

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI,
YETERLİK ALGILARI VE KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esmanur ARAS

ŞUBAT 2020
UŞAK

T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI,
YETERLİK ALGILARI VE KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esmanur ARAS

ŞUBAT 2020
UŞAK

Esmanur ARAS tarafından hazırlanan “Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının incelenmesi” adlı bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak uygun olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman BİRGİN

.....

(Tez Danışmanı, Matematik Eğitimi)

Bu araştırma, jürimiz tarafından oy birliği ile İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Osman BİRGİN

.....

(İlköğretim Matematik Eğitimi, Uşak Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Buket Özüm BÜLBÜL

.....

(İlköğretim Matematik Eğitimi, Celal Bayar Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Nejla GÜREFE

.....

(İlköğretim Matematik Eğitimi, Uşak Üniversitesi)

Tarih:07/02/2020

Bu tez ile Uşak Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu Yüksek Lisans derecesi onaylanmıştır.

Doç. Dr. Murat Kemal KARACAN

.....

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

Esmannur ARAS

**ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME-
DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI,
YETERLİK ALGILARI VE KULLANIM DURUMLARININ İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Esmanur ARAS

**UŞAK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Şubat 2020

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarını incelemektir. Araştırma tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde görev yapan toplam 178 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Birgin (2010) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Anketi” kullanılmıştır. Veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi, tek yönlü ANOVA testi ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif ve performans değerlendirme yöntemlerini oldukça önemli gördükleri, kendilerini en çok objektif ve geleneksel değerlendirme yöntemlerinde, en az ise performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinde yeterli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin en çok geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerini, performans değerlendirme yöntemlerini ara sıra, alternatif değerlendirme yöntemlerini nadiren kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ve yeterlik algıları cinsiyet değişkeni

bakımından farklılaşmadığı, önem algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem ve yeterlik algıları ile kullanım sıklıklarının mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alma, yerleşim yeri, sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı fark gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları ile yeterlik ve önem algıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Ortaokul Matematik Öğretmeni, Ölçme ve Değerlendirme, Alternatif Değerlendirme Yöntemleri, Önem Algısı, Yeterlik Algısı, Kullanım Sıklığı

Sayfa Adedi :152

Tez Yöneticisi :Prof. Dr. Osman BİRGİN

**AN EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS’
APPROACHES, PERCEPTION OF PROFICIENCY AND THEIR FREQUENCY
OF USE ABOUT ALTERNATIVE ASSESSMENT TOOLS AND METHODS**

(Master’s Thesis)

Esmanur Aras

**UŞAK UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES**

February 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to examine secondary school mathematics teachers’ approaches, proficiency perceptions and their frequency of use about alternative assessment tools and methods. The study was conducted using the survey method. The sample of the study consists of 178 secondary school mathematics teachers who worked in Uşak in 2018-2019 years. “Personal Information Questionnaire” and “Measurement and Assessment Questionnaire” developed by Birgin (2010) were used as data collection tools. The data were analyzed using SPSS 17.0 software program. Data were analyzed using descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA test and Pearson Correlation test. The results of the study showed that secondary school mathematics teachers consider traditional, objective and performance assessment methods very important, while they consider themselves most proficiency in objective and traditional assessment methods, and they fell themselves least proficiency in performance and alternative assessment methods. Moreover, it was found that secondary school mathematics teachers mostly used traditional and objective assessment methods, occasionally used performance assessment methods and rarely used alternative assessment methods. It was found that secondary school mathematics teachers’ perception of proficiency and frequency of usage about alternative assessment methods did

not differ significantly in terms of gender, but their perception of importance differ significantly in terms of gender. It was determined that secondary school mathematics teachers' perception of importance, perception of proficiency and frequency of usage about alternative assessment methods differ significantly in terms of professional seniority, in-service training, settlement, and class size variables. In addition, it was found that there was a significant positive correlation between mathematics teachers' frequency of use about measurement and assessment methods and their perception of importance and perception of proficiency.

Science Code :

Key Words : Secondary School Mathematics Teachers, Measurement and Assessment, Alternative Assessment Methods, Perception of Importance, Perception of Proficiency, Frequency of Use

Number of Pages :152

Supervisor of Thesis : Prof. Dr. Osman BİRGİN

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek, tez konusunun belirlenmesinde ve hazırlanmasında, değerli bilgi ve deneyimleri ile tez çalışmamın her ayrıntısıyla büyük bir ilgiyle kıymetli zamanını ayırarak yardımcı olan, tez yazım sürecinde güler yüze ve samimiyetle, her zaman motive ederek danışman hoca statüsünü fazlasıyla yerine getiren değerli hocam Prof. Dr. Osman BİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansım boyunca desteklerini esirgemeyen okul idarecilerime ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olarak desteklerini esirgemeyen, bu günlere gelmemde büyük pay sahibi olan değerli annem Medine TEZCAN ve babam Osman TEZCAN'a, kardeşlerim Ümmühan ve Hatice TEZCAN'a çok teşekkür ederim.

Çalışmamda her zaman destekçim olan, tezimi okuyarak tüm düzenlemelerini, tablolarımı yapan, yüksek lisansımda önce sınıf arkadaşım sonra hayat arkadaşım olan sevgili eşim Muhammed ARAS'a ve ilk göz ağrım, biricik kızım Melike Ravza ARAS'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Genel Bilgiler.....	1
1.2. Araştırmanın Gerekçeleri.....	5
1.3. Araştırmanın Problemi.....	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Araştırmanın Sınırlamaları	14
1.7. Araştırmanın Varsayımları	14
1.8. Tanımlar.....	15
1.9. Kuramsal Çerçeve.....	15
1.9.1. Geçmişten Günümüze Matematik Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme	16
1.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi	26

1.10. Alan Yazın Taraması.....	29
1.10.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	29
1.10.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	38
2. YÖNTEM.....	62
2.1. Araştırmanın Modeli.....	62
2.2. Çalışma Grubu.....	63
2.3. Veri Toplama Aracı.....	64
2.4. Verilerin Toplanması.....	66
2.5. Verilerin Analizi.....	66
3. BULGULAR.....	68
3.1.Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	68
3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	70
3.1.2. Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	71
3.1.3. Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	73
3.1.4.Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	75
3.1.5. HİE Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	77

3.2. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları.....	78
3.2.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları	80
3.2.2.Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları.....	81
3.2.3. HİE Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları.....	83
3.3. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları	85
3.3.1.Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları	87
3.3.2.Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları	88
3.3.3.Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları.....	90
3.3.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları.....	91
3.3.5. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları	94
3.4. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem ve Yeterlik Algıları İle Kullanım Durumları Arasındaki İlişki	95

4. TARTIŞMA.....	98
4.1. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları.....	98
4.2. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları.....	103
4.3. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Durumları	108
4.4. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları Ve Yeterlik Algıları İle Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin Tartışılması.....	119
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuçlar	121
5.2. Öneriler.....	125
KAYNAKÇA	127
EKLER	147
EK-1: ARAŞTIRMA İZİNİ.....	148
EK-2: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANKETİ	149
ÖZGEÇMİŞ.....	152

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1.1. Cumhuriyetten günümüze matematik öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri	18
Tablo 1.2. 2018 Matematik Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme	25
Tablo 2.1. Çalışma grubunun değişkenlere göre dağılımı	63
Tablo 2.2. Ölçüt Aralıkları	67
Tablo 3.1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları	69
Tablo 3.2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının cinsiyet değişkeni bakımından <i>t</i> -testi sonuçları	70
Tablo 3.3. Hizmet yılı değişkeni bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ANOVA sonuçları	71
Tablo 3.4. Hizmet yılı değişkeni bakımından önem algılarına ilişkin Tukey HSD sonuçları	72
Tablo 3.5. Yerleşim yeri bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ANOVA sonuçları	73
Tablo 3.6. Yerleşim yeri değişkeni bakımından önem algılarına ilişkin Tukey HSD sonuçları	74
Tablo 3.7. Sınıf mevcudu bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından ANOVA sonuçları	75

