemek ve geliştirmekle mümkün olacaktır. Eğitim dünyasında matematik bilgi toplumu olma yolunda önemli bir yere sahiptir. Genel eğitim içerisinde önemli bir yere sahip olan matematik gelecekte de insanlığı ve dünyayı anlamamıza yardımcı olacak gizemli bir araçtır (Uyanık, Yıldız, 2004). Sovyetler Birliği'nin Dünya çevresinde yörüngeye oturttuğu Sputnik 1, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkenin eğitim programlarını etkileyerek, özellikle fen ve matematik alanında köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bu durumun bizim ülkemize yansımaları ise 1960'lara rastlar ve Ankara Fen Lisesi'nin açılmasıyla batı dünyasındaki değişim de fiilen bizim ülkemizde de başlamış olur (Baykul, 2011).

Matematikte esas olan tanım ve teoremlerin olduğu gibi anlaşılması ve öğrenilmesidir. Ancak matematikte anlamak yerine ezbercilik öğretilmekte ve örnekler çözümü ön plana çıkmaktadır. Örnek çözümünün asıl amacı matematikteki tanım ve teoremlerin daha iyi anlaşılması ve pekiştirilmesidir. Matematik öğrenmek demek binlerce örnek çözebilmek değildir, esas olan matematiksel düşünceyi öğrenmektir (Nasibov ve Kaçar, 2005).

Günümüzde matematik eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Ancak matematik bilgilerin gittikçe azalır olması, üniversite sınavlarında “sıfır” çekenlerin gittikçe artması, üniversitedeki birçok öğrencinin çok temel ve basit matematik bilgilerden bihaber olması işlerin yolunda gitmediğini, sistemin beklentilere cevap vermediğini göstermektedir. Bu durum eğitimimizde yer alan en önemli ve zor problemlerdendir ve çözüm ise bir makalenin yayınlanmasıyla, bir konuşmacıyla ya da bir kitapla çözülecek kadar kolay değildir (Nasibov ve Kaçar, 2005).

Öğretimin daha iyi hale gelebilmesi için araştırmalar yapılmakta ve birçok yöntem ve teknik geliştirilmektedir. Ancak öğretimin iyileştirilmesi için yapılan bu çalışmalar yöntem ve tekniklerde yeniliklere yol açsa da bu öğrencilerde ölçülecek olan niteliği yani başarıyı değiştirmeyecektir. Dolayısıyla öğretim yöntem ve tekniklerinde olması beklenen bu değişiklik ve yeniliklerin ölçme ve değerlendirme de olması beklenmemelidir. Yapılan araştırmalar her insanın zihninin farklı şekillerde çalıştığını göstermektedir. Bu da aynı probleme farklı kişilerin farklı çözümler üretebileceğini göstermektedir (Umay, 1996).

Özellikle yapılan yazılı ölçme değerlendirme sınavlarında bu durum rahatlıkla gözlenebilmektedir. Sonuç aynı olsa da öğrencilerin çözümleri çok farklı olabilmektedir. Öğretmenlerin cevap anahtarı hazırlamasına rağmen öğrenciler sorulara farklı çözümler üretebilmektedirler. Bu tür durumlar birçok kişinin karşılaştığı durumlar olup, bu konuda çeşitli mercilere şikâyetler de yapılabilmektedir. Hatta yakın zamanda, araştırmacının yakından tanıdığı ortaokul matematik öğretmenin bu konuyla ilgili yaşadığı olay şöyledir: Öğretmen her zamanki gibi sınavlarını yapıp değerlendirdikten sonra öğrencilere sonuçlarını bildirir. Hatta incelemeleri için sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtır. O gün içinde çocuklardan herhangi bir itiraz gelmez. Daha sonra bir veli çocuğun sınav kâğıdına hak ettiğinden daha az puan aldığı gerekçesiyle şikâyette bulunur. Veli çocuğunun soruyu doğru sonuçlandırdığını, ancak öğretmenin kendi çözümü dışındaki çözümü kabul etmediğini iddia etmektedir. Bu yüzden soruşturması halen devam eden öğretmenin tüm sınav kâğıtları 5 müfettiş tarafından incelenmektedir.

Çözümlerin çeşitliliğinin artması puanlamayı da etkilemektedir. Bu durum bazen öğretmenlerin not verme süreçlerini güçleştirmektedir. Araştırmanın bu yönüyle önemli gerekçelerinden biri de matematik öğretmenlerinin farklı çözümleri puanlama süreçlerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Yukarıda da ifade edildiği gibi ölçme değerlendirme eğitim öğretimde önemli bir yere sahiptir. Aynı sonuca ulaşılsa bile öğrencilerin yazılı sınav sorularına verdikleri cevaplar çeşitli olabilmektedir.

Birçok araştırmada yazılı sınavları puanlamada aynı öğretmenin aynı kağıda farklı zamanlarda farklı puanlar verdiği ve aynı kağıda farklı öğretmenlerin birbirinden bağımsız olarak puanlaması halinde de farklı puanlar verdiği görülmüştür. Örneğin; zayıf bir öğrencinin iyi bir cevabından puan kırma ya da iyi bir öğrencinin zayıf bir cevabını olduğundan yüksek gösterme vb. durumlarla karşılaşabilmektedir (Tekindal, 2002). Oysaki günümüzde sınavlardan alınan notlar öğrenciler için olduğu kadar veliler için de büyük önem taşımaktadır. Ayrıntılı cevap anahtarı hazırlansa dahi öğrencilerin verdikleri cevaplar çeşitli olduğundan puanlamada farklılıklar oluşabilmektedir.

Eğitim sistemimizin başarısı büyük ölçüde ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilebilmektedir. Öğretmenler sistemli olarak yürütülen eğitim ve öğretimi sürekli değerlendirmek zorundadır. Öğretmenlerin güvenilir ve objektif ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için bu konuda yeterince eğitim almaları ve aldıkları eğitimi en etkili şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenler ölçme değerlendirmeyle ilgili eğitimlerinin önemli bir bölümünü mezun oldukları eğitim fakültelerinde almaktadırlar (Erdemir, 2007).

Ancak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde ölçme değerlendirmeyle ilgili aldıkları bilgiler teorik kalmaktadır. Bu nedenle her ne kadar bu konuda bilgi ve donanıma sahip olunsu da uygulamada sıkıntılarla karşılaşabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması eğitim fakültelerindeki ölçme ve değerlendirmeyle ilgili ihtiyaçların ortaya çıkarılmasında da yol gösterici olması açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde gözlenmeyen ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle; başarı, ilgi, motivasyon, yetenek, öğrencilerin bilgileri, anlayışları, kavrayışları vb. değişkenlerdir. Bu değişkenleri ölçmek ve tanımlamak için çeşitli ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmaktadır (Atılğan, 2006; Karip, 2011). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmenler tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde sıkça kullanılan tekniklerdendir. Bu teknikler yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler, matematikte problem çözme testleri olarak adlandırılabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Yazılı sınavlar ise öğretmenler tarafından en sık kullanılan ölçme aracıdır. Tekindal (2002) yazılı sınavları diğer sınav yöntemlerinden ayıran özelliklerinden birinin puanlayıcı özgürlüğü olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin yazılı sınavların iyi yönleri ve sınırlılıklarının iyi bilinmesinin onlara daha iyi ölçme değerlendirme yapılabilme imkânı sunacağını vurgulamıştır.

Yazılı sınavlar önemli ve önemini korumaya devam etmektedir. Son zamanlarda Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Kurumu (ÖSYM) ile MEB'in yaptığı sınavlarla ilgili haberler sıkça medyada yer almaktadır. Örneğin; Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı'nın, bir gazetecinin: "SBS kaldırılacak demiştiniz? Bu yıl 8. sınıf öğrencileri detayları merak ediyor sınav test mi, yazılı yoklama olarak mı yapılacak?" sorusuna şu cevabı verdi; "Bu konularda ilgili tüm yaz boyunca ilgili paydaşlar, kamuoyu, öğretmen, yönetici, veliler ve öğrencilerle belli başlı şehirlerde danışma toplantıları yaptık. Sonuncusu 10 gün önce İstanbul'da yapıldı, geçmiş uygulama olası çözüm önerileri tartışıldı. SBS yerine öğrencilerin önümüzdeki 4 yılı etkileyecek tek sınav koymama kararlılığı devam ediyor. Yeni bir sınav yok. Öğrencilerin girdiği yazılı sınavlardan bazılarını daha denetimli yaparak bunları liseye geçişte kullanacağız. SBS yerine, yeni bir sınav icat etmiyoruz. Yazılı sınavların bazıları bakanlık denetim ve gözetiminde yapılacak(URL-2).Yukarıdaki ifadelerden yazılı sınavlara verilen önemin giderek arttığı, bakanlığın bu konudaki çalışmalarının yoğun bir şekilde devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu aşamadan sonra gündeme gelecek önemli konulardan biri de bu yazılı sınavların nasıl değerlendirileceği olacaktır.

ÖSYM de yapılacak sınavlarda yazılı sorularının yer alması için gerekli çalışmaların yürütüldüğünü duyurmuştur. ÖSYM ve MEB öğrencilerin hayatlarında dönüm noktası olan genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yapmaktadırlar. Zaman içerisinde bu uygulama eğitim camiası tarafından eleştirilmeye başlanmıştır ve yazılı sorulara sınavlarda yer verilmesinin gerektiği tartışılmaktadır. Çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavların eğitim sistemine olumsuz etkilerinin olduğu konusunda eğitim camiası hemfikirdir. Bu duruma çoktan seçmeli sorularda adayların %20 şans başarısına sahip oluşu, soruyla ilgili adayın bilgisi olmamasına rağmen soruyu test tekniğini kullanarak doğru cevaplama, çoktan seçmeli soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalışı, öğrencilerin öğrenmeye olan yaklaşımlarını olumsuz etkilemesi ve öğrencilerin test tekniğini öğrenmek için dershaneye yönelmesi gibi etmenler sebep olduğu düşünülmektedir. ÖSYM bu duruma duyarsız kalmayarak yurt dışında yapılan çalışmaları incelemiştir. Sonuç olarak İngiltere, ABD, Avustralya gibi pek çok gelişmiş ülke yaptıkları çoktan seçmeli soruların yanında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de ölçen yazılı sorulara yer vermektedir (URL-3). ÖSYM ve MEB gibi önemli kurumların çoktan seçmeli sorulardan yazılı sorulara kaymaları ile ilgili çalışmaları öğretmenleri de düşündürmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin sıkça kullandığı yazılı sınavlar üzerinde durulmuştur.

Sınıf öğretmenleri öğrencilere insiyatifli davranıp bol notlar verebilmektedirler. Bu durum ortaokula geçen öğrencilerin ilkokulda objektif değerlendirilmediğinin bir işareti olabilir. Bu durum öğrencilerin ve velilerin motivasyonunu etkilemektedir. Ortaokula yeni

geçmiş öğrencilerin yazılı sınav sorularını cevaplayamamaları ve düşük not almaları velilerde öğretmenlere karşı olumsuz bir bakış açısı oluşturabilmektedir. Bu durum öğrencilerin alışlagelen yüksek notları alamıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bazı öğretmen vardır öğrencilerin sınavlarındaki basit hataları görmezden gelir, cevap tam olmasa da tam puan verebilir. Ya da bazı öğretmenler küçük hataları çok görüp öğrencinin sorudan az puan almasına neden olabilir. Bu durum öğrenciler arasında x öğretmen girse dersimizi daha fazla puan alırım, y öğretmen çok not kırıyor gibi söylemlere neden olmaktadır. İşte bu informal görüşmelerden yola çıkarak bu çalışmada farklı matematik öğretmenlerinin sınav kağıtlarını değerlendirme süreçleri incelenecektir. Böylece yazılı sınavlarla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak daha standart bir değerlendirme örneği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu çalışmanın yeni yetiştirilecek öğretmenlere, velilere, öğretim elemanlarına faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde ölçme değerlendirme ve not verme ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara tarih sırasına göre yer verilecektir.

2. 1. İlgili Çalışmalar

Ölçme değerlendirme alanında yapılan çalışmalar daha çok öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları ile ilgili bilgi düzeyleri, bunları kullanım sıklığı ve ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları sorunlar ve yazılı yoklamaların puanlama güvenilirliği üzerine olmuştur. Bu çalışmalar aşağıda verildiği gibidir:

Sınav tabanlı değerlendirme sonucu elde edilen sonuçlar öğretmenlerin değerlendirmelerinden farklı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle Gutierrez ve Vignoles (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen ve sınav esaslı değerlendirme arasındaki farkın, değerlendirmedeki önyargı ve belirsizlik ölçüsü olarak 11 ve 15 yaşlarındaki gözlemlenebilir öğrenci özelliklerine sistematik olarak bağlantılı olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Ayrıca değerlendirmedeki belirsizlik ve önyargının 16 yaşındaki öğrencilerin daha sonraki eğitim seçimleri ile herhangi bir ilişkisi olup olmadığına dair önemli bir soruyu da dikkate almaktadırlar. Araştırmanın örneklemini 3000 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Gutierrez ve Vignoles (2014) çalışmalarının İspanyolca eğitim sistemine odaklı okul çağındaki çocuklar için öğretmen ve sınav tabanlı değerlendirmelerin karşılaştırıldığı ilk çalışma olduğunu belirtmektedirler. Araştırma 2009-2010 akademik yılı boyunca yapılan öğretmen ve sınav tabanlı değerlendirmeler karşılaştırılarak, nicel verilerle regresyon analizi kullanılarak yapıldı. Sonuç olarak sınav puanları ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki uçurum olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle matematik sınav sonuçları karşılaştırıldığında öğretmen değerlendirmelerinin kız öğrenciler için hayli yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal açıdan avantajlı olan yarı özel okullarda eğitim gören öğrenciler öğretmenlerin değerlendirmeleri ile yüksek puanlar alırlar. Bu okumada oldukça belirgindir. Ayrıca çalışmada derse gelmeyen öğrencilerin notları matematik öğretmenleri tarafından düşük olmaktadır. Birçok öğrencinin 16 yaşından sonra okula devam etmemesi öğretmenin puanlarıyla sınav puanları arasındaki sistematik farktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yeşilyurt (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için araştırmada tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 akademik yılı

bahar döneminde Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Birimi'nde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tesadüfi örnekleme yöntemi ile 312 öğretmen adayı üzerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Nartgün (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği" ile elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde teknikleri, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (anova), LSD testi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme temel kavramlar ile ölçme tekniklerine ilişkin algılarının yeterli, istatistiksel çözümlenebilirlik ve raporlaştırmaya ilişkin yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında da öğretmen adayları mezun oldukları okullardan ölçme değerlendirme alanına ilişkin yeterli bilgi almadıklarını ve bu alanda kendilerini yeterli görmemeleri araştırmanın sonucuyla paralellik göstermektedir. Konuyla ilgili olarak yapılan birçok araştırmanın (Birgin ve Baki, 2009; Çakan, 2004; Çakır ve Çimer, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Okur, 2008; Gülle, 2010; Erdemir, 2007; Kuran ve Kanatlı, 2009; Erdal, 2007) öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu, ancak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koyması bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumdadır. Ayrıca herhangi bir kurumda görev yapan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ile ilgili algı düzeylerinin görev yapmayanlara göre daha yüksek olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmanın sonuçlarına göre akademik anlamda başarılı olan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ile ilgili algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Birgin ve Baki (2012) yaptıkları çalışmada dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretimi Programı (İMDÖP) bağlamında ölçme değerlendirme uygulama araçlarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 15 ilden rasgele seçilen 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine web ortamında anket uygulanmıştır. Bunun yanında 8 sınıf öğretmeni ile mülakat, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak özel durum çalışması yapılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15,0 ve NVivo 8,0 programları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik ölçme değerlendirme uygulamalarını eşit şekilde yürüttükleri sonucuna ulaşılmıştır. Fakat özel durum çalışmasının sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ile söylemleri arasında çelişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha çok ölçme değerlendirmeyi öğrenciye not vermek, eksiklerini belirlemek, öğrencinin sınıftaki seviyesini saptamak amacıyla yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin sonuca önem veren geleneksel ölçme araçlarını ne

kadar çok benimsediklerinin bir göstergesidir. Buradan öğretmenlerin 2005 öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarını hayata geçirmekte zorlandıkları anlaşılmaktadır. Literatürde yapılan benzer araştırmalarda da öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin amaçları ve uygulanması konusunda bilgi yetersizliklerinin oluşunun bunlara sebep olduğu ifade edilmektedir.