Tablo 3.8. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından önem algılarının Tukey HSD sonuçları .	76
Tablo 3.9. HİE alma durumu bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının <i>t</i> -testi sonuçları.	77
Tablo 3.10. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları.....	79
Tablo 3.11. Cinsiyet bakımından öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik algılarına ilişkin <i>t</i> -testi sonuçları.....	80
Tablo3.12. Ortaokul matematik öğretmenlerinin hizmet yılının ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından ANOVA sonuçları.....	81
Tablo 3.13. Hizmet yılı bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD Sonuçları	82
Tablo 3.14. HİE alma durumunun öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından <i>t</i> -testi sonuçları.....	84
Tablo 3.15. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları	86
Tablo 3.16. Cinsiyet değişkeni bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin <i>t</i> -testi sonuçları	87
Tablo 3.17. Hizmet yılı değişkeni bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları	88
Tablo 3.18. Hizmet yılı değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD sonuçları	89
Tablo 3.19. Yerleşim yeri değişkeni bakımından ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	90

Tablo 3.20. Yerleşim yeri değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD sonuçları	91
Tablo 3.21. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları.....	92
Tablo 3.22. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD Testi sonuçları	93
Tablo 3.23. HİE alma durumu bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları.....	94
Tablo 3.24. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım sıklığı aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.....	96
Tablo 3.25. Öğretmenlerin önem algıları ve kullanım durumları arasındaki ilişkiye bağlı Pearson Korelasyon Testi sonuçları (n=178)	96
Tablo 3.26. Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri	97
Tablo 3.27. Öğretmenlerin yeterlik algıları ile kullanım durumlarına ilişkin Pearson Korelasyon Testi sonuçları.....	97

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın gerekçesi, araştırmanın problemi, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlamaları, araştırmanın varsayımları, kuramsal çerçeve ve alan yazın taraması üzerinde durulmuştur.

1.1.Genel Bilgiler

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilginin hızla artması, bireysel ve toplumsal talepler karşısında geleneksel eğitim anlayışının talepleri karşılamada yetersiz olması eğitim alanında da yeni anlayışların ve arayışların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Birgin, 2010). Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda bireyin geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı olmakla birlikte; becerilerin kazanılması yaşam boyu ezberlemeyi değil bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerekli kılmaktadır (Toptaş, 2011). Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte dünyada yaşanan bu gelişmeler, Türkiye’de birçok alanda olduğu gibi eğitim alanına da yansımıştır. Türk eğitim sistemi yeniden yapılandırılmış, çağın gereklerine uygun insan tipinin yetiştirilmesi için eğitim programları yenilenmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (MEB, 2017).

1924'ten 2005'e kadar olan öğretim programları genel olarak incelendiğinde, eğitim sistemimizin davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımlarımız da davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır(Birgin, 2010). Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışlar oluşturulacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çınar vd., 2006). Geçmişte uygulamaya konulan bu programlarda davranışçı yaklaşımın ön plana çıkmasının, ürüne önem veren bir yapıya sahip olmasından ve uygulamada öğretmenin merkeze alınmasından kaynaklanan bazı sorunlarla karşılaşılmasından dolayı sürekli eleştiri aldığı belirtilmektedir (Orbeyi ve Güven, 2008). Ülkemizde davranışçı yaklaşımın temel alındığı öğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilerek 2005 yılında MEB, öğrenci merkezli eğitimin esas alındığı öğretim programlarını yenilemiş, ilköğretim I. kademe öğretim programlarını 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, II. kademe öğretim programlarını ise 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koymuştur.

Öğretim programlarındaki köklü değişikliklerle birlikte ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında ciddi bir değişim yaşanmıştır. Yapılandırmacılık, aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı, proje tabanlı öğrenme, yaratıcılık, probleme dayalı öğrenme gibi çağdaş eğitim anlayışlarına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde kazandırılan becerilerin, uygulama gerektiren bilgilerin geleneksel eğitim anlayışına dayalı ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle ölçülemeyeceği bilinmektedir(Korkmaz ve Kaptan, 2005). Nitekim geçmişten günümüze kadar ölçmenin veya sınavın amacı öğrenci öğrenmeleri arasındaki farkı belirleyerek başarıya göre sınıflandırma yapmaktı ve bu tip ölçme anlayışı kazanan ve kaybedeni belirlemekten başka bir işe yaramamıştır (Stiggins,2007). Geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle öğrencilerin basit düzeydeki bilgi ve becerileri ölçülmekte, üst düzeylerdeki bilişsel ve duyuşsal özellikleri yeterli düzeyde ölçülememektedir (Birgin, 2008).

2005 öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesi ile öğrencilerin gelişiminin izlenmesinin amaçlandığı, hem sonuca hem de sürece önem verildiği, bu nedenle alternatif ölçme-değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya ve projelere ağırlık

verildiği belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmelerinin esas alındığı, bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formu, görüşme, öğrenci ürün dosyası, akran-öz değerlendirme ölçekleri, performans testi, araştırma/çalışma yaprakları, proje, günlük vb. araç ve yöntemlerin kullanılmasının tavsiye edildiği görölmektedir (Arslan ve Özpınar, 2009b; MEB, 2005).

Bulut (2004), öğretmen ve öğrenci rollerinin bu yeni programla değiştiğini belirtmiş, öğrenciye yönelik beklentileri düşünmesi, araştırması, sorgulaması, değerlendirme yapması, problem çözmesi ve kurması, anlaması ve derse aktif katılması olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenden de kendini geliştirmesi, öğrenciyi dinlemesi, düşündürmesi, tartıştırması, soru sormaya teşvik etmesi ve motive etmesi beklenmektedir (MEB, 2005).

Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin fizyolojik, psikolojik, zihinsel ve kültürel özelliklerini göz önünde tutarak; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkarak; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kavramasını ve bilgiyi kullanarak davranışa dönüştürmesini sağlamayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Türer, 2005).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin sadece bilgi düzeyinden ziyade bilgiyi farklı problem durumlarında uygulayabilmesi ölçölmekte ve sadece öğrenme ürünü değil öğrenme sürecini de değerlendirme dikkate alınmaktadır. Aynı zamanda, öğrencinin performansı öğretim sürecinin sonunda sınırlı bir zaman diliminde ölçmek yerine öğretim sürecinin her aşamasında alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılarak belirlenmeye çalışılır. Bunun yanında, öğretim sürecinde ölçme-değerlendirme ödöl ve ceza verme aracı gibi değil öğrencinin öğrenmesine yardım ve rehberlik etme aracı olarak algılanır ve kullanılır (Birgin, 2010).

Günümüz eğitim anlayışı öğrencinin bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve yaşantısal hâle getirilmesi esasına dayanmaktadır. Eğitim felsefesinde yaşanan bu değişim, eğitim sistemlerinin yeniden düzenlenmesini, kapsamlı ve sürdürülebilir müdahalelerle sürekli olarak yenilenmesini zorunlu kılmakta hatta bu güncelleme ve geliştirme çalışmalarının, eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmesine neden olmaktadır (MEB, 2017). Yenilenen eğitim programlarında yeni yaklaşımlar ve yeni ölçme değerlendirme anlayışları benimsenmektedir (Toptaş, 2011).

Geleneksel ölçme araçlarıyla öğrencisinin bilgisi sınırlı bir zaman diliminde ölçülür ve bu ölçme sonucu öğrenciye kendi başarısını ve eksikliklerini görme fırsatı tanımaz. Buna karşın alternatif ölçme değerlendirme araçları, öğrencinin öğrenme ürününü, süreçteki öğrenme adımlarını ve yaptıklarını değerlendirme sürecine alan ve bunları tüm öğrenme sürecine yayan bir yapıya sahiptir. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının başarısı da uygulama sürecinin kalitesine ve öğrenciye dönüt verilmesine bağlıdır. Dönüt verme süreci sağlıklı bir şekilde işlemediğinde ölçme araçlarından bir fayda sağlanamayacaktır (Kanatlı, 2008).

Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla analiz sentez basamağındaki üst düzey öğrenmeler değil, bilgi ve kavrama düzeyinde kalan öğrenmeler ölçülmektedir (Yıldız ve Uyanık, 2004). Öğrencinin öğrenme düzeyini sadece kısıtlı bir zaman diliminde verdiği cevaplara bakarak değerlendirmek yerine öğrencinin süreç içerisinde gösterdiği bireysel ve grup içi performansını da dikkate alarak değerlendirme yapılması gerekmektedir (Baki ve Birgin, 2004).

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, önceki öğrenmelerinin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğretim sürecinde yaşanan bu durumlardan haberdar olmak için öğrencileri sadece öğretim sürecinin sonunda değil, zaman zaman tartışma, sunum, deney, gözlem, görüşme, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme ölçme araçları kullanılmalıdır (Birgin, 2010). Bu ölçme araçlarından elde edilen veriler öğrenci, öğretmen ve program için yapıcı geri dönüt sağlar. Bu yolla öğrenci öğrenmelerindeki

eksiklikleri tespit edilerek ölçme-değerlendirme uygulamaları eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası haline getirilebilir.

1.2. Araştırmanın Gerekçeleri

Öğrenme ve öğretme sürecinde istenen hedef ve davranışların öğrencilere kazandırılması için yapılan çalışmaların tümü eğitim sisteminin en önemli ögesini oluşturur. Programda yer alan kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığına tespiti ve varsa aksaklıkların belirlenmesine yönelik çalışmalar ise, ölçme ve değerlendirme ögesi ile mümkündür (Tan, 2008). Öğretim programları, öğrenme sürecine aktif katılımı sağlayan, eleştirel düşünebilen, araştırma yapan, problem çözme yeteneğine sahip olan, tartışabilen, grup çalışması yapabilen, teknolojiyi kullanabilen, çözüm odaklı, topluma yararlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir (Bulut, 2006). 2005 öğretim programı ile programlar öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek; kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini öğreneni merkeze alarak gerçekleştirebilecek; ölçme değerlendirme yaklaşımları ise bilginin öğrenilme düzeyini değil, bilginin nasıl öğrenilip kullanılabildiğini ölçebilecek bir yapıya sahip olmuştur(Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008).

Eğitimde ölçme değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır (MEB, 2018). 2005'ten sonraki öğretim programlarında önemli yer tutan çoklu zekâ kuramına göre her öğrencinin zekâ türü birbirinden farklıdır ve her öğrenci zekâ türüne uygun eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu eğitim öğretim faaliyetlerine uygun olarak ölçme değerlendirme uygulamaları da tekdüze değil çok yönlü olmalıdır. Nitekim 2018 Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018) bireysel farklılıklardan dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme değerlendirme yönteminin uygun olmadığı öğrencinin akademik gelişiminin tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilemeyeceği ifade edilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel alındığı 2005 ve sonrası matematik öğretim programlarında (MEB, 2005; 2013; 2017) ölçme değerlendirme yaklaşımlarının da geleneksel ölçme araçlarının yanında öğrencinin süreç içindeki gelişimini ortaya koyacak,

kendi kendisini değerlendirmesine fırsat verecek ölçme araçlarına yer vermiştir. Öz değerlendirme grup değerlendirme gibi formlarla öğrencileri değerlendirirken amaç puan vermekten çok, onların eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlemler almaktır. Bu bağlamda 2005 ve sonrasında güncellenen öğretim programlarında da ölçme değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme sürecinin bir parçası olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin ne bildikleri ve ne yapabildikleri hakkında bilgi sahibi olmak (Deniz ve Kaptan, 2011) amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarından verim alabilmek için öğrenciyi bu sürece dâhil ederek, çok yönlü ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçüm yapmak gerekmektedir (Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012). Aynı zamanda bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilemez (MEB, 2018). Bu nedenle geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin yanında alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencinin neyi, nasıl, ne kadar öğrendiğini ve ne kadar anladığını ortaya çıkarmaya çalışan, öğrenmeyi bir süreç olarak ele alan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında; öğrenme öğretim faaliyetleri bir süreç olarak ele alınır, öğrenciler kendi öğrenmelerinde aktif olarak rol oynarlar (Birgin, 2010). Aynı zamanda alternatif ölçme ve değerlendirme sınıf içi gözlem, geri bildirim ve sınıf içi etkileşimin yanında öğrencileri kendi edindikleri bilgi ve becerileri kullanma konusunda teşvik eden bir yaklaşımıdır (Wikström, 2007). Alternatif ölçme ve değerlendirme tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerinin dışında kalan tüm değerlendirme etkinliklerini kapsar ve öğrenci merkezlidir. Ürünün değerlendirilmesinin yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmesini dikkate alır ve öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini, yaratıcılıklarını ön plana çıkaran değerlendirme yaklaşımıdır (Bahar ve diğerleri, 2014).

Ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğrenme ve öğretim sürecinin bir parçası olarak düşünölmeli ve değerlendirme çalışmaları sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılan

değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin kazanılma durumlarını ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır (MEB, 2018). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri gibi yalnızca öğretimin ortasında ve sonunda uygulanan sınavlarla değil, gözlem, görüşme, tartışma, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi etkinliklerle öğrencileri süreç boyunca izlemeyi, değerlendirmeyi esas alır (Deryakulu, 2001). Kavram haritaları, portfolyo, rubrik, öğrenci günlüğü, öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, proje görevleri vb. gibi farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanımı öğrenciyi öğrenme ortamında destekleyerek öğrencinin performansının tüm süreç boyunca değerlendirilmesini sağlar (Ayas, 2005).

Öğretmenler eğitim öğretim sürecinde bazen öğretici, bazen rehber, bazen de değerlendirici görevini üstlenmektedirler (Kaya, Balay ve Göçen, 2012). Öğretim sürecinin her aşamasında aktif veya pasif yer alan öğretmenin eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme sürecinde de önemli görevleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmeleri için hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerini yeterince tanımaları ve hangi durumlarda ne tür ölçme değerlendirme araç ve tekniklerini kullanacaklarını bilmeleri gereklidir (Tay, Tokcan ve Oruç, 2009). Çağdaş öğretim programlarının uygulandığı sınıflarda alternatif ölçme değerlendirme şekillerinin kabul görmesinde en önemli etkenlerden birisi öğretmendir (Scholtz, 2007).

Öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin inançları önemli rol oynamakta ve sınıf içi uygulamalarını biçimlendirmektedir (Thompson, 1992). Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme, matematiğin doğası, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları, yeterlik algıları öğretim sürecindeki uygulamalarını yapılandırdığı belirlenmiştir (Givvin, Salmon ve MacGryvers, 2001). Thomas ve Oldfather(1997) ile Kusch(1999) öğretmenlerin yeterlik algıları ile değerlendirme uygulamaları arasında mantıklı bir ilişkinin olduğunu, Suurtamm

(1999), alternatif değerlendirme uygulamalarıyla öğretmenlerin matematiğe, öğrenmeye ve öğretime ilişkin inançları ve görüşleri arasında uyum olduğunu saptamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu ölçme değerlendirmeye ilişkin inançlarının ve yeterlik algılarının ölçme değerlendirme uygulamalarını nasıl biçimlendirdiğinin ve etkilediğinin belirlenmesi gerekmektedir (Birgin,2010).

Öğretmenler eskiden beri alıştıkları geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih etseler de yenilenen öğretim programları öğretmenlere alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını gerektiren roller yüklemektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Özdemir, 2009). Öğretim programlarını başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri olan ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin yeterli bilgi, beceriye ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Daniel ve King, 1998; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Aynı zamanda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim almış olmaları ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Erdemir, 2007). Bu bağlamda yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları (Acar, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Bal, 2009; Birgin, 2010; Çoban Torçuk, 2008; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2010, Güneş vd, 2010; Güneş ve Baki, 2011; Kanatlı, 2008; Nazario, 2004; Okur, 2008; Raboijane, 2005; Sağlam Arslan, Devecioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Şimşek, 2011; Zhang ve Burry Stock, 2003), alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri yerine geleneksel değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri (Aşık, 2009; Bayram, 2012; Baki ve Cansız Aktaş, 2013; Demirel, 2017; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2013; Doğanay ve Bal, 2010; Demirkol, 2018; Krishnannair ve Christiansen, 2013; Karakuş ve Kösa, 2009; Karakuş, 2010; Peker ve Gülle, 2011; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Watt, 2005; Yazıcı, 2012) saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirten birçok araştırma (Birgin, 2010; Çoban Torçuk, 2008; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008; Sağlam, 2013; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009) bulunmaktadır.