Atılgan, Yurdakul ve Öğretmen (2012) yaptıkları çalışmada Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde bağıl olarak hesaplanan notların mutlak olması durumunda değişimlerinin nasıl olacağı, öğrenci ve öğretim elemanlarının bağıl değerlendirmeye ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel ve nicel veriler kullanılmıştır. Araştırmada bütüncül çoklu durum yöntemi kullanılmıştır. 2004-2008 yılları arasında öğrencilerin tüm derslerdeki toplam 3120 notu nicel verileri oluşturmaktadır. Nitel verileri ise 12 öğrenci ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. Araştırmada 9 farklı harf notunun tümünü içeren 3120 notun tamamı için mutlak hesaplama yapılmıştır. Buna göre notların % 41,63'ünün bağıl değerlendirmedeki harf notuna denk geldiği notların % 21,63'ünün bağıl harf notunun altında, % 41,63'ünün ise bağıl harf notunun üstünde yer aldığı görülmüştür. Çalışmada bağıl değerlendirme sınavı uygulamasının öğrenciler arasındaki paylaşımı, rekabeti, güveni olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Uğurlu ve Akkoç (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının şekillendirici-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme kavrayışlarında kendini gösteren değişimleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini, inançlarını ve algılarını tespit etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan nitel birçoklu durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bunun için "Genel Pedagoji Anketi" geliştirilmiştir. Katılımcılar 2008-2009 eğitim öğretim yılında, Marmara bölgesinde bir üniversitesinin eğitim fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 40 matematik öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin amaçları konusunda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçlar yönlemsel amaçlar, not verme, dersin yönlendirilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluluğunun tespiti gibi şekilde sıralanabilir. Öğretmen adayları sınıf içinde yapılan şekillendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarını bir ölçme değerlendirme faaliyeti olarak görmemektedirler. Bu da ölçme ve değerlendirmenin tamamlayıcı boyutunun ne kadar benimsendiğinin bir göstergesidir.

Okur ve Azar'ın (2011) yaptıkları çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinin öğretiminde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki görüşlerinin demografik (cinsiyet, mesleki deneyim, mezun olunan okul) değişkenlere göre değişimini, bu tekniklerin kullanımları konusundaki yeterliliklerini tespit etmektir. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki

görüş, düşünce ve duygularını derinlemesine belirlemektir.. Çalışma, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili ve Karadeniz Ereğli ilçesi merkezindeki İlköğretim okullarında görev yapan dört ve beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersini okutan 161 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada veriler anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Analizlerin sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı konusundaki görüşlerinin, cinsiyet ve mesleki deneyime göre farklılık gösterdiği, mezun olunan okula göre ise farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Mesleki deneyim arttıkça alternatif ölçme araçlarının kullanımının arttığı ortaya çıkmıştır. Gülle (2010) nin yaptığı çalışmada kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarıyla ilgili daha fazla bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Buna rağmen Okur ve Azar (2011) in yaptığı çalışmada mesleki deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını daha fazla kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme araçlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Alternatif ölçme araçlarından da performans, proje ve portfolyonun daha çok kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Temizkan ve Sallabaş'ın (2011) yaptığı çalışmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaları karşılaştırmaktır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilköğretim okullarından rastgele seçilen 183 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplamada ölçekler kullanılmıştır. Bu ölçeklerin birinci bölümü çoktan seçmeli testlerden, ikinci bölümü açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli maddelerin geçerliliğini sağlamak için madde analizi, açık uçlu soruların geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi konusunda çoktan seçmeli sorularda açık uçlu sorulara göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yaman (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda fen ve teknoloji derslerini yürüten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarını farklı değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırmadır. Survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde görev yapan 175 Öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ölçmede kullandıkları yöntem ve araçların niteliklerine ve kullanım amaçlarına yönelik algılarının kendilerini yeterli görmeleri noktasında farklılıklara sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kendilerini yeterli gören öğretmenlerin birinci kademe fen ve teknoloji derslerinde daha etkili uygulamalar yaptıklarını düşündükleri görülmüştür.

Karakuş (2010) yaptığı çalışmada 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ortaöğretim matematik programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Trabzon il merkezi, Akçaabat, Vakfıkebir, Çarşıbaşı, Araklı ve Beşikdüzü ilçe merkezlerinde görev yapan 47 ortaöğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak görüş formu ve gözlem kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgular sonucunda hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birçok araştırma da olduğu gibi Karakuş (2010)'un yaptığı çalışmada da öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşler bildirmelerine rağmen bu araçları kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bunların yerine daha çok yazılı sınav ve testleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bal ve Doğanay (2010) çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın modeli hem nicel hem de nitel yöntemler birlikte kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini Adana ili merkez ilçelerinde görev yapan 226 ilköğretim beşinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada ayrıca, 25 öğretmenle de görüşme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Ölçme- Değerlendirme Anketi (ÖDA) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde zaman yetersizliği, bilgi eksikliği, öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirmenin amaçlarını tam anlamamaları ve değerlendirme formlarına ilişkin sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, ölçme değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorlukların giderilmesine yönelik öğretmenler en çok öğrencilere konuyla ilgili ev ödevleri verdiklerini ve değerlendirme formlarının hepsini doldurmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın diğer bir sonucu, öğretmen anket ve görüşme verileri birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin en sık zaman yetersizliği, bilgi eksikliği ve değerlendirme formları ile ilgili sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Çoğu araştırma da olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin ölçme araçlarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ölçme araçlarını uygulamalarıyla ilgili sorunlar oluşturmaktadır. “Yine, Senk, Beckmann ve Thompson (1997) değerlendirme ve notlandırma sürecine etki eden en önemli faktörlerden birinin, öğretmenlerin değerlendirme ile ilgili bilgi ve inanışları olduğunu saptamıştır.”

Gülle (2010) tez çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 yedinci sınıf matematik programında yer alan ölçme araçlarını bilme ve uygulama düzeyleri ile bu öğretmenlerin yedinci sınıf öğrencilerinin programda yer alan ölçme araçlarının uygulanması hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Afyonkarahisar ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan 928 ilköğretim yedinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren 62 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik anket, ölçme araçlarının uygulanma düzeyini belirlemeye yönelik öğrenci ve öğretmen anketidir. Elde edilen veriler betimsel istatistik (yüzde ve frekans), bağımsız örneklemler için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak 2005 matematik programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin çok iyi olduğu ortaya çıkmıştır. “Bununla birlikte öğretmenlerin en iyi bildikleri ölçme aracının klasik ölçme araçları içinde yer alan “klasik sorular” olduğu, en az bildikleri ölçme aracının ise alternatif ölçme araçları içinde yer alan “matematik günlükleri” olduğu belirlenmiştir. Bayan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarıyla ilgili bilgi düzeyleri yüksekken, erkek öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarıyla ilgili bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Ödev türü ve klasik ölçme araçları hakkında erkek öğretmenlerin bilgi düzeyleri daha yüksek iken, alternatif ölçme araçları hakkında bayan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri kıdem faktörüne göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, hizmet yılı düşük olan öğretmenlerin ölçme araçları hakkında bilgi düzeylerinin hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak 2005 yedinci sınıf matematik programında yer alan ölçme araçlarını çoğu zaman kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Ölçme araçlarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinde de genelde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin deneyim yılı arttıkça ölçme araçlarını kullanım düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ödev türü ve klasik ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinin öğrencilere nazaran daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010) yaptıkları çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için hazırlanan anket Kırşehir’deki ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan 52 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Yapılan benzer araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da öğretmenler öğrenci başarısının

belirlenmesinde kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları ile ilgili yaşadıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, zaman ve maliyet yetersizliği olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda da tereddütler yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Çepni, Çoruhlu ve Nas (2009) çalışmalarında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada yöntem olarak Tarama Modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde çalışan 40 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; yarı yapılandırılmış mülakat soruları ve durum tespiti ihtiyaç belirleme anketi kullanılmıştır. Mülakatların analizinde betimsel ve içerik analizi yapılmış, kodlamalardan yararlanılarak matrisler oluşturulmuştur. Anket verilerinin analizinde frekans ve yüzde değerlerinin bulunduğu tablolardan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan programı uygulamaya başladıkları, öğrenci ürün dosyasının tutturulması ve değerlendirilmesi gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmadıklarından problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni teknikleri kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamasından dolayı, daha çok bildikleri teknikleri yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaktan vazgeçemedikleri ortaya çıkmıştır.

Türkmen (2009) çalışmasında müzik derslerinde yapılan çalışmaları değerlendirmek, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin müzik derslerine olan katılımlarının sağlanmasından, başarılarının artırılmasına, dersin başlamasından bitişine kadar pek çok konuda, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılmasının etkili olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla seçilen iki 5. sınıftan biri kontrol grubu diğeri deney grubu olarak belirlenmiş, altı haftalık bir gözlem sonucunda elde edilen verilerden bir takım sonuçlara varılmıştır. Yapılan çalışma ve gözlemlerin sonucuna göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin müzik derslerine olan katılımlarının sağlanmasında ve başarılarının artırılmasında, ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılmasının ve not baskısı oluşturmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders içi davranışlarında, araç gereç getirmelerinde, derse katılma ve şarkı söyleme gibi etkinliklerde rol almalarında da etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin üzerinde etkili olmamasının farklı bazı nedenlerle açıklanması ve yeni araştırmaların yapılarak söylenmesi gerekmektedir. Çünkü

bazı öğrencilerin aile yapılarının ve maddi olanaklarının da başarılarını etkilediği gözlenmiştir.

Taşpınar (2009) yaptığı tez çalışmasında altıncı sınıf matematik derslerine giren matematik öğretmenlerinin ve altıncı sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretim programında yer alan ölçme araçlarının bilinmesine ve uygulanmasına yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinde bulunan 90 ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretmeni ve 382 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı veri toplamada bir öğretmen ve bir öğrenci olmak üzere iki görüş anketi kullanmıştır. Veriler betimsel istatistik, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre performans ödevlerinin, proje ve portfolyoya göre daha fazla uygulandığı; öz değerlendirme ise matematik günlükleri ve akran değerlendirmeye göre daha fazla uygulandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin rubrik, görüşme, gözlem, kontrol listeleri ve kavram haritalarını yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Benzer araştırmalarda olduğu gibi kıdem yılı düşük öğretmenlerin alternatif ölçme araçları hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları ve bu ölçme araçlarını daha çok kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler ve öğrenciler yeni altıncı sınıf matematik öğretim programında yer alan klasik ölçme araçlarının sınıf içinde daha çok uygulandığı konusunda hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır.

Kuran ve Kanatlı (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde yer alan ilköğretim ilkokulları, örneklemini ise, Hatay ili Antakya Merkez İlçesi'nde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma genel tarama türünde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Anketin geçerliliğini ölçmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı. 89 olarak bulunmuştur. Ayrıca verilerin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve varyans analiz tekniğine yer verilmiştir. Bu araştırma sonucunda da Gülle (2010) ve Erdal (2007) ın çalışmalarına sonuçlarına paralel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili olarak problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu problemlerin nedeni olarak zaman, kaynak, sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci ve velilerin ilgisiz oluşunu, öğretmenlerin alternatif ölçme araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarını göstermektedirler.

Özdemir'in (2009) yaptığı çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında ölçme-değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları belirlemektir. Araştırma tarama modeline dayalı betimsel yöntemle yapılmıştır. Araştırma,

Kırıkkale il merkezindeki 21 ilköğretim okulunda görev yapan 287 birinci kademe sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçları, zaman, ortam, öğrenci, veli, sınıf mevcudu gibi konularda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kanatlı (2008) ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ve bu teknikleri kullanırken yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri sunmak amacıyla tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ili Antakya Merkez İlçesi'nde bulunan 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, Hatay il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 255 öğretmenin, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Birinci bölümde ankete katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılı, alınan hizmet içi eğitim sayısı ve mezun olduğu üniversite hakkında sorular sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklığı, üçüncü bölümde ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirleyen sorular sorulmuştur. Dördüncü bölümde açık uçlu sorulardan oluşan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla beş soru sorulmuştur. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, SPSS 10 istatistik paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan istatistikî analizler sonucunda sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler zaman darlığı, sınıfların kalabalık olması, kaynak yetersizliği gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin en çok kullandığı ölçme araçlarının başında çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, kısa cevaplı ve doğru yanlış soruları gelmektedir. Hemen hemen her öğretmen geleneksel ölçme araçlarını kullanmaktadır.

Anıl ve Acar (2008) yaptıkları çalışmada 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan ve yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi ve özel okullarında görev yapan 96 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme araçlarından performans görevlerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendilerini geleneksel ve alternatif ölçme araçları konusunda yeterli bulmadıkları ortaya

çıkan diğer bir sonuçtur. Ayrıca alternatif ölçme araçlarının sınıfın mevcudu ve zaman açısından öğretmenlere problem oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) matematik, fizik ve kimya öğretmenlerinin değerlendirme araçları/uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyleri, yaklaşımları ve bu araçları kullanma alışkanlıkları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek 121 öğretmene verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda yukarıda bahsedilen araştırmalarda olduğu gibi öğretmenlerin yazılı sınav ve soru-cevapla ilgili bilgi düzeylerinin yüksek buna karşın portfolyo, kavram haritaları, günlük ve deney raporları gibi alternatif araçlar konusundaki bilgi düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili olarak en çok güvenilen ve önemsenen uygulamaların derse katılım ve gayret olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az güvenilen ve önem verilen değerlendirme uygulamalarının portfolyo, günlük, kavram haritası ve deney raporları olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu maddelere verilen önem ve duyulan güven puanlarının standart sapmalarının diğer maddelere göre daha yüksek çıkması, öğretmenlerin bu araçlarla ilgili yaklaşımları konusunda fikir birliğine varamadıklarının da bir göstergesidir. Diğer araştırmalardan farklı olarak tecrübeye ve cinsiyete göre kullanılan uygulamaların farklılaşmadığı görülmüştür. Bunun yanında fizik ve matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme uygulamalarını kullanım düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklı olduğu gözlenmiştir.

Erdal (2007) tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin performans ödevleri, proje ödevleri, portfolyo, dereceli puanlama ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, matematik günlükleri, kontrol listeleri ve kavram haritası gibi alternatif ölçme araçlarının kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Afyonkarahisar il örneğinde 200 sınıf öğretmenin katılımıyla 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç parçadan oluşan bir öğretmen ÖÖDT formu kullanılmıştır. Bu formda yeni matematik programında yer alan tüm değerlendirme türlerine yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin söz edilen ölçme araçlarıyla ilgili ne kadar bilgiye sahip oldukları ve bu araçları kullanım tercih sıralarını belirlemek amacıyla bu form hazırlanmıştır. Buna ek olarak amaçlı seçilmiş dört sınıf öğretmeni ile 30 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı öğretmenler yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinin buna sebep olduğunu ileri sürmektedirler. Bu

sebeplerden dolayı da öğretmenler yeni ölçme araçlarını kullanımlarını sınırlandırdıklarını ifade etmektedirler.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptığı çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlemeye çalışmışlardır. Araştırmada Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenine hazırlanan anket uygulanmıştır. Öğretmenler öğrenci başarısının belirlenmesinde daha çok geleneksel ölçme yöntemlerini kullanmaktadırlar, çünkü öğretmenler bu yöntemlerde kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Erdemir (2007)'in yaptığı tez çalışmasında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmek ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmek, öğretmenlerin "Ölçme Değerlendirme" konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve Eğitim Bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunarak bu konuda çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Bu araştırmanın evrenini, Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda; Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında konuyla ilgili kaynaklar incelendikten sonra, Kahramanmaraş il merkezindeki ilköğretim okulları ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla 31 sorudan oluşan bir anket formu hazırlandı. Anketler 2004 – 2005 eğitim - öğretim yılı ikinci yarısında 16 Haziran - 1 Temmuz 2005 tarihleri arasında öğretmenlerin okullardaki yılsonu seminer döneminde uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından evrendeki tüm okullara ulaşılmış, öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek anketin amacı ve doldurulması hakkında bilgi verilmiştir. Böylece anket sorularını cevaplandırırken daha içten davranmalarına çalışılmıştır. Verilerin çözümünde frekans ve yüzde dağılımları kullanılarak, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki görüşleri ile ölçme değerlendirme konusundaki yeterlikleri arasında fark olup olmadığı 0,5 anlamlılık düzeyinde sınanmıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin mezun oldukları okuldan ölçme değerlendirmeyle ilgili yeterli bilgi almadıkları ve ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulamalarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi öğrencilerin başarı durumlarını izleyerek eksiklerini görüp tamamlamak için kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenler öğrenci başarılarını değerlendirirken mezun oldukları okula, deneyim yılına, yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenler soruları puanlarken soruların güçlük derecelerini dikkate aldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyim yılı ve yaşı arttıkça her soruya eşit puan verme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.
- Yazı düzeninin, imla kurallarının, yarım kalmış cevapların, cevap kağıdındaki orijinal fikirlerin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun puan vermelerini etkilediği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenler ölçme araçları içinde en çok yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli, doğru yanlış soruları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güzeller (2005) araştırmasında, İlköğretim yedinci sınıf derslerindeki başarı not ortalamaları ile Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS)'de kullanılan alt testler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, çok değişkenli istatistik tekniklerinden kanonik korelasyon analizi uygulamıştır. Araştırma, 2000–2001 eğitim-öğretim yılında Antalya, Isparta ve Burdur il merkezinde 7. sınıfta öğrenim gören ve 2002 yılında OKÖSYS'ye giren adaylar arasından tesadüfi olarak seçilen 586 kişi üzerinde yürütülmüştür. İlköğretimdeki matematik, fen bilgisi, vatandaşlık, Türkçe, sosyal bilgiler derslerindeki artış OKÖSYS alt testlerinden Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri alt testi artışa sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Matematik dersindeki yazılı sınav puanlarındaki artış diğer derslerde de artışa sebep olacağı araştırmanın diğer bir sonucudur. Genel olarak ifade etmek gerekirse, ilköğretim dersleri yazılı sınav puanlarının 2002 OKÖSYS ile pozitif yönde ilişkili olduğu ve bu sınavdaki değişkenliği yeterli düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız ve Uyanık (2004) yaptıkları çalışmada matematik eğitiminde öğrenme kalitesini artırmak ve ölçme- değerlendirme sürecinin can alıcı bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırmalara bakıldığında okullarda ölçme değerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle Yıldız ve Uyanık bu çalışmalarında kullanılan ölçme ve değerlendirme sisteminin eksik yönlerine değinerek yeni bir yaklaşımı tanıtmaya çalışmışlardır. "Alternatif Model" olarak adlandırdıkları bu model ile klasik öğrenci-öğretmen anlayışını hedef almaktadırlar. Sonuç olarak matematikte ölçme değerlendirme yöntemlerinde her zaman eski yöntemleri iyileştirmek ve ihtiyaç halinde yeni yöntemlerin oluşturulması sağlanmalıdır. Ölçme öğrencinin özgüvenini kazanmaya yönelik olmalıdır. Özellikle zor ders olan matematik dersinin eğitiminde özgüvenin önemli olduğu aşikârdır.

Çakan (2004) yaptığı çalışmada ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve kendilerini bu alanda nasıl

algıladıkları bakımından aralarında farklar olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcıların 275 i kadın ve 227 si erkeklerden oluşmaktadır. Veri toplamak için 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin çoğunun kendilerini ölçme değerlendirme alanında yetersiz ve eksik hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç yapılan ilgili araştırmalarla paralellik göstermektedir. Ayrıca ilköğretim öğretmenleri daha çok çoktan seçmeli maddeleri tercih ederken, ortaöğretim öğretmenleri yazılı ölçme araçlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır.

Güven, Akdağ (2002) ın yaptığı çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algılarının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Malatya il merkezinden seçilen 293 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanıp geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde, her sorunun seçeneklerine verilen cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırmalar yapılırken de ki-kare (;f) tekniğinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin genellikle ders yılı başında kendi derslerine ilişkin uyulması gereken kuralları açıkladıkları ve sınıf düzenini bozan öğrenciye karşı sert davrandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir öğrencinin işlediği suçtan dolayı tüm sınıfı cezalandırdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin konuya ilgisini arttırmak için onları motive etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bununla beraber öğretmenlerin dersi dinlemeyen öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları da ortaya çıkan sonuçlardandır.

Caundery (1990) yaptığı çalışmada yazma yeteneğini değerlendirmede zamanlanmış yazılı yoklamanın geçerliliğinin araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Kıbrıs'taki İngilizce Enstitüsü yetişkin öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada zamanlanmamış yazılı yoklamalardan alınan puanların zamanlanmış yazılı yoklamalara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Grupların zamanlanmış ve zamanlanmamış yazılı yoklamalardan aldıkları puanlar arasındaki korelasyonun ranjı 0,57 ve 0,72 olarak bulunmuştur. Bu sonuçların zaman faktöründen değil de düzgün yazmadan, puanların şişirilmiş olmasından kaynaklanabileceği sonucuna varılmıştır.

Lonka ve Mikkonen (1989) araştırmalarında yazılı yoklamaların cevaplarının uzunluğunun sınav puanlarına katkısının nedenini araştırmayı amaçlamışlardır. Lise son sınıf düzeyindeki öğrencilerin yazılı yoklamalarda verdikleri cevapların uzunluğu ile öğrencilere verilen puanlar arasındaki korelasyonun ilk örneklem için 0.60, ikinci örneklem için 0.68 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Towsend, Kek ve Tuck (1989) yaptıkları çalışmada yazılı yoklamaların puanlama güvenilirliğine puanlayıcının ruh halinin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın

örneklemini 11 erkek ve 73 kız olmak üzere 84 öğrenci oluşturmaktadır. Bunun için örneklem grubuna olumlu ve olumsuz ruh hali oluşturacak filmler izlettirilmiştir. Olumlu ve olumsuz ruh hali ile puanlanan yazılı yoklama puanlarına çoklu varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olumsuz film seyredildikten sonraki yazılı yoklamaya verilen ortalama puan olumlu fil seyredildikten sonra verilen puandan daha fazladır. Buradan puanlayıcıların ruh hallerinin puanlamaya küçük bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Norton ve Hartley (1986) yaptıkları çalışmada herhangi bir yazılı yoklamanın puanlarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için araştırmacılar öğrencilerin sınav sorularına verdiği cevaplarla, öğrencilerin kullandığı farklı bilgi kaynakları(ders notu, ders kitabı) arasındaki ilişkiyi analiz etmişlerdir. Sonuç olarak kullanılan bilgi kaynakları arttıkça puanların arttığı, yazılı sorularına verilen cevaplarda ders notlarını kullanmanın önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğretmenlerin kendi fikirlerini yansıtan cevaplara önem verdiklerini, alınan puanlarla cevapların uzunluğu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Karmel'in (1970) ifade ettiğine göre yazılı yoklamalar üzerine yapılan ilk çalışmalar 1912-1913 yılları arasında Starch ve Elliot tarafından yapılmıştır. Bu çalışmalar lise tarih, matematik ve İngilizce dersleri ile ilgilidir. Araştırmacılar ilk çalışmada birbirine eşdeğer iki İngilizce sınav kâğıdını 142 İngilizce öğretmene 100 üzerinden puanlatmıştır. İlk araştırmada puanların medyan değerinin 80, ranjin 50 ile 98 arasında olduğu görülmüştür. Tarih sınavı ile ilgili çalışmalarında ranjin 70 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılar matematiğin puanlanmasının daha tutarlı sonuçlar vermesini beklerken, 138 geometri öğretmeni üzerinde yürütülen araştırmada genişliğin 28 ile 95 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır (Akt: Tekindal, 2002).

Stanley (1964) Batı Virginia Üniversitesinde yapmış olduğu çalışmada; başarı ya da başarısızlığın yüzde 40'nın puanlayıcılara bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt: Tekindal, 2002).

Cochran ve Weideman (1939) yaptığı çalışmada üç deneyimli tarih dersi öğretmeni ile çalışmıştır. Puanlayıcılardan bir yazılı yoklamayı iki kez puanlamalarını istemiştir. Sonuç olarak puanlayıcıların birinci ve ikinci puanlamalarındaki ortalama korelasyon katsayısını 0.98 olarak bulmuşlardır (Akt: Tekindal, 2002).

Falls (1928) yaptığı bir araştırmada 100 İngilizce öğretmeninden mükemmel olarak nitelendirilen yazılı kâğıdını puanlamalarını istemiştir. Puanlayıcılar bu kâğıdın mükemmel bir kurulca mükemmel olarak nitelendirildiğinden habersizdir. Sonuç olarak puanların 60 ile 98 aralığında değiştiği görülmüştür (Akt: Tekindal, 2002).

2. 2. Literatür Taramasının Sonucu

Yurt içinde ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda çalışmaların genellikle öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları ile ilgili görüşleri, yeterlilikleri, uygulamada karşılaştıkları sorunlar, alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri ve ölçme değerlendirmenin başarı üzerindeki etkisinin ele alındığı görülmüştür.

Yapılan çalışmalarda genel olarak anketler ve ölçekler kullanılmıştır. Örneklem grubunu genellikle öğretmenler, öğrenciler ve öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmaların hep aynı konular etrafında seyir izlediği görülmüştür. Çalışmaların sonucunda genellikle öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından yazılı yoklamaları tercih ettiği görülmektedir. Ancak birçok veli ve öğrencinin öğrenim hayatında önemli bir yeri olan öğretmenlerin yazılı sınavlara not verme ile ilgili faktörlerin neler olduğunu inceleyen çok çalışma olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda yazılı yoklamanın puanlamasıyla ilgili çok önce yapılmış çalışmalara rastlamaktayız. Bu çalışmalarda aynı sınav kâğıtlarına farklı öğretmenlerin farklı puanlar verdiği görülmüştür. Ayrıca bir çalışmada yazılı yoklamanın puanlarını etkileyen faktörler üzerine çalışılmıştır. Bu araştırmada yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalardan farklı olarak ilköğretim matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlara not vermelerini etkileyen faktörler nesnel bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

3. YÖNTEM

3. 1. Araştırmanın Yöntemi

Betimsel çalışmalar çalışılan ortamın doğasını bozmadan bir durumu etraflıca araştırıp aydınlatmak için yapılan çalışmalardır. Kaptan (1998) betimsel araştırmaların “mevcut durum nedir?, neredeyiz?, ne yapmak istiyoruz gibi sorulara odaklandığını ifade ediyor (Akt.:Çepni, 2009). Betimsel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışmaları, Özel bir durum, bir kişi ya da bir grup üzerine yoğunlaşarak yürütülen araştırmalara örnek oluşturmaktadır. Çepni (2009) özel durum çalışmalarının etkili yürütülmesi için araştırmacının şu yeteneklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır:

1. Etkili soru sorma ve cevapları yorumlama,
2. Dinleme ve doğru kelimelerle not edebilme,
3. Okuduğunu ve dinlediğini kavrayabilme,
4. Önyargısız şekilde bilgileri toplayıp yorumlayabilme,
5. Gerektiğinde araştırma planlarını değiştirebilme.

Araştırmacıların çoğu özel durum çalışmalarını, sayfalarca süren tasvir edilmiş düz yazılar şeklinde olması gerektiğini düşünmektedir. Ancak verilerin okuyucular tarafından anlaşılır olması ve konunun özünü verecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Özel durum çalışmalarında inceleme yapılan konu iyi bir şekilde betimlenmeli ki okuyucu araştırılan konu, olay veya olguyla ilgili canlandırmalar yapabilsin.

Araştırılan konunun bir yandan tasviri yapılırken diğer yandan da analizlerinin yürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca araştırma yapılan grubun az olması gerekmektedir. Böylece araştırmaya katılan kişilerin araştırma konusu üzerindeki inanışları, algıları, düşüncelerine daha iyi odaklanılabilir. Bazen araştırmacı da araştırmanın bir parçası olabilir (Ekiz, 2009).

Bu araştırmada araştırmacı da kısmen araştırmanın bir parçası olmuştur. Araştırmacı küçük bir örneklem grubuyla çalışmış ve katılımcıların konuyla ilgili düşüncelerine odaklanmıştır. Bu bağlamda bu araştırmada matematik öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı sınavlara not verme ile ilgili düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu yönleriyle araştırmanın yöntemi özel durum olarak ifade edilebilir.

3. 2. Örneklem

Araştırmacının doğrudan gözleyerek ya da seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden faydalanarak hakkında görüş bildirdiği grup çalışma evreni olarak adlandırılır (Karasar, 2005). Örneklem ise evreni temsil eden bir kümedir (Balcı, 2010).

Bu araştırmanın örneklemini; 2011-2012 öğretim yılında Trabzon ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan, 6, 7, 8. sınıf derslerine giren 11 Matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Cohen ve Manion (1989) belirttiğine göre örneklem seçiminde olasılıklı örneklem ve olasılıklı olmayan örneklem olmak üzere iki yol vardır. Olasılıklı örneklem seçimi basit rastgele örneklem seçimi, sistemli örneklem seçimi, amaçlı örneklem seçimi, kümelere ayırma yoluyla örneklem seçimi, tabakalandırma yoluyla örneklem seçimi olmak üzere beşe ayrılmaktadır (Akt: Çepni, 2009).

Bu çalışmada üzerinde araştırma yapılan gurubun her bir elemanının seçilme ihtimalinin eşit olduğu basit rastgele örneklem seçimi yapılmıştır. Öğretmenlerin 5'i köy okullarında 6'sı merkez okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 1. Örneklem

Deneyim Yılı	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
1-5	4	-
5-10	3	1
10-15	1	-
15 ve üstü	1	1

3. 3. Veri Toplama Araçları

Strauss ve Corbin'in (1990) belirttiğine göre nitel çalışmalarda araştırma soruları açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere ikiye ayrılır. Araştırma problemine ilişkin yeterli literatür olduğu zaman araştırma soruları daha net bir şekilde hazırlanabilir. Bu özelliğiyle kapalı uçlu araştırma soruları araştırma sürecinin daha belirgin hale gelmesini sağlayabilir. Ancak açık uçlu sorularda ise araştırmaya genel bir soru ile başlanır ve araştırmanın ilk evrelerinde konu ile ilgili değişkenler açığa çıktıkça alt araştırma soruları yazılabilir. Bu özelliğiyle açık uçlu sorular araştırmacıya keşfetme ve toplanan verilerden yola çıkarak kuram oluşturma ve sosyal araştırmalarda esneklik sağlamaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacı ilk olarak hazırladığı sorularla matematik öğretmenlerinin not vermelerini etkileyen faktörlerle ilgili düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütmüştür. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda kullanılan sorular öğretmenlerin

deneyimlerinden, öğrenci ve veli görüşlerinden yola çıkılarak uzman yardımıyla hazırlanmıştır.

Araştırmada katılımcı öğretmenlere 1. grup soruları olarak“ Not verirken nelere dikkat edersiniz? Sizin not vermenizi etkileyen faktörler nelerdir? Öğrencinin cevap kâğıdındaki yazı sitili, kâğıt düzeni vereceğiniz notu etkiler mi? Öğrencinin sınıf içindeki durumu ona vereceğiniz notu etkiler mi? Öğrenciyi ya da öğrencinin ailesini tanıyıp tanımama öğrenciye vereceğiniz notu etkiler mi? Çok başarısız bir öğrenci sınavda çok zor bir soruyu çözmüştür ya da tam tersi çok başarılı bir öğrenci kolay bir soruyu çözememiştir, bu durumda nasıl bir tavır takınırsınız? Öğrenci cevap olarak sorunun aynısını çözüm olarak yazmış ve bu başarısız bir öğrenci bu öğrenciye puan verir misiniz? Sınıf seviyesi notunuzu etkiler mi? (Öğrencinin 6, 7, 8. Sınıfta olma durumu gibi)” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerle bu sorular ışığında yarı yapılandırılmış mülakatlar yürütülmüştür. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlere 2. grup sorular yöneltilerek klinik mülakatlar yapılmıştır. 2. grup sorular öğrencilerin yazılı sınavlardaki sorulara verdikleri cevaplardan oluşmaktadır.

İlköğretim kurumlar yönetmeliğine göre 6, 7, 8. sınıflarda yapılacak sınav sayısı ikiden az olmamak üzere sene başında zümre öğretmenler kurulunca belirlenir. Genellikle ders saati 5 olan matematik dersinden her dönem üç yazılı yoklama yapılır(URL-5). 2011-2012 eğitim öğretim yılının 2. döneminde 6, 7, 8. sınıf öğrencilerine uygulanan yazılı sınav soruları, derste kullanılan MEB yayınları öğrenci ders ve çalışma kitabı esas alınarak bir yazılı yoklama sınavı oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular 3 ilköğretim matematik öğretmenine ve matematik eğitimi alanında çalışan 2 akademisyene incelenmiştir. Öğretmenler ve akademisyenler yazılı sınavda yer alan soruların hedef kazanımlara ve sınıf seviyelerine uygunluğunu incelemiş ve geçerli, güvenilir bir sınav olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın pilot uygulaması 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 4. sınıfta eğitim gören ve rastgele seçilen 5 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Hazırlanan sınavlar öğrencilere uygulanmış ve farklı puanlama oluşturacak öğrenci cevapları seçilmiştir. Seçilen cevaplardan yola çıkarak öğretmen adayları ile klinik mülakatlar yürütülmüştür. Klinik mülakatta öğretmen adaylarından gösterilen öğrenci cevaplarını puanlamaları istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrencilerin cevaplarını puanlarken nelere dikkat ettikleri sorulmuş ve puanı verme nedenlerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının not verirken bazı noktalarda zorlandıkları ve tereddüt yaşadıkları görülmüştür. Bunun yanında bazı öğrenci cevaplarına ne kadar puan vereceklerini bilememişlerdir. Pilot çalışma sonrasında öğretmen adayları tarafından hiç puan verilmeyen ya da tam puan verilen

öğrenci cevapları incelenerek çalışmaya katkı sağlamayacağı düşünülen cevaplar çıkarılmıştır.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Mülakat, sözlü iletişim yoluyla veri toplama yöntemidir (Karasar, 2005). Başka bir deyişle ilgili kişilerden sorular aracılığıyla bilgi alma yöntemidir (Aziz, 2011). İnsanların duygularını, düşüncelerini, tutumlarını, davranışlarını yönlendiren etkenler mülakat yoluyla ortaya çıkarılabilir (Ekiz, 2013).

Mülakatlar yapılandırılmış mülakat, yarı yapılandırılmış mülakat ve yapılandırılmamış mülakatlar olmak üzere üç başlık altında toplanabilir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012). Yarı yapılandırılmış mülakatta araştırmacı soruları önceden hazırlar fakat katılımcılara ve ortama göre bazı değişiklikler yapabilir. Yarı yapılandırılmış mülakatta araştırmacı soruların sırasını değiştirebilme, soruları daha ayrıntılı olarak açıklayabilme imkanına sahiptir (Çepni, 2009).