Alanyazında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını merkezi sınav baskısı (Arseven, 2013; Birgin, 2010; Baki ve Birgin, 2012; Bol, 2004; Sağlam, 2013), değişime karşı direnç (Birgin, 2010; Letina, 2014), okulun fiziki ve teknolojik alt yapısı (Altınışik, 2014; Arseven, 2013; Birgin, 2010; Sağlam, 2013;), okul ortamı ve kültürü (Birgin, 2010), hizmet içi eğitim desteği ve niteliği (Arseven, 2013; Birgin, 2010; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Özenç vd., 2017), veli desteği (Arseven, 2013; Birgin, 2010; Kuran ve Kanatlı, 2009), öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeyi (Arseven, 2013; Birgin, 2010; Özenç vd., 2017), öğretime ayrılan zaman (Altınışik, 2014; Arseven, 2013; Kanatlı, 2008; Sağlam, 2013; Özenç vd., 2017; Watt, 2005), öğretmen iş yükü (Birgin, 2010; Ruqeshi ve Humaidi, 2016), öğretim araç-gereç ve materyal durumu (Sağlam, 2013; Özenç vd., 2017; Watt, 2005) gibi faktörlerin de biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde ülkemizde 2018 yılında güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programında öngörülen ölçme-değerlendirme uygulamalarının ne sıklıkla gerçekleştiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Benzer şekilde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının cinsiyet (Baş ve Beyhan, 2016; Birgin, 2010; Demirkol, 2018; Duran, 2017; Dokumacı Sütçü, 2013; Ergüney, 2018; Mertler, 1999; Özenç, 2013; Wong ve Kaur, 2011; Yazıcı, 2012), branş (Özdemir, 2010; Yazıcı, 2012; Yazıcı, 2012), hizmet içi eğitim durumu (Birgin, 2010; Demirel, 2017; Dokumacı Sütçü, 2013; Erdal, 2007; Özenç, 2013), yerleşim yeri (Birgin, 2010; Demirkol, 2018; Mertler, 1999; Uysal ve Yumuşak, 2018; Yazıcı, 2012), mezun olunan fakülte türü (Birgin, 2010; Demirel, 2017; Karalök, 2014; Özenç, 2013;), sınıf mevcudu (Birgin, 2010; Demirkol, 2018; Özenç vd., 2017;), lisansüstü eğitim alma durumu (Baş ve Beyhan, 2016; Demirel, 2017), mesleki kıdem (Altınışik, 2014; Baş ve Beyhan, 2016; Birgin, 2010; Duran, 2017; Demirel, 2017; Gülle, 2010; Mertler, 1999; Özenç, 2013; Uysal ve Yumuşak, 2018; Yazıcı, 2012;), ölçme ve değerlendirme inancı (Birgin, 2010; Yazıcı, 2012), eğitim verilen öğretim kademesi (Birgin, 2010), öğretmenlerin önem ve yeterlik algısı (Baş ve Beyhan, 2016; Birgin, 2010; Demirkol, 2018; Dokumacı Sütçü, 2013; Ergüney, 2018; Özenç, 2013; Sağlam, 2013; Uysal ve Yumuşak, 2018;) gibi değişkenler bakımından değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu nedenle 2018 yılında güncellenen öğretim programlarıyla birlikte ortaokul matematik

öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının, yeterliklerinin ve kullanım durumlarının belirlenmesine, aynı zamanda cinsiyet, hizmet yılı, yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim alma durumu gibi değişkenler bakımından incelenmesine ihtiyaç vardır. İlgili alan yazın incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin önem, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının inceleyen çalışmaların az olması nedeniyle güncellenen öğretim programlarıyla birlikte mevcut durumun ortaya konulması gerekmektedir.

1.3.Araştırmanın Problemi

Bu araştırmada ana problem cümlesini “*Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin yaklaşımlarını, yeterlik algılarını ve kullanım durumları ne düzeydedir?*” sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırma problemi için aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

- a) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları nedir?*
- b) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin önem algıları cinsiyet, kıdem, yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?*
- c) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme konusunda yeterlik algıları nedir?*
- d) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin yeterlik algıları cinsiyet, kıdem ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?*
- e) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları nedir?*

- f) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanım durumları cinsiyet, kıdem, yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark göstermekte midir?*
- g) *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem alguları ve yeterlik alguları ile kullanım durumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?*

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem ve yeterlik alguları ile kullanım durumlarını belirlemektir. Bu araştırmanın diğer bir amacı matematik öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem ve yeterlik algısı ile kullanım durumları bazı değişkenler (Cinsiyet, hizmet yılı, yerleşim yeri, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma vb.) bakımından incelemektir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımında çoğu zaman az sorulu uzun cevap gerektiren sorulardan oluşan yazılı sınavlar ile çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, kısa cevaplı ve doğru yanlış türünden soruları içeren sınavlar uygulanmaktadır. Ancak geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında baskın olarak uygulanan bu tür sınavların yeni öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen akıl yürütme, problem çözebilme, kritik düşünebilme, keşfetme, grupla çalışabilme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme iletişim kurabilme gibi bilişsel ve duyuşsal özellikteki kazanımları ölçmede yetersiz kalmaktadır. Aynı zamanda bu tür sınavların zaman sınırlaması olduğu için öğrencinin kazanımın ne kadarını kazandığı ve nasıl kazandığı hakkında sınırlı bilgi vermektedir (Shepard, 1989; Ryan, 1998). 2005'ten sonra uygulanan öğretim programlarında ifade edildiği gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve

devinışsel alanla ilgili grupla ve bireysel olarak gösterdiği performansının en üst düzeyde değerlendirilebilmesi için proje ve performans değerlendirme, portfolyo, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirme, öğrenci günlüğü, sunum, sergi gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır (Birgin, 2010). Bu nedenle, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve performans gerektiren hedeflere ulaşım ulaşmadığının saptanabilmesi için alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini ne sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Öğrenci seviyelerinin değerlendirilmesi, öğretmenin öğrenciler üzerinde ne ölçüde davranış değişikliği oluşturduğunun tespit edilmesi ve öğretim programının daha önceden belirlenen hedeflere ulaşmada ne ölçüde başarı gösterdiğinin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmenin çok büyük bir önemi vardır. Bu nedenle eğitimcilerden ölçme araçlarını hazırlarken ölçme maddelerini en doğru şekilde planlayıp hazırlamaları ve buradan elde ettikleri veriler ışığında eğitim-öğretimle ilgili en doğru karara varmaları beklenmektedir. Yeni programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmen, yalnızca öğrencilerin davranışlarına ya da ürüne bağlı olarak değerlendirme yapmak yerine; öğrencinin öğretim sürecinin başından sonuna kadar gösterdiği gelişim düzeyini, kendini ne kadar geliştirebildiğini, kişisel ve sosyal davranışları ne ölçüde kazandığını ve problem çözme, akıl yürütme, eleştirel, analitik, bilimsel, yaratıcı, sorgulayıcı düşünme gibi becerileri ne düzeyde kazandığını belirlemeye yönelik bir yol izlemesini gerekmektedir. Bahsedilen bu amaçların gerçekleşmesi alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından benimsenmesine ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Bunun için, öğretmenlerin yeni programlarda belirtilen ölçme değerlendirme araçlarını, özellikle alternatif değerlendirme araçlarını, doğru ve etkili biçimde kullanmalarında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir (Özdemir, 2009). Bu yeterliklerden ve deneyimden yoksun olan bir öğretmenin, öğrencilerinin derslerdeki gerçek öğrenme durumlarını belirlemede sorunlar yaşaması söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki algıların ve yeterlik durumlarının belirlenmesi ve buna göre gerekli önlemlerin alınması oldukça önemlidir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için gerekli hatta zorunludur. Bu gerekliliğin nedeni program değerlendirme çalışmalarının program geliştirme için geri bildirim sağlama özelliğidir. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme, etkinlik ve işlemlerin anlamını ve değerini tespit eden sistematik bir suretir. Bu sure, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir karşılaştırma yapılmasına olanak sağladığı gibi gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım eder (Orbeyi ve Güven, 2008). Bu alandaki eksiklerin ve ihtiyaçların saptanması, gerekli önlemlerin alınması ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması için öğretmenlerin lme ve değerlendirme uygulamaları düzenli olarak izlenmeli, saptanan eksiklikleri gidermeye yönelik tedbirler alınmalıdır (akan, 2004).