Çepni (2009) mülakat sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca mülakat esnasında güvenilir ve samimi bir ortamın oluşturulması gerçek verilerin elde edilmesini sağlayabilir. Mülakat için hazırlanan sorular uzman görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada uzman görüşü alınarak hazırlanan açık uçlu sorularla, matematik öğretmenlerinin not vermelerini etkileyen faktörlerle ilgili görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çepni'nin (2009) belirttiğine göre klinik mülakatlar belirlenmiş bir konu, kavram ya da probleme odaklanarak yürütülürler. Goldin (1998) klinik mülakatın genel olarak iki amacının olduğundan bahseder: problem çözme yoluyla öğrencilerin matematiksel davranışlarını gözlemlene ve gözlemlerden öğrencilerin matematiksel algılarıyla, bilgileriyle, duygularıyla ilgili sonuçlar çıkarma. Bunların yanında günümüzde klinik mülakatlar ölçme aracı olarak da kullanılmaktadır (Güven, Karataş, 2003). Bu çalışmada öğrencilere yazılı sınavlar uygulanmış ve farklı puanlamalara yol açacak öğrenci cevapları 1 öğretmen ve 1 uzman görüşüne başvurulmuş seçilmiştir.

6, 7, 8. sınıf için hazırlanan yazılı sınavların uygulaması her sınıf seviyesinde birer şube olmak üzere üç okulda öğrencilere uygulanmıştır. Mümkün olduğunca farklı notlandırmaya yol açacak cevaba sahip olmasına özen gösterilen bu sorular iki sınav halinde uygulanmıştır. İlk uygulamada, hazırlanan soruların araştırmacının amacına ne oranda hizmet ettiği, anlaşılıp anlaşılmadığı, soruların cevaplanması için gerekli süre ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu test edilmiştir. Pilot çalışma sonrasında anlaşılmayan veya öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülen sorular üzerinde gerekli düzenlemeler

yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Son hali verilen yazılı sınavlar bir okuldan her sınıf düzeyinde (6, 7, 8. sınıf) birer şube olmak üzere 20'şer kişiden toplam 60 kişiye uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin gerekli özeni göstermeleri için öğretmenleri tarafından yapılan bu sınavdan alacakları notun sözlü notu yerine geçeceği belirtilmiştir. Böylece hazırlanan sınav öğrencilere 40 dakika boyunca bir sınav edasıyla uygulanmıştır. Elde edilen sınav kağıtları incelenmiş ve amaca hizmet edeceği düşünülen öğrenci cevapları seçilerek öğretmenlerle bu cevaplar eşliğinde klinik mülakatlar yapılmıştır. Klinik mülakatlarda öğretmenlerden bu cevapları ayrı ayrı puanlamaları istenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda neden bu puanın verildiği sorulmuştur. Mülakatlar esnasında öğretmenlere ayrıca neden söz konusu notu verdikleri, not verirken nelere dikkat ettikleri ve puan vermelerini etkileyen faktörlerin neler olduğuyla ilgili sorular da yönlendirilmiştir.

Veri kaynaklarının çeşitli olması, farklı özellikteki katılımcıların çalışmaya dahil edilmesiyle daha gerçekçi veriler toplanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmaların inandırıcılığını arttıran yöntemler önermektedirler. Çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi bunlardan bazılarıdır. Farklı özelliklere sahip katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi, ortaya çıkan bulguların katılımcı bireylerle görüşmeler yapılarak açıklanması araştırmaların inandırıcılığı için önemli olabilmektedir (Akt: Yıldırım, Şimşek, 2013). Bu araştırmada araştırmacı araştırma sürecini sözel olarak uzmana aktarmış ve topladığı verileri, ulaştığı sonuçları uzmana göstererek kendi yaklaşımının ve düşünce biçiminin geçerliliğini uzman ile değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen veriler uzmanın geri dönütleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Veriler ve analizlerin katılımcıların kontrolüne veya yorumların başka araştırmacıya sunulması araştırmaların güvenilirliğinin sağlanabilmesi açısından önemlidir (Ekiz, 2013). Bu araştırmada uzmanın önerisi doğrultusunda katılımcılara elde edilen veriler ve analizler sunularak araştırmacının yorumlamalarının ve anlamalarının doğru olup olmadığı kontrol ettirilmiş ve katılımcıların söyledikleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Nitel veri analizi içerik analizi ve betimsel analiz olmak üzere ikiye ayrılır. Betimsel analiz de doğrudan alıntılara yer verilir (Ekiz, 2013). Betimsel analizin amacı elde edilen bulguların düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır (Özmen, 2010).

İçerik analizi ise araştırmacının oluşturduğu kodlara dayanan üst düzey bir analiz çeşididir. İçerik analizinde ilk olarak kodlar oluşturulur. Bunun için araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya çalışır. Daha sonra oluşturduğu bölümlerin anlamsal olarak neler ifade ettiği üzerinde çalışır. Ortaya çıkan bölümler araştırmacı

tarafından isimlendirilir. Araştırmacı kodlama sürecinde araştırma sorularını, araştırmanın kavramsal çerçevesini dikkate almalıdır. Bu sayede veriler içinde ne aradığı ile ilgili farkındalığı artacaktır. Kodlamada önemli olan kullanılan kavramın olayı etkili bir şekilde yansıtabilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlarda not vermelerini etkileyen faktörleri sunmayı amaçlayan bu çalışmada içerik veri analizi kullanılmıştır. Bu araştırmada mülakatlardan elde edilen veriler tekrar tekrar okunarak araştırmanın amacına uygun olmadığı düşünülen veriler çıkarılarak indirgenmiştir. İndirgenen verilerden kodlamalara geçilmiştir. Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı verileri anlamlı bütünlere ayırmalı, bu anlamlı btnlerden kodlar oluşturmalı ve oluşturulan kodların benzer kodlarla düzenlenip dzenlenmeyeceğini göz önüne almalıdır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmacı kodlama yaparken mülakatlardan elde edilen verileri defalarca okuyup kodlar üzerinde tekrar tekrar çalışmıştır. Kodların belirlenmesinde uzman görüşüne de başvurulmuştur. Araştırmada ayrıca doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Daha sonra kodlar bir araya getirilerek incelenmiş ve kodlar arasında ortak yönler bulunmaya çalışılmıştır. Benzer kodlar da bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve okuyucuya daha anlamlı bir şekilde sunulması sağlanmıştır. Kodlar ve temalar arasında ilişkiyi daha iyi görebilmek için bir tablo oluşturulmuştur. Tablodaki verilerden anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılarak araştırma sonlandırılmıştır.

4.BULGULAR

Araştırma matematik öğretmenlerinin öğrencilere yazılı sınavdan not vermelerini etkileyen faktörler üzerine odaklanmaktadır.

Araştırmacı yarı yapılandırılmış ve klinik mülakatlarda katılımcıların not vermelerini etkileyen faktörler problemini yanıtlamak amacıyla; veri analizini mülakatlara ait ses kayıtları rehberliğinde gerçekleştirmiştir. Veri analizi sonunda öğretmenlerin not vermelerini etkileyen faktörlerle ilgili oluşturulan temalar Tablo 1. olarak sunulmuştur.

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin not vermelerini etkileyen faktörler olarak aşağıdaki temaların ortaya çıktığını görüyoruz:

- Soru ve Çözüm İçeriği
- Öğrenciyi cesaretlendirme
- Kâğıt
- Öğrencinin Durumu
- Aile

Tabloya bakıldığında aynı kod altında hem “+” hem de “x” işaretinin yer aldığı görülüyor. Tablodaki “+” işareti kodların yarı yapılandırılmış mülakatlar sonucu, “x” işareti ise kodların klinik mülakatlar sonucu ortaya çıktığını göstermektedir. Bazı kodlar yalnızca klinik mülakatlarda, bazıları da yalnızca yarı yapılandırılmış mülakatlarda ortaya çıkmıştır. Bazı kodların ise hem yarı yapılandırılmış mülakatlar hem de klinik mülakatlar sonucu ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca tabloda kodların frekanslarına da yer verilmiştir. Frekanslara bakıldığında katılımcıların çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğu, öğrencinin sınıf içi başarısı, kullanılan matematiksel dil, kâğıt düzeni, çözüm adımları, sonucun doğruluğu gibi kodlar üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yine frekanslara bakıldığında bazı kodların yarı yapılandırılmış mülakatta katılımcıların çok azı tarafından ifade edilirken, klinik mülakatlarda çoğu katılımcının aynı kod üzerinde görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Not Vermelerini Etkileyen Faktörler

Temalar	Kodlar	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	f
Soru ve Çözüm İçeriği	Çözümün cevap anahtarındaki çözümlü uyumluluğu	+	+	+	+		+	+	+			+	8
	Öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler	x	x		x					+	+		8
	Kullanılan matematiksel dil												1
	Soruların zorluk derecesi(kolay, orta, zor)						+	+				+	3
	Sonucun doğruluğu				+		+						2
	Çözüm adımları	x	x				x	x	x	x		x	6
Öğrencinin Durumu	Öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi	+			+		+	+		+			5
	Öğrencinin sınıf içi başarısı	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
	Öğrencinin sınıf içi davranışları						+	+			+		3
	Öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlar				+								1
Kağıt	Kâğıt düzeni	+	+		+	+			+	+	+	+	8
	Öğrenciye hatasını fark ettirme				x			x	x				3
	Öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi				+	+				+			3
	Başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği			+	+		+	+		+	+		6
	Öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları	+		+		+	+		+		+		6
Aile	Aileyi tanıma	+		+			+			+		+	5

Tablo 1'den katılımcıların not vermelerini etkileyen faktörlerin başında soru ve çözüm içeriği ile ilgili faktörler gelmektedir. Katılımcıların soru ve çözüm içeriği ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörler: Çözümün cevap anahtarındaki çözümlü uyumluluğu, öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler, kullanılan matematiksel dil, soruların zorluk derecesi(kolay, orta, zor), sonucun doğruluğu, çözüm adımları başlıkları altında ele alınmıştır.

Tablo 1'den katılımcıların not vermelerini etkileyen öğrencinin durumu kaynaklı faktörlerden bahsedilebilir. Katılımcıların öğrencinin durumu kaynaklı not vermelerini etkileyen faktörler: Öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi, öğrencinin sınıf içi başarısı, öğrencinin sınıf içi davranışları, öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlar başlıkları altında ele alınmıştır.

Tablo 1'den katılımcıların not vermelerini etkileyen kağıt kaynaklı faktörlerden bahsedilebilir. Katılımcıların kağıt kaynaklı not vermelerini etkileyen faktörler: Kağıt düzeni başlığı altında ele alınmıştır.

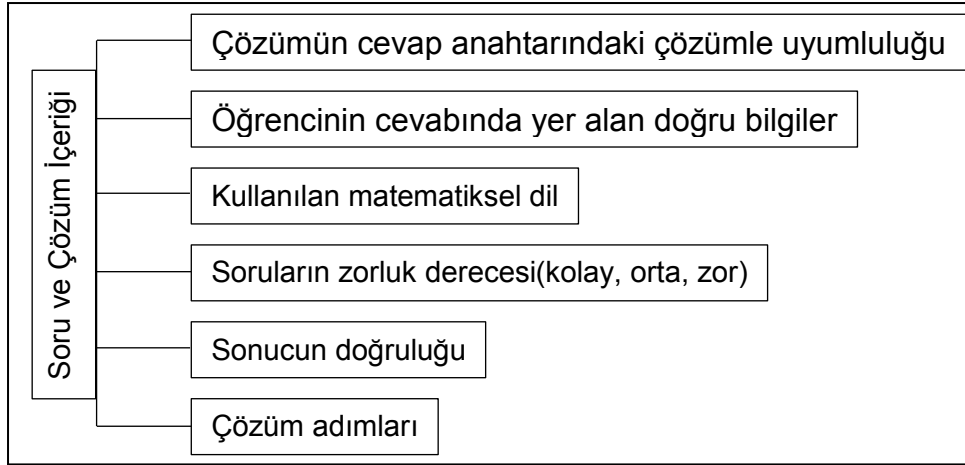
Tablo 1'den katılımcıların not vermelerini etkileyen öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili faktörlerden bahsedilebilir. Katılımcıların öğrenciyi cesaretlendirme kaynaklı not vermelerini etkileyen faktörler: Öğrenciye hatasını fark ettirme, öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi, başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği, öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları başlıkları altında ele alınmıştır.

Tablo 1'den katılımcıların not vermelerini etkileyen aile ile ilgili faktörlerden bahsedilebilir. Katılımcıların aile ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörler: Aileyi tanıma başlığı altında ele alınmıştır.

Devam eden bölümlerde temalardan elde edilen bulgulara ayrı ayrı yer verilecektir.

4. 1. Soru ve Çözüm İçeriği ile İlgili Faktörler

Katılımcıların çoğu soru ve çözüm içeriği ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Katılımcıların soru ve çözüm içeriği ile ilgili faktörleri

Şekil 1.'den görüldüğü gibi katılımcıların soru ve çözüm içeriği ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörler: Çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğu, öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler, kullanılan matematiksel dil, soruların zorluk derecesi(kolay, orta, zor), sonucun doğruluğu, çözüm adımları başlıkları şeklinde özetlenebilir.

Katılımcılar soru ve çözüm içeriği ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin çoğunlukla çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğu, öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler ve kullanılan matematiksel dilin olduğunu belirtmektedirler.

4. 1. 1. Çözümün Cevap Anahtarındaki Çözümle Uyumluluğu

Katılımcıların çoğu not verirken öğrenci cevaplarının cevap anahtarındaki çözümle uyumuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların hem 1. Grup hem de 2. Grup sorulara vermiş oldukları cevaplar bunu örnekler niteliktedir. Örneğin K1'in cevap anahtarıyla öğrencinin cevabının uyumuna dikkat etmesi bu duruma örnek oluşturmaktadır.

K1(1G1): Yazılı kâğıdında çocuğun çözümüne dikkat ederim, Çocuğun çözüm yollarına, cevap anahtarında çocuğun çözümünün aynı olup olmadığına dikkat ederim. Ama çocuk belli bir yere gelmiş, belli bir yerden sonra hata yapmış, o soruyu bütünüyle yok etmem.

K1(2G1): Yani bunu boş bırakmam. Buna mutlaka bir- iki- üç puan veririm, tabi cevap anahtarına göre hareket ederim. Mutlak değeri dışarı çıkarmayı bilmiş; yani bunu bilen bir öğrenciye puan veririm. Tam puan vermem mutlaka küçük hatasından biraz puan kırmak durumunda kalırım.

K2'nin not verirken ayrıntılı puanlama cetveline göre hareket ettiğini belirtmesi yine bu faktöre örnek olacak niteliktedir.

K2(1G1): Yazılı kâğıtlarını okurken hiçbir zaman peşin hükümlü davranmam. Cevap anahtarım vardır, onu hazırlarım. Ayrıntılı puanlama cetvelini hazırlarım.

K5(1G1): Sınavlarda genelde 10 tane soru sorarım bu 10 sorunun 2 tanesi ayırt edici olarak zordur. Bu zor sorulara cevap verirken öğrenciler biraz bile bir şey yapsalar 5 puanlarını veririm; ama kolay sorularda daha çok şey yapmaları lazım puan almaları için, sonuca ulaşmaları daha önemlidir, basit hataları kabul etmem; ama zor sorularda yapılan o hataları birkaç işlem gerektiren hataları kabul edebiliriz gidiş yolu daha önemlidir...

Ayrıca K11'in 2. Grup sorularda cevap anahtarına göre puanlama yaptığını belirtmesi bir diğer örnektir.

K11(2G2): Burada sadece cevaba 2 puanlık, işlemlere belli bir puan, cevaba 2 puan ya da 3 puan veriyoruz. Cevap anahtarına göre sadece cevaba verdiğim puanı veririm. 2 ya da 3 puan veririm. 2 puan verebilirim büyük ihtimalle. Başarılı olsa da işlemi yapmasını beklerim. Başarılı olup da bu konuyu tam anlamamış olabilir, atmış da olabilir, attıysa bile sonuçta sınav sonucu 2 puan verdiysem o 2 puanı almış demektir yani.

4. 1. 2. Öğrencinin Cevabında Yer Alan Doğru Bilgiler

Katılımcıların çoğu öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgilerin not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K3'ün öğrencinin her doğru yaptığı adımı puanlaması buna örnek oluşturmaktadır.

K3(1G1): Cevap anahtarını hazırladıktan sonra da her aşamayı puanlandırırım. 1 er puan 2 şer puan bile zor veririm. Puan verirken iyi öğrenciler hangi yolla çözmüşse o yolla çözerim. Tabi bu demek değildir ki farklı yoldan çözümleri kabul etmiyoruz. Onları da aynı şekilde puanlandırırım; ama her yaptıkları adıma puan veririm. [...] ama dediğim gibi önce öğrencinin kâğıtlarını incelerim inceledikten sonra cevap anahtarı hazırlarım...

K1'in öğrencinin cevabını puanlarken yaptığı her pozitif adımı dikkate alarak not vermesi bu faktöre başka bir örnektir.

K1(1G1): ... Ama çocuk belli bir yere gelmiş, belli bir yerden sonra hata yapmış, o soruyu bütünüyle yok etmem; yani çocuğun adım attığı pozitif olan her şeye not vermeye çalışırım. [...] Çocuğun yorumu farklı olabilir benim yorumumla aynı olmayabilir doğru yorum yaptıysa puan alır.

K9'un öğrenci bir çarpma dahi yapmış olsa puan vermeye çalışıyoruz ifadesi öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgilerin not vermesini etkilediğine örnek oluşturmaktadır.

K9(1G1): ... not verirken özellikle klasik sorularda, problem sorusu varsa; giriş, gelişme, sonuç şeklinde puanlandırıyoruz. Adım adım işlemleri puanlandırıyoruz. 2'şer 3'er puandan başlayarak; böyle sonuca da puan vererekten; çünkü çocuk yarıda kalmış olabiliyor. Mesela merdiven işlemlerinde üst basamağını yapıyor, alt basamağını yapmıyor gibi. Yaptığı her hareket, payda eşitleme dahil, bir çarpma yapmış olsa bile 2'şer puandan 3'er puandan basamak basamak değerlendirmemizi yapıyoruz.

K8'in 2. Grup sorularda bazen öğrencilere puan vermek için yer aradığını belirtmesi öğrencinin yaptığı her doğru adıma puan vermeye çalıştığına örnektir.

K8(2G1): ...Bazen çocuklara puan vermek için yer arıyorum küçük bir doğru gördüğümde 2 puan veriyorum...

Ayrıca K8'in öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgilerden öğrencinin bir şeyler bildiğini yorumlaması ve bunu dikkate alarak puan vermesi bu faktöre destekleyen farklı bir örnektir.

K8(2G6): ... burada çocuğun bir şeyler bildiğini görüyoruz. Ama soruyu tam olarak doğru ifade edememiş. Bu sorudan çocuk bir şeyler bildiğini bana inandırdı. Bunun için sıfır puan vermem. Çocuğa 10 üzerinden 2 ya da 4 puan veririm, düzenli yazmadığı için.

Çünkü bir bilgisini göstermiş çocuk, hipotenüsün ne olduğunu biliyor en azından burada 2 puan verebilirim.

K4'ün aşağıdaki ifadeleri de K8'i destekler niteliktedir.

K4(2G2): ... Bu durumda öğrenciye puan veririm. Belki de bu durum bulunduğum okuldan kaynaklanıyor. Öğrencilerin başarısı düşük olduğu için küçük bir doğru cevap görsem puan vermeye çalışıyorum.

4. 1. 3. Kullanılan Matematiksel Dil

Katılımcıların büyük çoğunluğu kullanılan matematiksel dilin not vermelerini etkilediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda katılımcı öğretmenlerin bu faktörü destekleyen ifadelerine yer verilmiştir. Örneğin K3 ve K6'nın öğrencinin sembolü doğru kullanmasına dikkat etmeleri kullanılan matematiksel dilin notunu etkilediklerine örnektir.

K3(2G4): Kırarım puanını aslında hepsini kırmak gerekiyor ama tamamen yanlış. Puan kırarım ama 10 puanını kırmam. Normalde bu sorunun cevabı sıfır puandır. Ama burada sayıları doğru yapmış ama cevap anahtarında böyle bir şey yok ama orada ben yine 7 puan veririm.

K6(2G4): Puanı gider işaret hatası var hepsi gider çünkü burada büyüktür küçüktür bilmiyor. Evet öyle de oluyor. Büyüktür küçüktür sembolünü arada bunu yaşıyoruz genelde 6. sınıflarda oluyor tam puan vermem. Çünkü öğrenci sembolü kullanmış soruyu tam yazmışsa ona tam puan verirken buna tam puan veremezsiniz. Çünkü siz orda çocuğun büyüktür küçüktür sembolünü tanımasını, sembolü değerlendirmesini de ölçüyorsunuz. Ama sıfır da vermem bir 5 puan alır. Nedenini de yazarım neden 5 puan verdim diye neden 3 puan aldığını.

K7 ise bunu önemli bir hata olarak gördüğünü ifade etmektedir.

K7(2G4): Bu önemli bir hata büyüktür küçüktür karıştırmak...

K9 kullanılan matematiksel dilin önemini Türkçe dersini örnek vererek açıklamaktadır. K9'un aşağıdaki açıklamaları kullanılan matematiksel dilin notunu etkilediğine örnek oluşturmaktadır.

K9(2G4): Büyüktür küçüktür var, eşittir dememiş küçüktür demiş, ederiz tabi ki küçük değildir nihayetinde. Büyüktür önemli bunlar matematiksel dil Türkçe de nasıl noktanın önemi varsa matematiğe gelince o nokta nihayetinde çarpı oluyor. Türkçede nasıl iki nokta üst üste bir şey anlatıyorsa matematikte iki nokta üst üste bölmeyi anlatıyor Türkçe de büyük 5 harfle ifade edilirken matematikte büyük kelimesi > işaretiyle gösterirsin matematik dilini öğrenmeleri gerekiyor. [...] Tamamen puan kırmam da yanlış yaptığı

yerlerden 1'er puanını kırarım o anki durumuma bağlı ya da sınıf genelinde yapılan yanlışlara bağlı.

Katılımcılardan K10'un "ha yanlış kullandı işareti ha koymadı" ifadesi kullanılan matematiksel dilin notu etkilediğine başka bir örnektir.

K10(2G4): Doğru sıralamış aralarına virgül koymuş, doğru kabul ederim, ama yazılının başında diyorum işaret kullanın diye, ama yine de doğru sıralamışsa çok takılmam büyüktür küçüktür sembolüne. Çok önemli olmaz belki tam puan değil de 8 puan veririm.

Genelde karışıyor ya işaretler az önceki soru gibi puanlarım doğru mu 10 puan mı yine 8 veririm. Ha yanlış kullandı işareti ha koymadı ikisi de aynı benim için. $-4 < -4$ yazmış $0 < 0$ yazmış, 10 puandı ya bu 2-2-2 diye vermiştik ya puanlarını 2 buradan 2 de buradan kırarım.

4. 1. 4. Soruların Zorluk Derecesi (Kolay, Orta, Zor)

Katılımcıların bir kısmı soruların zorluk derecelerinin de not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K5'in öğrencilerin zor sorulara verdiği cevaplara not verirken daha insiyatifli davrandığını belirtmesi not verirken soruların zorluk derecesinden etkilendiğine bir örnektir.

K5(1G1): Not verirken soruların ağırlığına dikkat ederim. Kolay sorulara farklı bir şekilde zor sorulara farklı bir şekilde puanlarım. Sınavlarda genelde 10 tane soru sorarım bu 10 sorunun 2 tanesi ayırt edici olarak zordur. Bu zor sorulara cevap verirken öğrenciler biraz bile bir şey yapsalar 5 puanlarını veririm; ama kolay sorularda daha çok şey yapmaları lazım puan almaları için, sonuca ulaşmaları daha önemlidir, basit hataları kabul etmem; ama zor sorularda yapılan o hataları birkaç işlem gerektiren hataları kabul edebiliriz.

4. 1. 5. Sonucun Doğruluğu

Katılımcıların önemli bir kısmı sonucun doğruluğunun not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K2'nin aşağıdaki ifadeleri işlem yapmadan yalnızca sonucun yazılmasının not vermesini etkilediğine örnektir.

K2(2G3): Cevabı doğru olarak yapmışsa verirsin. Çocuğu tanırsın zaten bunu yapan çocuğun düzeyinin ne olduğunu anlarsın. Öyle öğrencilerim var ki adam hiçbir şey yazmasa da sonucu yazsa biliyorum ben onu, puan veriyorum. ...

K5 başarılı bir öğrencinin işlem yapmadan doğru sonucu yazabileceğini, başarısız bir öğrenciye kopya çekerek de yazmış olsa puan verebileceğini belirtmektedir. Bu da K5'in sonucun doğruluğu faktörünün not vermesini etkilediğine bir örnektir.

K5(2G2): 10 puanlık soruya 10 puan veririm. Eğer iyi bir çocuksa zaten bunu işlem kullanmadan yapar. Kötü bir çocuksa, bunu yanındakinden bakıyorsa, benim bunu engellemem gerekirdi. Becerip baktıysa gene veririm. [...] Üçgen eşitsizliğini kullan ve yanlış yapan öğrencilere de verilir. Kuralı bilmesi daha önemlidir bence.

K6 işlem yapılarak sonucun bulunması gerektiğini, ancak doğru sonucun yazılması durumunda not verebileceğini belirtmektedir. K10 ise yalnızca doğru sonucun yazılmasının yeterli bulmadığını bu durumun not vermesini etkilediğine örnektir.

K6(2G2): Normalde işlem yapması gerekiyordu. Burada hani üçgen eşitsizliği var ya bir kere bu soruyu çözümlü olarak aralıklı çözebilecek öğrenci sayısı azdır. [...] 10 puanlık bir soru çözüm yok cevap var 10 puan veririm. Çünkü şöyle çocukları şöyle değerlendiririm: öğrenciler arasında aynı cevabı yazmış olan varsa 5 puan veririm. ...

K10 da K6 ile aynı fikirde olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

K10(2G2): Veririm, ama tam puan vermem. Sonuçta bir öğrenci bunu yapabilmişse üçgen eşitsizliğini biliyordur. Eğer öğrenciler uyarılmışsa işlemlerin her biri yapılacak diye bunu yazana, ister iyi ister kötü, direkt çok az bir puan veririm. Eğer dememişsek buna iyi öğrenciyse veririm kötü öğrenciyse de çok az bir puan veririm. Demişsem ki işlem yapılacak bu cevaba çok az puan veririm.

4. 1. 6. Çözüm Adımları

Katılımcıların 6'sı çözüm adımlarının not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K1'in aşağıdaki ifadeleri çözüm adımlarının not vermesini etkilediğine örnektir.

K1(2G2): Onlara puan vermem. [...] Bu cevaba not vermem. Sonuçta klasik bir soru ve işlem yoksa not vermem.

K11'in matematiksel işlem olmadan puan veremeyeceğini belirtmesi çözüm adımlarının not vermesini etkilediğine diğer bir örnektir.

K11(2G5):Yine de bir puan vereceksem çocuğa 4 puan veririm matematiksel bulmadım, işlem yapmamış. Çünkü sadece açıklama yapmış biraz kavramsal öğrenme yapmış tam olarak kavramsal da değil de işlemsel de hiçbir şey yapmamış.

K9; öğrenci soruyu sözel olarak doğru açıklasa da az puan vereceğini ifade etmesi çözüm adımlarının not vermesini etkilediğine başka bir örnektir.

K9(2G5): Tamsa tam puan veririm belki de. Ya da 5, 5 diye de verebilirim. Ama bu kağıda yüzlük kağıt da denmez hani açıklama yapmış olsa da nihayetinde sayısal değer

görmek istiyorsun. Çözüm görmek istiyorsun. Onun için tam puan veremem herhalde yine 5 puanda kalır. Takdir ederim böyle bir açıklama yaptın da niye çözmedin derim, ama matematikte işlem olmadan olmaz bu çocuğu tanımak isterim.

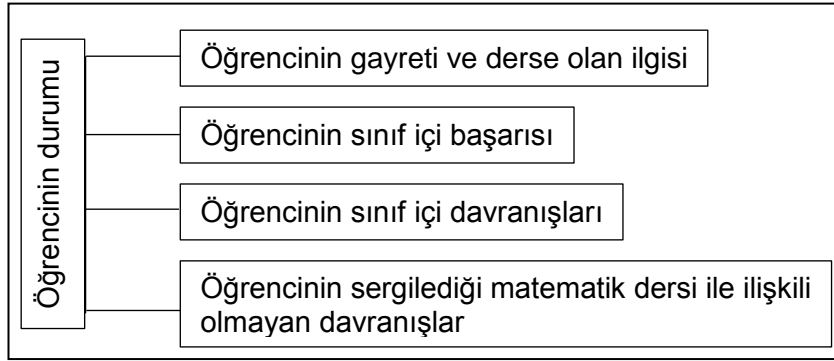
K7 ve K8'in puan vermede işlem adımlarının önemli olduğunu belirtmeleri, işlem yapmanın not vermeyi etkilediğine örnektir.

K8(2G2): Bu neye göre 16? Çünkü burada bir üçgen eşitsizliği kuralı olması lazım. Bu sorudaki amacımız üçgen eşitsizliğini anlamış mı anlamamış mı? Burada onun adına bir şey yok bu soruda puan vermem.

K7(2G2): Yani çözümü de yapmalıydı tam puan vermem için.

4. 2. Öğrencinin Durumu

Katılımcıların öğrencinin durumu ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Öğrencinin durumu ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler

Şekil 2'den görüldüğü gibi öğrencinin durumu ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler: Öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi, öğrencinin sınıf içi başarısı, öğrencinin sınıf içi davranışları, öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlar şeklinde özetlenebilir.

Katılımcılar not vermelerini etkileyen öğrenci durumunun, çoğunlukla öğrencinin sınıf içi başarısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu faktörü öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi takip etmektedir. Ayrıca katılımcılardan biri öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışların da not vermesinin etkilediğini belirtmiştir.

4. 2. 1. Öğrencinin Gayreti ve Derse olan İlgisi

Katılımcıların 5'i öğrencinin gayretinin ve derse olan ilgisinin not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K1 bazı öğrencilerin derste başarılı olamasa bile gayretlerini göz önüne aldığını ve bu durumun not vermesini etkilediğini belirtiyor.

K1(1G3): ...hatta benim için taraf tutan öğretmen diyorlar yani matematiği öğrenmek başarmak için belki kapasitesi yok, ama başarmak için çaba sarf ediyor. Kendini bir düzene sokmaya çalışıyor. Bu öğrenci tabi ki benim için diğer defter getirmeye, kitap getirmeyen, dersle alakası olmayan çocuğun yanında tabi ki benim için pozitif bir not alacaktır. Artı notlar alacaktır. çünkü o çaba sarf ediyor, öğrenmek istiyor. Ama bunun yanında, zeki soruları çözen çocuklar var. [...]

K6ve K7'nin derste ilgili olan öğrencilerin notlarında oynama yaptığını belirtmesi öğrencinin gayretinin ve derse olan ilgisinin not vermelerini etkilediğine örnektir.

K6(1G4): ... Direk not üzerinden oynama yapıyorum. Çok uç boyutlu bir oynama değil. En fazla bir 10 puanlık bir oynama, o da dediğim gibi öğrenci gerçekten iyidir, velisi de ilgilidir, yani hoca hanım çalışıyor, ama o kadar oluyor. Çünkü çocukların seviyeleri belli matematikte çok filozof olması beklenemez. O çocukların seviyeleri bu kadar o yüzden bunları da yapabiliyoruz.

K7(1G3): Sınıf içindeki durumu şöyle etkiler: Eğer çok gayretliyse, gerçekten elinden geleni yapıyorsa, örneğin; bu durumda 67'yi 70 yapabilirim ya da 83'ü 82'yi ona moral olsun daha da gayretli çalışsın diye notu artırabilirim.

K9'un öğrencinin ilgi, istek ve hevesini not verirken göz önünde bulundurduğunu belirtmesi, öğrencinin gayretinin ve derse olan ilgisinin not vermeyi etkilediğine diğer bir örnektir.

K9(1G3): Sınıf içindeki durumu ders içi performans notunu etkiliyor. [...] Yazılı bir belgedir ama sözlü giriyor ders içi performansa. Bunun yanında öğretmenle, arkadaşla iletişim, ders ile iletişim bunları göz önünde bulunduruyorum ve istek, heves, idealist olma, idealistliğin peşine ne kadar koşma bunları ders içi performansta göz önüne alıyorum.

4. 2. 2. Öğrencinin Sınıf İçi Başarısı

K2 katılımcısı hariç diğer katılımcılar öğrencinin sınıf içi başarısının not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K4'ün not verirken öğrenciler isimleri dikkatimi çeker ifadesi, öğrencinin sınıf içi başarısının not vermesini etkilediğine bir örnektir.

K4(2G2): Burada not verirken beni öğrencinin ismi de etkileyebilir. Çok başarısız öğrenci bu sonucu yazmışsa belki de puan vermek istemezsin. Ama o zamanda

öğrenciler arasında haksızlık olmasın diye mecburen cevap kâğıdında sonuca 5 ya da 3 eklemiş olmam lazım, buraya puan vermek için.

K4(1G3): Etkiler. Başarısız bir öğrencinin ismini gördüğüm zaman, zaten çözüm kâğıdından çok fazla bir şey beklemiyorum. Atıyorum, hiç derse katılmayan bir öğrenci, başta onun ismi var mı, orda atıyorum benim 7'lerden "x" diye bir öğrencim var. Hiç derse katılmaz, hiç parmak kaldırmaz. Onun kâğıdını gördüğümde zaten ondan bir şey beklemiyorum. Bazen, belki de şuna dikkat ettim: direk çizme eğilimi bile oluyor öğrencinin cevabına bakmadan. Bakmaya çalışıyorum, ama biliyorum yanlış yaptığını çocuğun. Aldığı puan 10 puan 15 puan. Mecbur okuyorsun. Etkiliyor. Dolayısıyla başarılı bir öğrencinin kâğıdını okurken zevkle okuyorsun. Zaten sınav kâğıdı okurken önce başarılıların kâğıtlarını okuyorum, çünkü onları okuma isteğim var.

K6 bazı öğrencilerin sınıf içinde aktif olduğunu, ancak bunu sınav notlarına yansıtamadıklarını ifade ediyor. K6 öğrencilerin bu durumunu göz önüne alarak not vermesi öğrencilerin sınıf içi başarısının not vermesini etkilediğine başka bir örnektir.