Alın yazın incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve diğer brans öğretmenleriyle lme ve değerlendirme uygulamaları ilgili birçok araştırma (Adanalı, 2008; Arseven, 2013; Akbaş ve Gençtürk, 2013; Bayram, 2012; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gömleksiz vd., 2011; Letina, 2014; Nazlıiek ve Akarsu, 2008; Okur, 2008; zelik, 2011; ztrk, 2014; şenel oruhlu vd., 2009; Torçuk, 2008; Yıldırım ve Karakoç ztrk, 2009; Yazıcı, 2012) yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte matematik öğretmenleriyle yapılan çeşitli araştırmalar (Aşık, 2009; Baki ve Cansız Aktaş, 2013; Bayram, 2012; Demirel, 2017; Demirkol, 2018; Doğanay ve Bal, 2010; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2013; Karakuş ve Ksa, 2009; Karakuş, 2010; Peker ve Gülle, 2011) bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde birçoğunun 2018 yılında güncellenen matematik dersi ğretim programından önce yapıldığı görülmektedir. Değişen ve güncellenen ğretim programları nedeniyle bu araştırma; ortaokul matematik ğretmenlerinin ortaokul programında yer alan bu lme değerlendirme araç ve yöntemlerine yaklaşımlarını, kullanabilme yeterliklerini ve kullanım durumlarını belirleyerek mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının alan yazına ve bu alanda politika belirleyicilere işık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında matematik ğretmenlerinin lme-değerlendirme önem ve yeterlik algıları ile kullanım sıklıkları çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi alan yazına katkı sağlayacaktır.

1.6.Araştırmanın Sınırlamaları

Bu araştırma;

- a) 2018-2019 eğitim-öğretim yılı,
- b) Uşak ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri,
- c) Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları, yeterlik algıları ve kullanım durumları,
- d) Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programında uygulanması öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje, performans görevi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öğrenci günlüğü, kavram haritası/ağı, kontrol listesi ve tutum ölçeği ile sınırlıdır.
- e) Bu araştırmadan elde edilen bulgular ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım düzeyleri ve yeterlik algılarını kapsamaktadır. Diğer derslere ve diğer branştaki öğretmenlere genellenemez.

1.7.Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın bulgularının doğru analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla;

- a) Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,
- b) Araştırma örnekleminin evreni temsil ettiği,
- c) Araştırmada uygulanan ölçme araçlarının kapsam ve dil geçerliği konusunda başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
- d) Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.8.Tanımlar

Eğitim Programı: Okullarda veya dışarıda milli eğitimin ve okulların belirlenen amaçlarını en etkili biçimde gerçekleştirmek için düzenlenen içeriklerin ve uygulamaların en uygun tekniklerle ve yöntemlerle geliştirilmesi bazında yapılan bütünsel çalışmalardır (Erdemir, 2007).

Ölçme: Bir değişkenin ölçülmek istenen özellikleri gözlenerek bu özelliklere sahip oluşlarının sayı ve sembollerle eşleştirilmesi sürecidir (Erdal, 2007).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarından anlam çıkarmak amacıyla, bir ölçüt yardımıyla yargıya varma ve karar verme sürecidir (Atılğan, 2017, s. 316).

Geleneksel Değerlendirme Yöntemi: Öğretmenlerin eskiden beri kullandıkları, kısa bir zaman diliminde bilgilerin ölçüldüğü, genellikle değerlendirmenin gizli yapıldığı, kağıt ve kaleme dayalı ölçümlerin yapıldığı değerlendirme yöntemleridir (Birgin, 2010).

Alternatif Değerlendirme Yöntemi: Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan tüm değerlendirme yöntemlerine verilen genel bir terimdir (Çepni, 2006). Aynı zamanda alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmalarını, özümsemelerini sağlayan, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştiren, yaşananlara ve durumlar eleştirel ve yaratıcı yaklaşımlarını sağlayan değerlendirme yöntemleridir (Kanatlı, 2008).

1.9.Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin Cumhuriyet'ten günümüze kadar değişen öğretim programlarındaki yer alma biçimi ile alternatif ölçme ve değerlendirmenin öneminden bahsedilmiştir.

1.9.1. Geçmişten Günümüze Matematik Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

İnsan hayatı ve bilimsel çalışmaların gelişmesine olan katkısından dolayı, matematik eğitimi her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Bu nedenle matematik eğitimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır. (Altun, 2012). Matematik doğru düşünmenin ilkelerini öğretmek, problem çözme, analitik düşünme ve kritik düşünme becerilerinin kazanılmasında en etkili derslerden biridir. Matematik dersinde hedef davranışların öğrencilere kazandırılması için öğretim programlarının titizlikle ve etkili bir şekilde düzenlenip geliştirilmesi gerekir (Gören ve Tahta, 2005). Böylece eğitim-öğretim sürecinin temelini oluşturan öğretim programlarının aksaklık ve eksikliklerinin giderilmesi, programların toplumsal ve bilimsel değişimlere göre yeniden düzenlenmesi ve bununla beraber eğitimde niteliğin artması beklenir.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilmiştir. 1924 yılında çıkan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, ilk çalışmaların 1924 yılından itibaren daha çok ilköğretim alanında başlatıldığı ve bu çalışmaların daha sonra ortaöğretim düzeyindeki çalışmalara ışık tuttuğu görülmektedir (Gözütok, 2003).

Türkiye’ de program geliştirme çalışmaları incelendiğinde 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998 yıllarında öğretim programlarında değişikliğe gidilmesi, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacılığın benimsendiği öğretim programının uygulanması, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında da 4+4+4 eğitim sisteminin yürürlüğe girmesi ve 2018 yılında güncellenmesiyle ülke genelinde 12 eğitim programının uygulandığı görülmektedir. 1924 İlkokul Müfredat Programından 2018 Ortaokul Matematik Programına kadar yıllar bazında programlarda ölçme değerlendirme boyutuna sadece 1926 ve 1936 programlarında ayrı bir bölüm olarak yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca bu programlarda ölçme değerlendirmenin amacı, nasıl yapılacağı ve kullanılacak ölçme araçlarına ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmediği görülmüştür.

1948 programında ise hendese dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ilişkin bir bilgi verilmemekle birlikte aritmetik dersinde öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi programın açıklamalar kısmında ayrıca bir başlık altında yer almaktadır.

1968, 1983,1990, 1998, 2005, 2009 ve 2013 programında matematik dersinde değerlendirmenin hangi amaçla ve nasıl yapılacağı, öğretmenin değerlendirme yaparken göz önünde bulundurması gereken ilkeler ve sınıf içi değerlendirmelerde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir. 1983 programında değerlendirme eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmış ve okullarda bu konu üzerinde önemle durulması gerektiği vurgulanmıştır. 1990 programında ise değerlendirmenin önemi dersin içeriği ile de ilişkilendirilmiş ve ilk defa ölçme sonuçlarının güvenilirlik ve geçerliliği üzerinde durulmuştur.

Cumhuriyet'ten günümüze matematik dersi öğretim programlarda ilk defa önerilen ve vurgulanan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgiler Tablo 1.1'de sunulmuştur (MEB, 2018, 2013; Özer Özkan, 2016).

Tablo 1.1'de ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin ilk defa ifade edilen ya da önem verilen öğretim programları belirtilmiştir. Örneğin, öğrencilere ders dışında verilen ev ödevleri ile öğrencilerin akranlarını değerlendirmesini içeren akran değerlendirme kavramları ilk defa 1936 programında vurgulanmaktadır (Özer Özkan, 2016).