K6(1G3): Ders içi etkinliklerde onun sözlüsünü yüksek tutuyoruz, o şekilde dengeliyoruz. Çünkü hakikaten öyle çocuklarımız var ki diyelim: sınavlardan 70, 70 4'lük öğrenci, şöyle sınıf içinde 5'lik öğrenci, şimdi burada siz onları aynı sınava tabi tutuyorsunuz. Ona ben sınavdan bir 5 puan daha vereyim, onu yapamayız. Dolayısıyla bunu ancak çocuklara ders içi performansında ya da bir proje ister çocuk, sizden özellikle proje verirsiniz, onu orda telafi etmeye çalışırsınız.

K9'un ifadeleri de K6'yı destekler niteliktedir.

K9(1G3): Bazı öğrenciler de var sınavda hiç başarı gösteremiyor, ama derste müthiş aktif, o çocuğa da gözünün yaşına bakmadan 80'ni konduruyorsun. Mesela 30'lar, 40'lar var, ama 80'i hak ediyor, derste süper yani bu da ders içi performansla yansıyor.

K8'in iyi bir öğrenciyi farklı gözle incelediğini belirtmesi bu faktöre diğer bir örnektir.

K8(1G3): Etkiler tabi. İyi bir öğrenciyse onu farklı bir gözle inceliyorsun. Mesela iyi bir öğrenci bir soru çözmüş orada bir işlem hatası yapmış: bu "Bunu yanlış anlamıştır." diyorum bu bunu yapmaz. Ona göz yumabiliyorum. Ama tam tersi, kötü bir öğrenci zor bir soruyu çözmüşse kesin kopya çekmiştir diye düşünüyorum ve ona tam puan veremiyorum, eksik veriyorum.

K10(2G2): Eğer dememişsek buna iyi öğrenciyse veririm kötü öğrenciyse de çok az bir puan veririm. Demişsem ki işlem yapılacak bu cevaba çok az puan veririm.

4. 2. 3. Öğrencinin Sınıf İçi Davranışları

Katılımcıların bir kısmı öğrencinin sınıf içi davranışlarının not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K5 öğrencinin iyi niyetli, saygılı, uslu oluşunun not vermesini etkilediğini ifade etmektedir.

K5(1G3): Puanı şöyle etkiler: ister istemez ne kadar kâğıtlardaki isimlere bakmıyoruz desek de bakıyorum. Mesela öyle çocuklar var ki, sınıfta çok uslu durur, [...] önkoşul öğrencilerin sınıf içindeki durumu [...] hani belli ki bir şey yok. Yani yetenek yok ya da çok az var. Yani bu işi götüremeyecek, ama iyi niyetli, derse katılır, defterini kitabını getirir, o şekil bazı iyi özellikleri vardır, saygılıdır onları göz önünde bulundururum. Ama nasıl bulundururum: mesela ben öyle öğrencilerin karnesine kesinlikle 1 vermem. Kendileri hep 1 alsalar bile 1 vermem. Sözlülerle destekleyip onları mutlaka 2 yaparım. Sınavda vereceğim durumu nasıl etkiliyor: sınavda ona öyle bir not vermeliyim ki mesela çok az bile yapsa onu sözlüyle destekleyeceğim. Mesela 80-90 vereceğim sözlüye, ama sınavlara 0-0-0 yazarsam da onu 2 düşüremem. Mesela ona ne veririm, 20 25 tam bir 90 verince 45 düşecek şekilde notunu ayarlarım.[...]

K10 sene sonu notu verirken öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarından etkilendiğini belirtiyor.

K10(1G3): Yazılı notu için düşünürsek: ne almışsa onu veririm. [...] çok not vereyim onun durumu iyi falan gibi ya da çok hanımefendi bir insan çok not vereyim gibi bir durum yok. Ama sene sonu notunu verirken etkiler. Mesela 43'te kalıyor notu kimini 45'e tamamlıyorum, kimini tamamlamıyorum o yönden sınıftaki durumu etkiliyor.

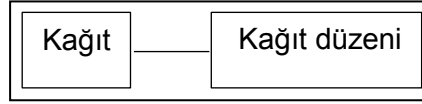
4. 2. 4. Öğrencinin Sergilediği Matematik Dersi İle İlişkili Olmayan Davranışlar

Katılımcılardan K2 öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlarının not vermesini etkilediğini belirtmiştir.

K2(1G4): [...] Çocuklara soruyorum türkü söyleyen, enstrüman çalan var mı, ben enstrüman çalıp sınıf içi etkinlikten 100 puan verdiğim öğrencilerim var. [...] Çocuk mesela matematikten zayıf bir öğrencidir, kalk yavrum tahtada fıkra anlat, etkinlikten al sana 100 dedim. O, 20-25 alan çocuk bundan sonra 45 de aldı, 55 de aldı daha sonra.

4. 3. Kâğıt

Katılımcılar kâğıt ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar kâğıt ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörü kâğıt düzeni başlığı altında özetlemiştir.



Şekil 3. Kağıt ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler

4. 3. 1. Kâğıt Düzeni

Katılımcıların yine önemli bir kısmı kağıt düzeninin not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K1'in kağıt düzeninin önemli olduğunu belirtmesi not vermesini etkileyen faktörlere örnektir.

K1(1G2): Bu benim için çok önemlidir. Çünkü çocuğun cevap kağıdına soruyu doğru aktarması çok önemli. [...] Düzen benim için çok önemlidir, ama bu konuda çok katı değilim. [...] bazı öğrencilerin bu tavrını kıramıyorsunuz. İlk okuldan gelen bir alışkanlık bazıları o düzeni sevmiyorlar. Ama yine de dağınık çözmeyi seviyorlar. Onu o kalıba sokmak için de çocuğu 6. sınıfta alıp 8. sınıfa kadar devam ettirmek gerekiyor.

K4'ün düzenli bir kağıda daha çok puan vereceğini belirtmesi kağıt düzeninin not vermeyi etkileyen faktör olmasına diğer bir örnektir.

K4(1G2): Etkiler, eğer düzenli bir kağıtsa daha çok puan vermemi etkiliyor. [...] Çalışkan öğrenciler vardır, ama yazıları çok düzensiz olan öğrenciler vardır. İncelemeye çalışıyorsun, zorlanıyorsun. Okuyamadığın yere puan verme şansın yok. Düzensiz olursa belki de alacağı puandan daha az bir puan alıyor. Ama düzenli bir öğrenci hak ettiği puanı tam olarak alıyor. Ben kağıdı okurken çocuk çok düzensiz yazmışsa sinirlenip direk çözümün üstünü çizip bırakabiliyorum. Çok düzensizse, okuyamıyorsam ne yapabilirim ki.

K5 kağıt düzeninin not vermede önemli olduğunu Türkçe dersini örnek göstererek ifade etmektedir.

K5(1G2): Matematik dersi olduğu için genelde bazı öğrencilerimiz Türkçe değil de Çince yazıyor, anlaşılmıyor yazıları. Bizde pek sözel ifadeler olmuyor. Sonuçta denklemi iyi bir şekilde oturtursak, bundan sayıları gördüğümüz sürece, denklem kurduğu sürece, sonuca ulaştığı sürece, soru neyse onu bize aktardığı sürece, ona puan vermeye çalışıyoruz. Ama okuyamadığım yerlere haliyle puan veremiyorum.

K8 de kağıt düzenini önemli gördüğünü, bu durumda not vermesini etkilediğini belirtmektedir.

K8(1G2): Bir iki puan artırabilir. Hani düzgün bir soru çözmüşse de eksikliği varsa, ben ona bir iki puan daha ekstradan verebilirim, o düzenden dolayı sadece.

K8(2G3): Düzendeki önemli çünkü çok karışık, eğer doğru cevap olsa bile nerde bu doğru cevap tam olarak belirtse tam puan alacak ama bir şeyler bildiği belli.

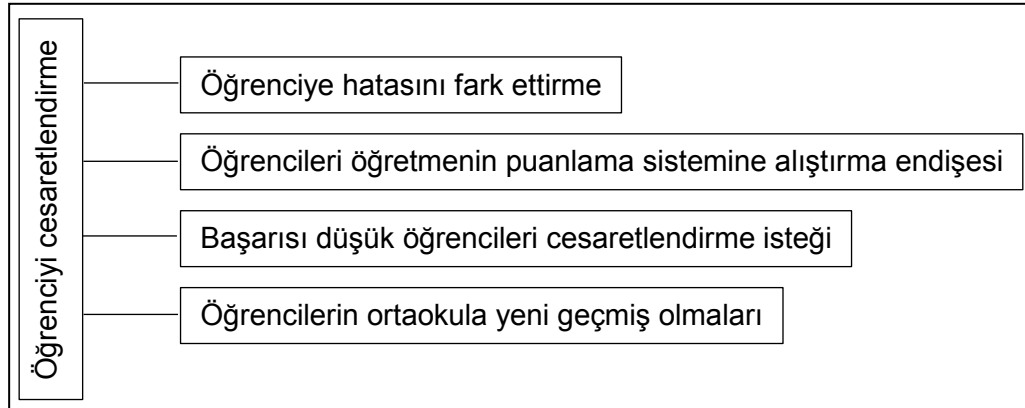
K9 ve K11'in ifadeleri de kağıt düzeninin not vermelerini etkilediklerine örnektir.

K9(1G2): Tabi ki öğretmen düzenli bir kağıdı daha rahat okuyor nihayetinde. Yoksa bir taraflarda arıyoruz cevabı bazen bulamıyoruz. [...] her bir adımı görelim kağıtta. O zaman yaptıkları işlemi ben göremeyip de öğrenci gösterdiğinde puanını veriyorum. O da kontrol esnasında oluyor ama ben okurken göremeyebiliyorum çok karışık olabiliyor...

K11(1G2): Şöyle etkileyebilir eğer hiç anlamıyorsam yazısından etkileyebilir. Yanlışlıkla ben ona düşük not vermiş olabilirim. Doğru cevabı yazmışsa da ben okuyamıyorsam, ama genelde hani çirkin de yazsalar, işlemi doğru yaptıysa, sonuca ulaştıysa ben tam puan veriyorum. Yalnız şuna dikkat ediyorum: Denklem çözümlerinde adım adım yapmaları gerekiyor.

4. 4. Öğrenciyi Cesaretlendirme

Katılımcılar öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 4. Öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler

Şekil 4'ten görüldüğü gibi katılımcıların öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörler: Öğrenciye hatasını fark ettirme, öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi, başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği, öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları şeklinde özetlenebilir.

4. 4. 1. Öğrenciye Hatasını Fark Ettirme

Katılımcıların bir kısmı öğrenciye hatasını fark ettirmenin not vermelerini etkilediklerini belirtmektedirler. K7 çalışkan bir öğrencinin hatasından bir daha tekrarlamaması için puan kırması öğrenciye hatasını fark ettirmenin not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K7(1G3): Çalışkan öğrencilerde de dediğim gibi o hatayı bir daha yapmasın diye bir iki puan belki kırabiliyoruz. İşte yapmamalıydın diye belki ömrünün sonuna kadar bu hatayı yapmamış oluyor.

K7(2G2): Yani çözümü de yapmalıydı tam puan vermem için. Yine nota ihtiyacı varsa onu görürdüm. Ama yoksa iyi bir öğrenciyse bunu yapmamalıydı diye notunu kırdım iyi bir öğrenciyse 5 puan verirdim, kötü bir öğrenciyse belki birkaç puan daha fazla verirdim.

K4 ve K9'un da başarılı öğrencilerin notlarını kırmaları öğrenciye hatasını fark ettirmenin not vermelerini etkilemelerine diğer bir örnektir.

K4(2G1): [...] aslında çocuk buraya da sıfırı koymuş ya ona bir sonraki sınavda yapmaması için bir puanını kırarım [...] sadece hatasını fark etmesi için normalde tam puan verdiğim zamanlar da olmuştur.

K9(2G1): O tam tersi gitmesi gerekiyordu. Çocuğa göre değişir. Böyle bir şey başıma geldi şey yaparım ok işareti yaparım tersten düze büyüktür kavramını bilmiyorsun daha dikkat et diye, ama notuna bakarım kalmaması gerekiyorsa veririm yani 30 alacakken 40 a tamamlarım ama bir 90'lık öğrenci bunu yaparsa affetmem.

4. 4. 2. Öğrencileri Öğretmenin Puanlama Sistemine Alıştırma Endişesi

Katılımcıların 3'ü öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmalarının not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K3 ve K5'in 6. sınıfları not verirken öğrencilerin lehine hareket etmeleri, öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesinin not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K3(1G7): 6'ları ben önce küçük sınavlar yapıp eksiklerinin ne olduğunu belirliyorum. Onları düzeltmeye çalışıyorum. [...] Sınavdan önce muhakkak bir iki quiz yapıyorum ve öğrenci alışıyor. Puanlamaya da alışıyor çocuk onu gördüğü zaman anlıyor. İlk sınavda biraz toleras veriyorum ondan sonra öğrenci alışıyor.

K5(1G7): 6. sınıfların ilk sınavlarını çok kolay sorarım mesela bol şıklı puan alabilecekleri şekilde sorarım ki hem sisteme alışsınlar hem de o şekilde diğer sınavları merak etsinler.

4. 4. 3. Başarısı Düşük Öğrencileri Cesaretlendirme İsteği

Katılımcıların önemli bir kısmı başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. K9'un öğrencinin ilgisiz bir cevabına not vermesi başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K9(1G6):Bu kelimeyi önce parantezden kurtaralım ve öğrenci aynen soruların sayılarını altına yazmış parantez yok ve yanına bir not düşmüş: “Öğretmenim parantezlerden kurtardım.” dedi.

Bir açıklama yazdıysa demek ki çocuk bir sene boyunca ancak parantezden kurtardı. [...]

K2 de başarısız bir öğrencinin sorunun aynısını cevap olarak yazsa bile cesaretini kırmamak adına not vermesi başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermeyi etkilemesine diğer bir örnektir.

K2(1G6): Böyle bir öğrenci cevap kâğıdında soruyu cevap olarak yazmış, altına da “Öğretmenim seni seviyorum.” yazmış ve ben puan verdim ona biliyor musunuz? O çocuk hiçbir soruya cevap vermemiş ama ben ona puan verdim.

K2'nin klinik mülakatlarda öğrenci cevabını aşağıdaki gibi değerlendirmesi başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermeyi etkilemesine diğer bir örnektir.

K2(2G5): Bu çocuğun 100 alması lazım. Ben buna toplamda 45, 50 veririm puanını. Buna ondan sonra bu çocuğa bunların nasıl olacak olduğunu anlattırırım demek ki çocuk adımları biliyor ama rakamları kullanamıyor al oku bunu ver buna sıfır çocuk hayatta hiçbir yere varamaz ama bu çocuğa bu adımları elinden geldiği kadar öğretmeye çalışırsan çocuğa bir güven gelir. Ben düşük not vermem bu kâğıda 100 alır demiyorum.

K3'ün de başarısız öğrencilerle ilgili aşağıdaki ifadeleri başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K3(1G6): Yapanlar için sıkıntı yok. Ama yapmayanları göz önünde bulundurduğum zaman şöyle düşünmek lazım: Bu çocuk bir şeyler yapıyor, yapıp siliyor. Kaynaştırma öğrencilerimiz de var bizim. Boşluk doldurma dediğimiz sorular var mesela. Bu sorularda boşluklara yazıyor boşluk doldurmaca. Kapasitesi düşük öğrencilerimiz de var, bu öğrencilere ne yapıyoruz. Ders içi performans veriyoruz, performans notlarını yüksek veriyoruz onları bu şekilde motive ediyoruz.

4. 4. 4. Öğrencilerin Ortaokula Yeni Geçmiş Olmaları

Katılımcıların yarısı öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmalarının not vermelerini etkileyeceklerini belirtmişlerdir. K10'un puan verirken sınıfın düzeyinin etkili olacağını söylemesi öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmalarının not vermeyi etkilemesine örnektir.

K10(2G7):...orda belki puan verirken sınıfın düzeyi etkili olabilir. Sınıfın durumu kötü müdür iyi midir dersteki durumu nasıldır bazen kötü oluyor bunu yazmışsa ona göre 7 puan da verebilirim. Bazen de çok iyi bir sınıftır yazılının başında karar veririm ki buna 5

puan vereceğim daha sonra onu değiştirmem sınıfın seviyesi de etkili olur açıkçası öğrencinin seviyesi değil.

K1'in 6. Sınıfları değerlendirirken daha toleranslı davranabileceğini belirtmesi de öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmalarının not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K1(1G7): Hayır, sınıf seviyesi sadece yazılı sorularımı etkiler. Yani soracağım soruları etkiler, soracağım sorular sınıfın seviyesine göre olur. En çok zorlandığımız sınıf 6. Sınıf. Burada sınıf seviyesi gözetmeksizin her öğrencinin kağıdını okurken inisiyatifli davranmaya çalışırım.

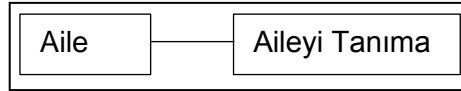
K1(2G4): Çok da kıramam burada çocuğun puanını veririm, heyecandan yapmış olabilir. 10 üzerinden 10 da verebilirim.[...] eğer 6. sınıfsa veririm çocuklar yeni yeni bizleri tanıyor dersten ve bizden korkmamaları gerekiyor.