1926 ilkokul programında aritmetik ve hendese dersinin hedefleri ve dersin öğretiminde dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Aritmetik dersinde amaç, çocukları zihnen ve yazıyla hesap yapmaya alıştırmak ve onlara hayatta karşılaşılabilecekleri basit problemlerin çözümünde gerekli olabilecek bilgi ve becerileri kazandırma olarak ifade edilmiştir. Hendese dersinde de öğrencilerin edindikleri bilgiyi kullanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. 1926 programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrı bir bölüm verilmediği gibi içerikte de ölçme değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve kullanılacak ölçme araçlarına ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir (Özer Özkan, 2016).

Tablo 1.1. Cumhuriyetten günümüze matematik öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri

Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemleri											
Ölçme Değerlendirme Araç ve Teknikleri	Matematik Dersi Öğretim Programları										
	1926	1936	1948	1968	1983	1990	1998	2005	2009	2013	2018
Yazılı yoklamalar			✓								
Çoktan seçmeli testler					✓						
Sözlü yoklamalar			✓								
Soru cevap			✓								
Ev ödevleri		✓									
Akran değerlendirme		✓									
Proje değerlendirme			✓								
Performans değerlendirme			✓								
Öz değerlendirme				✓							
Dereceli puanlama anahtarı								✓			
Öğrenci ürün dosyası								✓			
Tanılayıcı dallanmış ağaç								✓			
Yapılandırılmış grid								✓			
Kavram haritaları								✓			
Kelime ilişkilendirme								✓			
Grup çalışmasını değerlendirme								✓			
Öğrenci günlüğü								✓			
Mülakat (Görüşme)								✓			
Sınıf tartışmasını değerlendirme								✓			

1936 programında bir önceki programda olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrı bir bölüm verilmemekle birlikte, içerikte de ölçme değerlendirmenin amacı ve nasıl yapılacağına ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Fakat programın içeriği incelendiğinde öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere rastlanmaktadır. Programda bir çeşit değerlendirme yöntemi olan ev ödevleri ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelerde ev ödevleri verilirken öğrencilerin yeteneklerinin ve düzeylerinin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu

değerlendirme şekli çağdaş eğitimde yer alan her bireyin kendine özgü ve biricik olmasında hareketle değerlendirmenin de öğrenciye özgü yapılması gerekliliği ile örtüşmektedir. Ayrıca ödevlerin sınıfça düzeltilebileceği ifadesi yer almaktadır. Bu ifade de günümüz değerlendirme yaklaşımlarından olan akran-grup değerlendirmeye karşılık gelmektedir (Özer Özkan, 2016).

1936 yılı İlkokul Programı'nın eksikliklerinin giderilmesi ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlanması amacıyla 1945 yılında başlanan çalışmaların sonucunda, 1948 yılında yeni bir İlkokul Programı hazırlanmıştır (Gözütok, 2003; Karataş, 2002). 1948-1949 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe koyulan bu ilkokul programı toplam yirmi yıl süreyle uygulanarak en uzun süre yürürlükte kalan program olmuştur (Karataş, 2002).

1948 programında aritmetik dersinde öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi programın açıklamalar bölümünde ayrıca bir başlık olarak yer almaktadır. Öğrencilerin sınıf içi çalışmalarının dersin amaçları ile birlikte ne derece yürütüldüğünün ve eğitim ve öğretimde gerçekleşmesi beklenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği yapılacak değerlendirme faaliyetleri ile sık sık kontrol edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylece ölçme değerlendirme faaliyetlerinin dersin ayrılmaz bir parçası olduğu ve dersle birlikte yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu programda önceki programlardan farklı olarak ilk defa öğretmenin sınıf içi çalışmaları değerlendirmede kullanabileceği yöntemler açıklanmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmenin hazırlayacağı sorularla sık sık yoklama yapması,
2. Öğrencilerin günlük yapmış oldukları yazılı ve sözlü çalışmaları göz önünde bulundurarak ve öğrencilerin anlam bakımından kazançlarını belirlemek amacı ile öğrenciler üzerinde devamlı gözlemlerde bulunmak,
3. Öğrencilerle bireysel olarak ve sınıf halinde yapacağı konuşmalarla çocukların düşünme, çalışma ve çalışma şekillerini kontrol etmesi,
4. Öğrencilerin hesabı günlük hayatlarında kullanıp kullanamadıklarını, onların bireysel veya grup halinde hazırlayacakları çalışma raporlarından ve projelerinden yararlanarak belirlemesi olarak ifade edilmektedir.

Bu değerlendirmeleri yaparken öğretmenin sözlü yoklama, ev ödevleri, performans değerlendirme ve proje gibi ölçme araçlarından yararlanması gerektiği programda vurgulanarak çeşitli ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca günümüzde sıkça üzerinde durulan ve süreç değerlendirmeyi temel alan performansa dayalı değerlendirmeye 1948 programında yer verilmiş, performans değerlendirmeye ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir (Özer Özkan, 2016).

1968 programında matematik dersinde değerlendirmenin nasıl yapılacağı, öğrencilerin değerlendirileceği alanların neler olduğu ve değerlendirme yöntemlerine ayrı ayrı yer verilmiştir. 1968 programında önceki programdan farklı olarak ders kapsamında yapılan değerlendirmenin amaçlarına “öğrencilerin kendi kendini ve küme halindeki çalışmalarının değerlendirilmesi” ile ilgili bir ifadenin eklendiği görülmektedir. Bu amacın süreç odaklı değerlendirmede bulunan öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye karşılık geldiği ifade edilebilir. 1968 programının genel amaçları incelendiğinde “değerlendirmenin eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçası” olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca sürecin değerlendirilmesi ifadesinin kullanılması ve değerlendirmenin öğrencilerin gelişme ve ilerleme durumunu tanımaya yardım eden bir nitelik taşıması gerektiğinin belirtilmesi dikkat çeken bir noktadır (Özer Özkan, 2016).

1983 programında ölçme ve değerlendirmeye ayrı bir bölüm olarak yer verilerek ölçme değerlendirme tanımlamalarına, ölçme değerlendirmenin amaçlarına ve ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almıştır. Ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin eksikliklerini ve başarılarını belirlemek, ders esnasında kullanılan öğretim yönteminin etkililiğini tespit etmek ve eğitim programının uygunluğunu saptamak amaçlarıyla yapılması gerektiği vurgulanarak öğretmenin ölçme değerlendirme çalışmalarını yeri geldiğinde konu bitiminde, yeri geldiğinde ise süreç içinde yapması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ifadeler öğretmenin değer biçmeye yönelik değerlendirme yapmasının yanı sıra öğrencinin süreç boyunca değerlendirildiği biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye vurgu yapılması önemli bir noktadır (Özer Özkan, 2016).

1983 matematik programında diğer programlardan farklı olarak her sınıf düzeyinde her konu için amaçlar, alt amaçlar, amaçların ölçülebilir duruma getirildiği davranışlar ve

ölçme değerlendirme ayrı ayrı ele alınmıştır. Genel olarak 1983 matematik programında yer alan ölçme araçları ve tekniklerinin sonuç değerlendirme odaklı geleneksel ölçme araçları olduğu anlaşılmaktadır.

1990 ilköğretim matematik programında değerlendirmenin önemi dersin içeriği ile de ilişkilendirilmesidir. Bu bağlamda matematik dersinde konuların birbiriyle bağlantısı bulunduğundan bir konuyla ilgili ön öğrenmelerin tespit edilmesi ve eksikliklerin belirlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme faaliyetlerinin yapılmasının önem taşıdığı vurgulanmıştır. Programda soruların hazırlanmasında soru türünün ölçülecek özelliğe uygun olarak seçilmesi ve bazı davranışlar için çoktan seçmeli bazıları için klasik türde soruların hazırlanması önerilmiştir (Özer Özkan, 2016).