K8'in 6. Sınıfları 8. Sınıflara göre daha inisiyatifli davrandığını belirtmesi öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmalarının not vermeyi etkilemesine başka bir örnektir.

K8(2G1): ...6. sınıflar yapmışsa biraz inisiyatifli davranabilirim. Az önce dedik bütün sınıf seviyeleri aynı dedik ama belki tolerans gösterebilirim duruma göre. 8. sınıf olsa yapmaması lazım ama 6'lar belki hoş görülebilir.

4. 5. Aile

Katılımcıların aile ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır.



Şekil 5. Aile ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörler

Şekilden görüldüğü gibi aile ilgili not vermeyi etkileyen faktör aileyi tanıma şeklinde özetlenebilir.

4. 5. 1. Aileyi Tanıma

Katılımcıların bir kısmı aileyi tanıma ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin olduğunu belirtmişlerdir. K9 aileyi tanımanın önemli olduğunu ve notunu etkilediğini belirtmesi aileyi tanımanın not vermeyi etkilemesine bir örnektir.

K9(1G4): Bu çok önemli, her öğrenciye söylerim anne ve babanızı çok merak ediyorum. Başarılının da başarısızın da. Hiç olmazsa bir kere, 3 yılda bir kere hiç olmazsa K9 öğretmenle gidip bir tanışın deyin, anne ya da baba bir kere, sürekli gelmesi gerekmiyor, ama o etkiliyor beni. [...] Yani bu durum notumu etkiliyor. Mesela bir baba

gelmişti bir ara. Bu dedi hoca hanım “Bu bana benzer, matematiğe kafası çalışmaz.” dedi. Kendisi kuyumcuydu. Bir anda tuhaf oldum, “O yüzden zorlama. Kızım bu kadar. Ona imam hatip okutacağım.” dedi. Tamam dedik. Ona da geçer bir not verdik, geçti gitti. Yani nihayetinde aile beklentisi, görüşü, bakışı çocuğun ailedeki durumu, aktifliği, pasifliği, idealistliği her şey etkiliyor. Bizzat çocuğu evinde görmek çok etkiliyor. Bu durumda daha anlayışlı oluyorsunuz öğrenciye karşı. ...

K3'ün de aileyi tanımanın ders içi performans notunu etkilediğini ifade etmesi aileyi tanımanın not vermeyi etkilemesine diğer bir örnektir.

K3(1G4): ...Ama ders içi performans notu etkilenir. Büyük okul çünkü her türlü öğrencimiz var çok iyi ailelerin öğrencisi var, annesi babası ayrı olanlar var, çalışmayan aileler var, anne babanın terk ettiği çocuklar var. [...] Bunları göz önünde bulunduruyoruz. [...]. Yani onu etkilediği zaman çocuğun yönünde oluyor yani.

5. TARTIŞMA

Ölçme ve değerlendirme öğretimin her döneminde vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Öğretmen görüşleri, sınavlar, kurul kararları ve benzeri araçlarla öğrenci başarısı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. İnsanların okul hayatları boyunca ölçme ve değerlendirme ile ilgili pek çok anısı vardır: kopya çekme girişimleri, sorunun cevabını atıp tutturmalar, öğretmenin gözüne iyi görünmek için soruların cevaplarına yazdığımız sevimli notlar... Diğer taraftan hepimizin hayatında büyük önem taşıyan YGS, TEOG, KPSS, LYS gibi sınavlar (Başol, 2015).

Birçok araştırmada yazılı sınavları puanlamada aynı öğretmenin aynı kağıda farklı zamanlarda farklı puanlar verdiği ve aynı kağıda farklı öğretmenlerin birbirinden bağımsız olarak puanlaması halinde de farklı puanlar verdiği belirtilmektedir (Tekindal, 2002). Örneğin; zayıf bir öğrencinin iyi bir cevabından puan kırma ya da iyi bir öğrencinin zayıf bir cevabını olduğundan yüksek gösterme vb. durumlarla karşılaşılabilir (Tekindal, 2002). Oysaki günümüzde sınavlardan alınan notlar öğrenciler için olduğu kadar veliler için de büyük önem taşımaktadır.

Gutierrez and Vignoles (2014) İspanya eğitim sisteminde yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin matematik puanlarının öğretmenler tarafından daha yüksek verildiği sonucuyla karşılaşmışlardır. Ayrıca derse gelmeyen öğrencilere daha düşük notlar verildiği de karşımıza çıkan diğer bir sonuçtur. Hatta öğretmenin değerlendirmesi ile sınav puanları arasında oluşan bu farklılığın öğrencilerin 16 yaşından sonra öğrenim hayatlarına devam edip etmemesini etkilediği ifade edilmektedir. Sınavlardan alınan puanların ve öğretmenin öğrenciler için takdir ettiği notların öğrencilerin hayatlarının şekillenmesinde büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Ayrıntılı cevap anahtarı hazırlansa dahi öğrencilerin verdikleri cevaplar çeşitli olduğundan puanlamada farklılıklar oluşabilmektedir. İşte bu sebeple bu araştırmada matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlara not vermelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin not vermelerini etkileyen soru ve çözüm içeriği, öğrencinin durumu, kağıt, öğrenciyi cesaretlendirme ve aile ile ilgili faktörlerin olduğu ortaya çıkmıştır. Soru ve çözüm içeriği ile ilgili olarak öğretmenlerin daha çok çözümün cevap anahtarındaki çözümlerle uyumluluğu ve öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgilere önem verdiği görülmüştür. Bu sonuç Norton ve Hartley'in (1986) yazılı yoklamanın puanlarını etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili çalışmalarının sonuçlarıyla

uyuşmaktadır. Norton ve Hartley (1986) çalışmalarında öğretmenlerin kendi fikirlerini yansıtan cevaplara önem verdiklerini ve cevapların uzunluğunun ve doğruluğunun puan artışına sebep olduğunu tespit etmişlerdir. Lonka ve Mikkonen (1989) yaptıkları benzer bir çalışmada da öğrencilerin yazılı yoklamalarda verdikleri cevapların uzunluğu ile öğrencilere verilen puanlar arasındaki korelasyonun ilk örneklem için 0.60, ikinci örneklem için 0.68 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çözüm adımlarının not vermede etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunda dersin matematik oluşunun etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü katılımcı öğretmenlerin çoğu doğru sonucu görseler dahi puan verebilmeleri için çözüm adımlarının olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bununla birlikte kullanılan matematiksel dilin de öğretmenlerin not vermelerini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir. Öğretmenler matematiğin de Türkçe gibi kendine has bir dilinin olduğunu ve bunu öğrencilerin düzgün bir şekilde kullanması gerektiğini düşünmektedirler.

Soruların zorluk derecesinin (kolay, orta, zor) de bazı öğretmenlerin not vermelerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Erdemir (2007) in çalışmasının öğretmenler soruları puanlarken soruların güçlük derecelerini dikkate almalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimi ve yaşı arttıkça her soruya eşit puan verme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Öğrencinin durumu ile ilgili olarak öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisinin, sınıf içi başarısının ve davranışlarının not vermeyi etkileyen faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler derste gayret gösteren, çalışıp çabalayan öğrencilerin artı puan almaları gerektiğini düşünmektedirler. Nazlıcıçek ve Akarsu (2008) da yaptıkları çalışmada ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili olarak en çok güvenilen ve önemsenen uygulamaların derse katılım ve gayret olduğu sonucuna ulaşmışlardır. En az güvenilen ve önem verilen değerlendirme uygulamalarının portfolyo, günlük, kavram haritası ve deney raporları olduğunu tespit etmişlerdir. Türkmen'in (2009) müzik derslerinde öğrencinin derse katılımının, başarının artırılmasının vb. konularda ölçme değerlendirme çalışmalarının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçta bu çalışmaya paralel olarak öğrencinin derse katılımının öğrenci başarısı ile doğru orantılı olduğu görülmüştür. Öğrencilerde oluşturulan not baskısının öğrencilerin derse katılımının artmasına, ders içi davranışlarına, araç-gereç getirmelerine olumlu yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencinin sınıf içi davranışları da not vermeyi etkilemektedir. Öğrenci başarısız olmasına rağmen iyi davranışlar sergilediğinde öğretmenlerin iyi not verme eğiliminde oldukları görülmüştür. Bunun tam tersi durumlar da yaşanmaktadır. Güven ve Akdağ (2002) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin dersi dinlemeyen ve ders düzenini bozan öğrenciye sert davrandıkları, ayrıca dersi dinlemeyen ve olumsuz davranışlar sergileyen

öğrencilere düşük not verme eğiliminde oldukları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler yazılı kağıtlarını okurken ve not verirken öğrencilerinin sınıf içi başarılarından etkilendiklerini ifade etmektedirler. Çoğu öğretmenin başarılı bir öğrencinin soruya verdiği cevapta çözüm adımları olmasa bile sonucu doğru bulmuşsa puan verdikleri, aynı soruda başarısız öğrenciye puan vermedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Stanley (1996) ın yapmış olduğu çalışmada; başarı ya da başarısızlığın yüzde 40'ın puanlayıcılara bağlı olduğu sonucuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Yine Falls (1928) yaptığı çalışmada 100 İngilizce öğretmeninden mükemmel olarak nitelendirilen bir kağıdı puanlamalarını istemiş ve sonuçta puanların 60 ile 98 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Bu da aynı cevaba farklı puanlayıcıların farklı puanlar verebileceğini göstermektedir. Karmel (1970) yaptığı benzer bir çalışmada matematiğin puanlanmasının daha tutarlı sonuçlar göstermesini beklerken, puanlar arasındaki genişliğin 28 ile 95 arasında değiştiği sonucu ile karşılaşmıştır (Akt: Tekindal, 2002).

Katılımcılardan biri farklı olarak öğrencinin matematik dersi dışında sergilediği davranışlara da not verebileceğini ifade etmektedir. Bunda öğretmenin yaşının ve kıdem yılının fazla olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen öğrenciyi bu davranışıyla motive ettiğini ve böylece öğrenciyi dersten soğutmadığını düşünmektedir.

Katılımcıların çoğu kağıt düzeninin not vermelerini etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç ilgili araştırmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Erdemir (2007)'in çalışmasında yazı düzeninin, imla kurallarının, yarım kalmış cevapların, cevap kağıdındaki orijinal fikirlerin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun puan vermelerini etkilediği sonucuyla ortaya çıkmıştır. Yine benzer bir çalışmada Caundery (1990) öğrencilerin zamanlanmamış yazılı yoklamalardan alınan puanlarının zamanlanmış yazılı yoklamalara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt: Tekindal, 2002). Bu çalışmada puanlar arasındaki farkın zaman faktöründen değil de cevapların düzgün yazılmasından ve puanların şişirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Katılımcılar öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermelerini etkileyen faktörlerin öğrenciye hatasını fark ettirme, öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi, başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği, öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar öğrenciye hatasını fark ettirmenin not vermelerini etkileyen bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcının aşağıdaki ifadeleri bu sonucu en iyi şekilde açıklamaktadır:

... Çocuğa göre değişir. Böyle bir şey başıma geldi şey yaparım ok işareti yaparım tersten düze büyüktür kavramını bilmiyorsun daha dikkat et diye, ama notuna bakarım

kalmaması gerekiyorsa veririm yani 30 alacakken 40 a tamamlarım ama bir 90'lık öğrenci bunu yaparsa affetmem.

Katılımcılardan bazıları öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesinin not vermelerini etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin cesaretlerini kırmamak adına ilk yaptıkları sınavlarda daha inisiyatifli davrandıkları söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin bazıları yaptıkları ilk sınavlarda daha kolay sorular sorarak öğrencilerin daha fazla not almalarını sağlamaya çalıştıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcıların başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin not vermelerini etkileyen faktörler arasında olduğu ortaya çıkmıştır. İyi notlar almak, başarılı olmak her öğrencinin isteğidir. Özellikle zor ders olarak bilinen matematik dersinde öğrencilerin özgüvenini kazanmak oldukça önemlidir. Yıldız ve Uyanık (2004) matematik eğitiminde öğrenme kalitesini artırmak ve ölçme- değerlendirme sürecinin can alıcı bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamayı amaçladıkları çalışmalarında ölçmenin öğrencinin özgüvenini kazanmaya yönelik olması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların bazıları başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteğinin notunu etkilemesini ruh hali ile de ilişkilendirmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ruh halinin iyi olmadığı durumlarda elinin ketunlaştığını ya da tam tersi kendini iyi hissettiği zamanlarda daha iyi notlar verdiklerini belirtmektedirler. Bu sonuç Townsend, Kek ve Tuck (1989) çalışmasının puanlayıcıların ruh hallerinin puanlamaya küçük bir etkisi olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmadan elde edilen sonuçlar ana hatlarıyla aşağıdaki şekilde verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda İlköğretim matematik öğretmenlerinin not vermelerini etkileyen faktörler ortaya konulmuştur. Bu faktörlerin soru ve çözüm içeriği, öğrencinin durumu, kâğıt, öğrenciyi cesaretlendirme ve aile gibi başlıklar altında toplandığı görülmüştür.

Öğretmenlerin not vermelerini etkileyen soru ve çözüm içeriği ile ilgili faktörlere baktığımızda çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğu, öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgiler, kullanılan matematiksel dil, soruların zorluk derecesi, sonucun doğruluğu, çözüm adımları olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğu çözümün cevap anahtarındaki çözümle uyumluluğuna, öğrencinin cevabında yer alan doğru bilgilere, kullanılan matematiksel dile not verirken dikkat ettikleri görülmüştür. Ayrıca çözüm adımlarının olup olmamasının notlarını etkilemesi de ortaya çıkan diğer bir sonuçtur. Çözüm adımları faktörü katılımcı öğretmenlerle yapılan klinik mülakatlar sonucunda ortaya çıkmıştır. Klinik mülakatlarda katılımcıların öğrenci cevaplarını puanlamaları istenmiştir. Katılımcılar karşılaştıkları cevapları puanlarken çelişkiler yaşadıkları görülmüştür. Şöyle ki bazı katılımcılar sonucun doğru oluşunu puan vermek için yeterli görürken, bazıları yeterli görmemektedir ve çözüm adımlarını görmek istemektedir. Öğretmenlerden bazıları not verirken sonucu dikkate alıp, sonucun yanlış olması durumunda gidişata göre puan verdikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bir kısmının da sonucun doğru oluşuna puan vermek için öğrencinin sınıf içi başarısını dikkate aldıklarını görülmüştür.

Not vermeyi etkileyen faktörlerden öğrencinin durumu ile ilgili faktörlere baktığımızda öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisi, öğrencinin sınıf içi başarısı, öğrencinin sınıf içi davranışları, öğrencinin sergilediği matematik dersi ile ilişkili olmayan davranışlar olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunun sınıf içi başarının not vermelerini etkileyen bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencinin sınıf içi başarısı vereceğiniz notu etkiler mi sorusuna katılımcıların hemen hemen hepsinin olumlu cevap verdiği görülmüştür. Klinik mülakatlarda katılımcıların öğrenci cevaplarını puanlarken bu görüşlerini destekler şekilde hareket ettikleri görülmüştür. Öğretmenler başarılı öğrencilerin sınavlarda yaptıkları küçük hataları sınıf içindeki durumlarından dolayı görmezden gelebilmektedirler. Yani katılımcılar

öğrenci cevabını puanlarken tereddüt yaşadıkları noktalarda öğrencinin başarılı olup olmamasına göre not vermektedirler. Ayrıca başarısız öğrencilerin sınavlarda bazı sorulara cevap vermiş olmaları öğretmenleri zaman zaman şüpheye düşürdüğünden puanlarını kırabildikleri ortaya çıkmıştır. Yine öğrencinin gayreti ve derse olan ilgisinin de not vermede bir nebze etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci derste gayret ettiği halde yeterli başarıyı göstermese de katılımcıların bunu görmezden gelmedikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu durumda öğrenciyi motive etmek adına daha iyi notlar verdikleri tespit edilmiştir.

Bir öğretmen farklı olarak sınıf içinde başarısız ama farklı yeteneklere sahip öğrencileri de derse motive etmek adına notla ödüllendirebileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

Kağıt düzeninin de katılımcıların not vermesini etkileyen faktörler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar kağıt düzeninin kendileri için çok önemli olduğunu vurgulamış ve düzenli bir kağıda daha fazla puan verebilecekleri görülmüştür. Hatta düzensiz, karmakarışık bir kağıt belki de bu karmaşıklığından dolayı alabileceğinden daha az bir puan alabilmektedir. Katılımcı öğretmenler düzensiz bir kağıtla karşılaştıklarında cevapları puanlarken zorlandıkları ve bazen sorunun üzerini çizme eğilimde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum da öğrencinin alacağı notu olumsuz şekilde etkilemektedir. Ya da tam tersi düzenli, yazı stili düzgün bir kağıt daha iyi notlar alabilmektedir.

Öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermeyi etkileyen faktörlerin öğrenciye hatasını fark ettirme, öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesi, başarısı düşük öğrencileri cesaretlendirme isteği, öğrencilerin ortaokula yeni geçmiş olmaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bir kısmı başarılı öğrencilerin küçük hatalarından puan kırmanın ileride aynı hatayı yapmalarına engel olacağı düşüncesindedirler. Öğrenciyi cesaretlendirme ile ilgili not vermeyi etkileyen diğer bir faktör de öğrencileri öğretmenin puanlama sistemine alıştırmaya endişesidir. Öğretmenler yeni tanıştıkları öğrencilere ilk sınavlarında öğrencilerin yersiz endişelere kapılmamaları için fazla fazla puan verdiklerini daha sonra öğrencilerin öğretmenin not verme sistemine alıştığını düşündüklerinde normal seyirlerine döndükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileri puanlama sistemlerine alıştırmak adına sınavda sordukları soruların zorluk derecesinin bu durumdan etkilendiğini de tespit edilmiştir.