2005 ilköğretim matematik programında ölçme ve değerlendirmenin genel amacı *“öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkartmak”* olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). Bu programda değerlendirme sürecinde öğrencilerin kendi çözüm yollarına, düşüncelerine, bilgilerini uygulamalarına ve kendi öğrenmelerine önem verilerek öğrencilerin olumlu yönde motive edilmeleri amacı bulunmaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için hem sürecin hem de sonucun değerlendirilebileceği çok yönlü bilgi almayı sağlayan ve değerlendirmede çeşitlilik sağlayacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmiştir. Bu nedenle yazılı sınavların yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, öğrenci ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Günlük yapılan çalışmaları değerlendirmek için matematik günlükleri, ödevleri, kısa sınavları, kontrol listeleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Geçmiş yıllardaki öğretim programlarında ölçme değerlendirme araçlarına yönelik ifadeler içerik analizinden sonuçlar çıkarılırken, 2005 programında ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri açık bir şekilde ifade edilmiştir ve öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla örnek formlar ve ölçekler sunulmuştur. Öz değerlendirme, grup değerlendirme gibi formlarla öğrencileri değerlendirirken amaç puan vermekten çok, onların eksikliklerini

belirlemek ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik önlem almaktır. Süreçte yapılan bu değerlendirmelerin yanında, geleneksel ölçme araçlarıyla da öğrenci başarıları değerlendirilebilir.

Genel olarak bakıldığında 2005 programının daha önceki programlarda ifade edildiği gibi ölçme değerlendirme faaliyetlerinin öğrenme sürecinin bir parçası olarak algılanması gerektiği ve öğrencinin süreçteki çoklu değerlendirmelerle bilgiyi yapılandırmayı öğrenmesi önemli bir aşama olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalar öğrencinin değerlendirilirken öğrenebileceği gerçeğini vurgulamaktadır(MEB, 2005).

2009 matematik öğretim programında ölçme değerlendirmenin, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu programda değerlendirmenin öğrenme sürecini desteklediği ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçladığı vurgulanmıştır.

Matematik dersinde konular arasında bağlantılar olduğu ve önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği için öğrencileri zaman zaman öğrencileri yazılı sınavın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, ürün dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu değerlendirmelerin amacı, öğrenci öğrenmelerindeki eksiklikleri tespit edip öğrenme-öğretme sürecine katkıda bulunmaktır.

2009 programında ölçme değerlendirme sürecinde soruların ve görevlerin sınıf düzeyine uygun olmasına vurgu yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin zihinden işlem yapma becerilerinin sınavında soruların ve cevapların sözlü olarak verilmesine önem verilmiştir. Öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilmesi için proje ve performans görevlerinin verilmesi ayrıntılı olarak ifade edilmiştir (MEB,2009).

Matematik dersinde öğretmenler öğrencilerini değerlendirirken; kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli sorulardan oluşan geleneksel testleri kullanabilirler. Performansa dayalı değerlendirme yapmak için ise; açık uçlu sorular, gözlem, posterler, görüşmeler, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, projeler, performans görevleri

kullanılabilirler. Bu görevler yapılırken, öğretmenler öğrencilerin hem kullandıkları stratejileri hem de problem çözme süreçlerini değerlendirebilir. Açık uçlu sorular ve performans görevleri her bir öğrencinin öğrendikleri bilgilerle ilgili yorum ve değerlendirme yapmasına sonuç çıkarmasına daha fazla fırsat verir (MEB, 2009).

Günlük çalışmaları değerlendirmek için matematik günlükleri, ödevleri, alıştırmaları, kısa sınavları, kontrol listeleri ve görüşme formları kullanılabilir. Sınavlarda ve alıştırmalarda performans değerlendirmeye uygun soruların yanı sıra çoktan seçmeli, eşleştirme ve kısa cevaplı sorular yer alabilir. Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve görevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanır. Bu tip değerlendirmede öğrenci cevabı verilenler arasından seçmez, kendisi yapılandırarak bir ürün meydana getirir (MEB, 2009).

2009 matematik öğretim programına genel olarak bakıldığında matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmenin önemine ve bunu yapmak için de kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarına vurgu yapılmıştır. Ölçme değerlendirmenin öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğuna bu programda da dikkat çekilmiştir.

2013 matematik öğretim programında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve ölçme sonuçlarının, öğretimin verimliliğini ve öğrenmenin düzeyini belirlemenin yanı sıra öğretimin şekillendirilmesi ve ileriye dönük planlamaların yapılması için kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ölçme sonuçlarını kullanarak öğretimin niteliğini arttırmaları gerekmektedir. Öğrencilerin programda belirlenen genel amaçlara, becerilere ve kazanımlara ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu araçların çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı bilgi ve becerilerinin ölçülmesine fırsat tanıyacağı için bütüncül ve çok yönlü bir değerlendirme mümkün olacaktır. Ölçme

değerlendirme özünde öğretmenin sorumluluğunda olsa da, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri için fırsatlar verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu tür değerlendirmelerin öğrencilerin sorumluluk ve kendine güven duygularını geliştireceği ve öğrencilerin akran değerlendirme yapmak suretiyle öğrenme sürecinde aktif bir rol alarak matematik konuları hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olacaklarına dikkat çekilmiştir (MEB, 2013). Sonuç olarak 2013 matematik öğretim programında da ölçme sonuçlarının yalnızca öğrenciye not verme amacıyla değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma, öğrenci gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi alma ve bunlar ışığında daha iyi bir öğretim gerçekleştirme amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca ölçme sonuçlarının öğretmenin kendi öğretimine yönelik kararlar almasına olanak tanınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013).

2018 yılında güncellenen ortaokul matematik öğretim programı ölçme değerlendirme faaliyetlerini 3 farklı şekilde ele almaktadır. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri; tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Tanıma amaçlı değerlendirme; öğretim programlarında vurgulanan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri, kazanımlar ve değerler açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesidir. İzleme amaçlı değerlendirme; asıl amacı öğrencilere not vermek olmayan, dönemin başından sonuna kadar öğretimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla süreç odaklı olarak yapılan değerlendirmedir. Sonuç odaklı değerlendirmede ise öğrenme öğretme süreci sonunda, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilmekte ve öğrencilerin başarı düzeyleri belirlenmektedir (MEB, 2018).

2018 öğretim programında değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin kazanımlara kendi kendilerine yapacakları değerlendirmelerle ulaşmalarını sağlamaktır. Bu hem öğrencilerin öz güvenlerini, öz denetimlerini geliştirecek hem de onlara öğrenmeyi öğrenmenin yollarını açacaktır. Bu nedenle öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirmelerinin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için üç aşama uygulanmalıdır. Öğrenci ilk aşamada sözel, ikinci aşamada yazılı olarak kendi öğrenme sürecine, performansına, ürününe yönelik değerlendirmelerde bulunmalıdır. Üçüncü

aşamada ise dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme formları, dereceleme ölçekleri gibi çeşitli araçlar kullanılarak puanlamalar yapılabilir. Bu aşamaların sırasıyla uygulanmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerden, birinci ve ikinci aşamayı etkili olarak kullandıktan sonra kendi ürününe, akranının ürününe ve grup olarak yaptıkları çalışmalara ilişkin puan vermesi istenir (MEB, 2018).

Tablo 1.2. 2018 Matematik Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Tanıma	İzleme- Biçimlendirme	Sonuç (Ürün) Odaklı
<i>Amacı:</i> Öğrencilerin dönem, ünite ve ders öncesinde beceri ve kazanımlar açısından ön öğrenmelere ilişkin düzeylerinin belirlenmesidir.	<i>Amacı:</i> Dönem başından sonuna kadar öncelik, öğrencilere not vermek değil, öğrenme eksiklerini belirlemek ve öğrenmelerini geliştirmek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca öğrenme öğretme sürecini biçimlendirmektir.	<i>Amacı:</i> Öğrencilerin kazanım ve beceri açısından ne düzeyde olduklarının, bir diğer ifadeyle öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesidir.
<i>Araçları:</i> Hazırbulunuşluk testleri, gözlem, görüşme formları, yetenek testleri vb.	<i>Araçları:</i> İzleme/ünite testleri, uygulama etkinlikleri, otantik görevler, dereceli puanlama anahtarı, açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, öz ve akran değerlendirme, grup değerlendirme, projeler, gözlem formları vb.	<i>Araçları:</i> Dönem sonu sınavları, uygulama sınavları, gözlem, görüşme formları, projeler vb.