Ayrıca bazı öğretmenlerin ortaokula yeni geçmiş öğrencileri dersten, nattan korkutmamak adına ilk sınavlarında kolay sorular sorduklarını ve öğrencilerin yazılı sınavlarını puanlarken daha insiyatifli davrandıkları ortaya çıkmıştır. Bunların aksine öğretmenlerin bazıları da sınıf seviyesinin notlarına hiçbir şekilde etki etmeyeceğini öğrencinin bireysel başarısının önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Aile ile ilgili notu etkileyen faktörlere baktığımızda öğrencinin ailesini tanıyıp tanımamanın etkili olabileceği görülmüştür. Öğretmenlerin vereceği notun ailevi durumdan etkilenmesinin daha çok merkez okullarda olacağı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine baktığımızda köy öğretmenlerinin velilerini tanıma fırsatı bulamadığından aileyi tanımanın notlarını etkilemeyecekleri görülmüştür. Bunun aksine merkez okullarda görev yapan öğretmenlerin de öğrencilerin ailelerini tanımanın notlarına dolaylı etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde sonuçlara ve araştırmacının kazandığı deneyimlere dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Öğretmenlere ölçme değerlendirme ile ilgili eğitim verilmeli ve bu eğitim uygulamalı yürütülmelidir.
2. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan matematiksel dilin, kağıt düzeninin önemli olduğu öğrencilere benimsetilmelidir.
3. Sınıf içi başarı ve davranışların ölçme değerlendirme ve not vermede etkili olduğunun öğrencilere fark ettirilmesi derslerin daha verimli geçmesini sağlayabilir.
4. Öğrencilerin cevabında yer alan doğru bilgilerin not vermede etkili olduğu öğrencilere anlatılarak, bilgilerini sınav esnasında kağıda daha çok yansıtılmaları sağlanabilir.
5. Öğrencilere sorulara verdikleri cevaplarda sonucun doğruluğu kadar çözüm adımlarının da not vermede etkili olduğu anlatılmalıdır.

6. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İleride yapılması düşünülen çalışmalar için bu çalışmanın daha geniş örneklem grupları ile yürütülmesi ile ne gibi sonuçlar elde edilebileceği araştırılabilir.
2. Öğretmenlerin not vermelerini etkileyen faktörler farklı dersler için ele alınabilir.
3. Bu çalışma anket vb. uygulamalar yapılarak nicel verilerle desteklenebilir.
4. İlköğretim öğretmenleriyle yürütülen bu çalışma lise ve üniversite gibi kurumlarda çalışanlar üzerinde de yürütülebilir.

5. Not vermeyi etkileyen faktörlerin veli ve öğrenci üzerindeki yansımaları da çalışılabilir.
6. Sınıf içi başarının not vermede etkili olması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
7. Aile faktörünün not verme üzerindeki etkilerinin neler olabileceği ile ilgili geniş çaplı araştırmalar yürütülebilir.
8. Öğretmenlerin kişilik, deneyim, yaş, çalıştıkları bölge gibi unsurların not vermeyi etkileyen faktörler üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Akkoç, H. ve Uğurlu, R. (2011). Matematik öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin gelişiminin tamamlayıcı-şekillendirici ölçme-değerlendirme bağlamında incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 155-167.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2).
- Atılğan, H., Doğan, N. ve Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed. Hakan Atılğan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılğan, H., Yurdakul, B. ve Öğretmen T. (2012). A research on the relative and absolute evaluation for determination of students achievement. Inonu Universty Journal of the Faculty of Education. 13(2). 79-98.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*(6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (3. Baskı). Trabzon: Derya Kitabevi.
- 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.
- Bal, A.P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim 5. Sınıf matematik öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi. Çukurova Üniversitesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 16(3). 373-398.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*(8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2011). *Türklerde eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Eğitimde ve Psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi. Özel sayı. 1-32.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165). 152-167.
- Cohen, L., Manion L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in education*, knowledgeportal.pakteachers.org/.../RESEARCH%20METHOD%20COH... adresinden 10 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 4. Baskı), Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.
- Çoruhlu, T., 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.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretme sanatı*. (21. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*(Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdal, H. (2007). 2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- 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, Kahramanmaraş.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Gutierrez, O. M. and Vignoles, A. (2014). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*. 57(1). 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2014.983720> adresinden 27 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Gülle, M. (2010). 2005 İlköğretim 7'nci sınıf matematik programında yer alan ölçme araçları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Güven, S. ve Akdağ, M. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin öğrenci algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8(1), 69-80.
- Güzeller, C. (2005). İlköğretim akademik başarı not ortalamaları ile OKÖSYS alt test puanları arasındaki uygunluk geçerliği çalışması. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi. 6(2). 133-143.
- Kanatlı, F. (2008). Alternatif ölçme değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2).
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. İlköğretim Online, 2(2).
- Karip, E. (Ed.). (2011). *Ölçme ve değerlendirme* (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızılcık, H. Ş. ve Tan, M. (2007). Fizik öğretiminde kullanılan ölçme türlerinin itme-momentum konusu için karşılaştırılması. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(2), 109-122.
- Koca, A. ve Şen, A. (2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması-tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 145-154.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12, 209-234.
- Lonka, K. and Mikkonen, V. (1989). Why does the length of an essay-type answer contribute to examination marks? British Journal of Educational Psychology, 59(2), 220-231.
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2). 339-346.
- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, Kimya ve Matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 33(149), 20-29.
- Norton, L. S. and Hartley, J. (1986). What factors contribute to good examination marks?. Higher Education, 15(3-4), 355-371.

- Okur, M. ve Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387-400.
- Özçelik D. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. (3. Basım Genişletilmiş). Ankara: ÖSYM Yayınlar
- Özdaş, A. (1996). Ülkemizdeki genel eğitim sorunları içerisinde matematik eğitimi ve sorunları. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 55-69.
- Özdemir, S. M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 42(2), 55-79.
- Özmen, Z. (2010) Bir lisansüstü öğrencisinin telekonferans ve uzaktan eğitim uygulamaları dersindeki deneyimleri. *Turkish Journal of Computer and mathematics Education*, 1 (2), 217-232.
- Schmidt, E. M. and Brosnan, A. P. (1996). Mathematics assessment: practices and reporting methods. *School Science and Mathematics*. 96(1). 17-20.
- Semerci, Ç. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. In E. Emin Karip (Ed.). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. Yüksek lisans tezi.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. (1. Basım). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Temel, A. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Maltepe Üniversitesi. https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Temel%2C+A.+%282010%29.+E%C4%9Fitimde+%C3%96l%C3%A7me+ve+de%C4%9Feriendirme.+Maltepe+%C3%9Cniversitesi.&btnG=&hl=tr&lr=lang_tr&as_sdt=0%2C5 adresinden 27 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.30, 207-220
- Turgut F. ve Baykul Y.(2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turgut, F. (1990). *Ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türkmen, E. F. (2009). İlköğretim 5. Sınıf müzik derslerindeki ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin müziksel davranış ve başarılarına etkisi. *Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal bilimler Dergisi*, 11(1), 179-193.
- Townsend, M. A., Kek, L. Y. and Tuck, B. F. (1989). The effect of mood on the reliability of essay assessment. *British Journal of Educational Psychology*, 59(2), 232-240.

- Umay, A. (1996). Matematik öğretimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- URL-1, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113631_17_sura.pdf 5 Mayıs 2015.
- URL-2, <http://www.haberler.com/bakan-nabi-avci-sbs-ile-ilgili-sorulari-yanitladi-4935115-haberi/> 15 Nisan 2015.
- URL-3, <http://www.osym.gov.tr/belge/1-23308/yazili-sinav-acik-uclu-sorularla-sinav-040220.15.html> 8 Mayıs 2015.
- URL-4, www.aoa.edu.tr/ozder/files/2.5.%20YAZILI%20SINAVLAR.doc . 28 Nisan 2015
- URL-5, [http://www.memurlar.net/haber/12648/Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği](http://www.memurlar.net/haber/12648/Milli_Egitim_Bakanligi_Ilkogretim_Kurumlar_Yonetmeliqi) adresinden 20 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yaman, S. (2011). Teachers' perceptions about their measurement and evaluation practices in science and technology course. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri*(8. Baskı). Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*(9. Baskı). Ankara : Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Basım Gözden geçirilmiş). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 12(1). 97-104.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. Basım Gözden Geçirilmiş). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

8. EKLER

Ek. 1. Yarı yapılandırılmış mülakatlarda kullanılan sorular (1. Grup Sorular)

S1. Not verirken nelere dikkat edersiniz? Sizin not vermenizi etkileyen faktörler nelerdir?

S2. Öğrencinin cevap kağıdındaki yazı sitili, kağıt düzeni vereceğiniz notu etkiler mi?

S3. Öğrencinin sınıf içindeki durumu ona vereceğiniz notu etkiler mi?

S4. Öğrenciyi ya da öğrencinin ailesini tanıyıp tanımama öğrenciye vereceğiniz notu etkiler mi?

S5. Çok başarısız bir öğrenci sınavda çok zor bir soruyu çözmüştür ya da tam tersi çok başarılı bir öğrenci kolay bir soruyu çözememiştir, bu durumda nasıl bir tavır takınırsınız?

S6. Öğrenci cevap olarak sorunun aynısını çözüm olarak yazmış ve bu başarısız bir öğrenci bu öğrenciye puan verir misiniz?

S7. Sınıf seviyesi notunuzu etkiler mi? (Öğrencinin 6., 7, 8. Sınıfta olma durumu gibi)

Ek 2. Klinik mülakatlarda kullanılan yazılı sınav soruları ve öğrenci cevapları
(2. Grup Sorular)

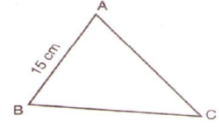
- 1) -1, -4, |-1|, |-700|, -4, +4, |0|, |25|, +9, 0 sayılarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız.

$$-4 = -4 < -1 < 0 = 0 < +1 < +4 < +9 < +25 < +700 < 0$$

1) -1, -4, |-1|, |-700|, -4, +4, |0|, |25|, +9, 0 sayılarını küçükten büyüğe doğru sıralayınız.

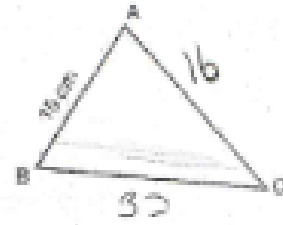
$$-4 = -4 < -1 < 0 = 0 < +1 < +4 < +9 < +25 < +700 < 0$$

- 2) Yandaki ABC üçgeninde $|AB|=15$ cm'dir. $|BC|$ 'nin alabileceği en büyük tam sayı değeri 30 cm ise $|AC|$ 'nin en büyük değeri kaçtır?



Yandaki ABC üçgeninde $|AB|=15$ cm'dir. $|BC|$ 'nin alabileceği en büyük tam sayı değeri 30 cm ise $|AC|$ 'nin en büyük değeri kaçtır?

$$|AC|=16$$

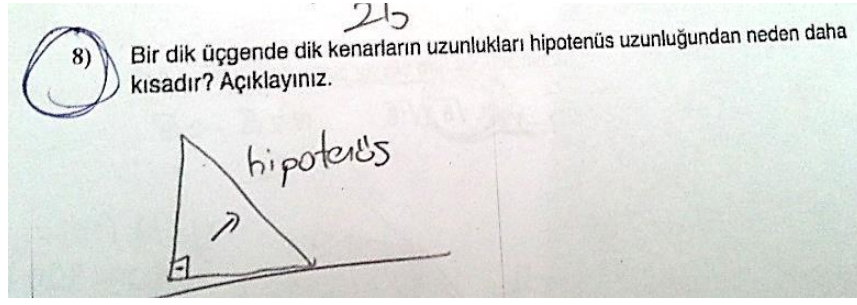


- 3)

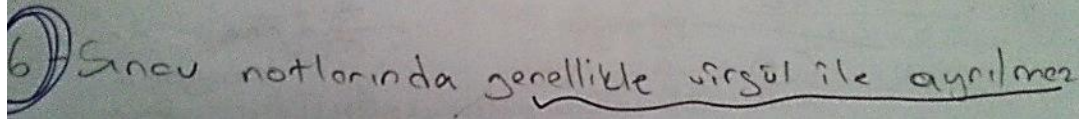
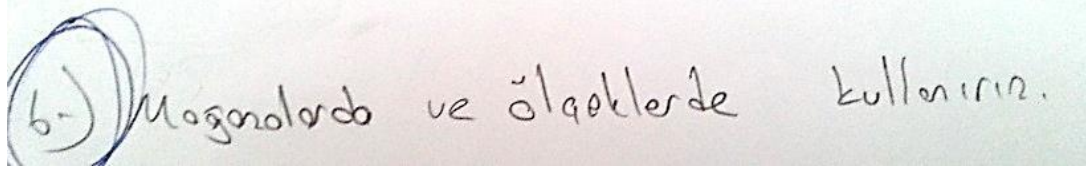
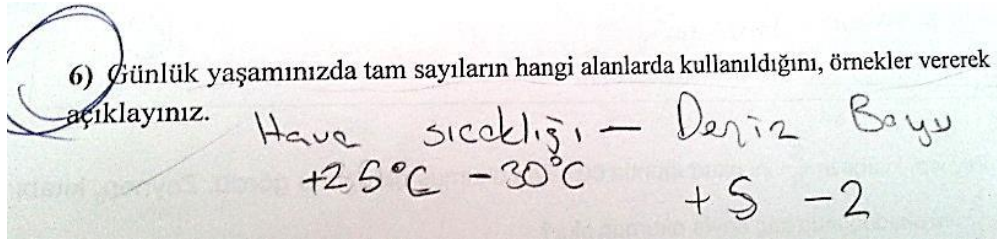
$$5 + \frac{2}{3 + \frac{4}{2 + \frac{1}{x}}} = 7$$

işleminde x'in değerini bulunuz.

- 4) Bir dik üçgende dik kenarların uzunluğu neden hipotenüsten daha kısadır?



- 5) Günlük yaşamınızda tam sayıların hangi alanlarda kullanıldığını örnekler vererek açıklayınız.



6)

Maçlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atılan basket sayısı	16	15	15	14	17	15	16	18	18

Mod, medyan, aritmetik ortalamayı açıklayınız, değerlerini bulunuz.

Maçlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atılan basket sayısı	16	14	15	17	18	17	15	16	18

4) Mod, medyan, aritmetik ortalamayı açıklayarak, değerlerini bulunuz.

14, 15, 15, 15, 16, 16, 17, 18, 18

Medyan \Rightarrow 16
 Mod \Rightarrow 15
 Aritmetik \Rightarrow 16

izleme o

7)

- 1) $7\frac{1}{2} + 2\frac{4}{5} : 1\frac{3}{25}$ Yandaki işlemin sonucunu bulunuz. **10 = cevap**
- 1) Kesirleri kesirli karece çevirir
 - 2) Paydadları eşitleriz
 - 3) İlk önce bölme yapılır
 - 4) Sonra toplama yapılır ve sonuç bulunur.

- 2) $5 + \frac{\frac{2}{3 + \frac{4}{2 + \frac{1}{x}}}}{2} = 7$ işleminde x'in değerini bulunuz.

- 1) ilk önce orta bulunur
- 2) sonra ortadaki işlemleri yavaş yavaş çıkarılır
- 3) sonuç bulunur

- 3) $x \cdot (x+3) - (x+1) \cdot (x+2) = ?$
- 1) x'i parantezlere dağıtılır
 - 2) çıkarılır çarpılır sonra bulunur

1.

Maçlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Atılan basket sayısı	16	14	15	15	18	17	15	16	18

2. 4) Mod, medyan, aritmetik ortalamayı açıklayarak, değerlerini bulunuz.
- A.Ş. S. = 15 $\frac{1}{8}$ aritmetik ortalamaya hepsini topluyor hoc sayı varsa bulur
4. sonra koyuyor.
 - 5.

9. ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

28.04.1987 tarihinde Trabzon'da doğdu. İlkokulu Osmanbaba İlkokulunda, ortaokulu Söğütlü İlköğretim Okulunda okudu. 2005 yılında Trabzon Lisesinde yabancı dil ağırlıklı bölümden mezun oldu. Aynı yıl Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümünü kazandı. Erzurum'da bir yıl okuduktan sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümüne yatay geçiş yaptı. 2009 yılında Matematik Öğretmenliğinden mezun olan Kübra ÇAKIR Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2010 yılında Trabzon ilinin Düzköy ilçesinde bulunan Çal İlköğretim Okuluna atandı ve burada 3 yıl çalıştı. 2013 yılının Eylül ayından itibaren Trabzon ilinin Akçaabat ilçesine bağlı Fevzipaşa Ortaokulu'nda matematik öğretmeni olarak görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Söğütlü Mahallesi, Adnan Kahveci Bulvarı, No: 126. Akçaabat/TRABZON

E-mail : kbraakkaya@gmail.com

Telefon : 0 532 433 53 61