2018 Matematik Öğretim Programında öğrencinin gelişimin değerlendirilmesinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve ölçme değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi gerekmektedir. Eğitimde çeşitlilik; birey eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için ölçme değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarında değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir (MEB, 2018).

2018 matematik dersi öğretim programında ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu ve eğitim süreci boyunca yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ölçme sonuçları tek başına değil, izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınması ve bireylerin ölçme değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zaman içinde değişebileceğinden dolayı bu özellikleri tek bir zamanda değil, süreç içerisindeki değişimleri dikkate alan ölçümler yapılması gerektiği ifade edilmektedir.

1.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitimin her kademesinde öğretim süreci ile ölçme ve değerlendirme etkinlikleri arasında sıkı bir bağ vardır. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreciyle ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin birbiriyle uyumlu ve birbirini destekler nitelikte olması gerekmektedir (MEB, 2017).

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin genel olarak öğrencilerin başarılarını saptamak, ulaşılmaması hedeflenen amaçların ulaşılma derecesini tespit etmek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini belirlemek, sonraki öğrenmeler için rehberlik etmek gibi sunma gibi önemli fonksiyonları vardır (Birgin, 2010). Genel olarak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri genellikle tanımaya, izlemeye ve biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olmak üzere üç farklı şekilde yapılmaktadır. Tanıma amaçlı değerlendirme, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve ön bilgilerinin belirlenmesini amaçlar. İzleme ve şekillendirmeye yönelik değerlendirme öğrencilere not ve değer biçilmesi değil, öğretim sürecinin başından sonuna kadar izlemek ve öğretimi geliştirmek, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla süreç odaklı olarak yapılan değerlendirmedir. Sonuç odaklı değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme ise öğrenciye kazandırılması istenen hedeflerin kazanılma düzeyi ve öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlar (MEB, 2017).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında sadece sonuç odaklı değer biçmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri kullanıldığı için öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi ve öğrenme eksiklikleri tam olarak tespit edilememektedir. Bu değerlendirme biçiminde öğrenci başarılı veya başarısız olarak etiketlenmekte ve öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi, niçin yanlış yaptığı, ne kadar ilerleme kaydettiği ve niçin başarısız olduğu önemli görülmemektedir (Birgin, 2010).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretim programlarını şekillendirmesiyle birlikte ölçme değerlendirme etkinlikleri sadece ürün odaklı değil, öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesini, yönlendirilmesini, öğrenme eksikliklerinin süreç içinde tespit edilip geri dönüt verilmesini sağlayan bir ölçme değerlendirme anlayışı haline gelmiştir. Bu yüzden öğrenciye kazandırılması istenen hedeflerin ve kalıcı öğrenmelerin değerlendirilmesi için kullanılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde çeşitliliğe gidilmiştir (Demirkol, 2018). Öğrencilerin sadece kavrama ve bilgi düzeyini ölçen çoktan seçmeli test, uzun-kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma türündeki sorularla sadece değer biçmeye yönelik değerlendirme yerine, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini izleyen, öğrenciye ölçme-değerlendirmede sorumluluk yükleyen, öğrenme eksikliklerini belirleyerek öğretim sürecini şekillendirmeye olanak sağlayan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri önem kazanmıştır (Birgin, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme tek bir doğru yanıtı olan çoktan seçmeli testin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme değerlendirmenin dışında kalan tüm ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kapsar (Bahar, 2001). Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile öğretim sürecinde veli, öğretmen ve öğrenci etkileşim halindedir. Değerlendirme sürecinde öğrenci kendisindeki, veli ise çocuğundaki öğrenme sürecini, öğrenme sonunda ortaya çıkan öğrenme ürünlerini, öğrenme eksiklikleri sonucunda verilen geri bildirimleri, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini somut ve aktif bir şekilde takip edebilmektedir (Birgin, 2010). Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri ürünün yanında ürünün ortaya çıkma sürecini de içine alarak daha somut ve öğrenci merkezli bir ölçme ve değerlendirme sürecinin gerçekleşmesini sağlar (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri, öğrencileri düşünmeye, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya yönlendirir (Tatar ve Şaşmaz Ören, 2009), öğrencilerin günlük hayatında veya iş yaşamında karşılaşılabileceği sorunların üstesinden gelebilecek beceriler kazanmasına imkân verir, kendi kendilerini değerlendirmelerine fırsat tanır, gelişimlerini izler ve değerlendirmeyi öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul eder. Değerlendirmede birbirinden bağımsız, ezbere ve kolay öğrenilen bilgiler yerine birbirine bağlı, iyi yapılandırılmış, anlamlı ve derin öğrenilen bilgiler ele alınır (Acar ve Anıl, 2009).

Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrencilerin sadece akademik başarılarının değil özel ilgi ve yeteneklerinin de ortaya çıkmasını sağlar.. Öğrencinin süreç içerisindeki zihinsel gelişimini ortaya koyar ve öğretim süreciyle değerlendirmenin iç içe olması sayesinde üst düzey düşünme becerilerinin ortaya çıkmasını sağlar. Öğrencilerin birbiriyle etkileşim halinde olmasını sağlayarak iş birliği, grupta çalışma becerilerinin artmasını sağlar (Birgin, 2010).

Alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından farklı olarak öz, akran ve grup değerlendirme kullanılmaktadır. Bu değerlendirme araçları sayesinde öğrenciler ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılmakta ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine ve değerlendirmelerine yönelik sorumluluk almalarına olanak sağlanmaktadır (Birgin, 2010). Öz ve akran değerlendirme öğrencilerin özgüvenleri artmakta ve öğrenme özerkliklerine olumlu katkı sağlamaktadır. (Adedıwura, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı matematik öğretim programlarında (MEB, 2009) değerlendirme yaparken öğrencilerin; matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözmeye, akıl yürütme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematik dersine yönelik akademik özgüvenlerinin ne düzeyde geliştiği, öz düzenleme becerilerinin, sosyal becerilerinin ve estetik duygularının ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler.

Özetle, öğrenme sürecini ve ürünü ortaya çıkaran, üst düzey becerilerin değerlendirilmesine imkân veren, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif rol almasını sağlayan, ölçme ve değerlendirmeyi öğretim sürecinin önemli bir parçası sayan alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretim sürecinde oldukça önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme değerlendirme uygulamalarında alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini etkin ve verimli bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

1.10. Alan Yazın Taraması

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmaların araştırma sonuçları ele alınmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımları, uygulama biçimleri ve yeterlik algıları kapsamında yapılan araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalarda 2005 öğretim programının değişmesiyle ve 2013, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmesiyle öğretmenlerimizin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının incelenmesini içeren çeşitli araştırma sonuçları ele alınmıştır.

1.10.1. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wilson(1990) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerini ve kullanma durumlarını incelemiştir. İlkokul öğretmenlerinin sınıf geçme notunu belirlemede kullandıkları not kayıt defterinin öğrencinin başarısını geliştirmekten ziyade başarının gösterilmesinde kullanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca not kayıt defterinin öğrencinin başarısının geliştirilmesine ve öğretimin düzenlenmesine fazla etkisinin olmadığı ifade edilmiştir. İlköğretimdeki öğretmenlerin değerlendirmeyi daha çok öğrencinin eksikliklerini belirlemek için kullandıklarını, ortaöğretimdeki öğretmenlerin ise değerlendirmeyi dersin hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için kullandıkları

saptanmıştır. İlköğretimdeki öğretmenlerin performans değerlendirmeyi, ortaöğretimdeki öğretmenlerin ise çoktan seçmeli sınavları daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir.

Grimison (1993) çalışmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla New South Wales eyaletinin başkenti olan Sidney şehrinden rastgele seçilen sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı 3 özel, 8 devlet okulunda görev yapan 60 ortaokul matematik öğretmenine açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin tutumlarının oldukça negatif olduğu ortaya çıkmıştır.

Herman, Klein ve Wakai (1997) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre motive edici ve ilginç bulup bulmadıkları konusunu araştırmak amacıyla Kaliforniya'da bulunan 13 okuldaki 800'den fazla öğrenciden anket ve görüşme yoluyla veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirmeyi, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha anlamlı ve motive edici buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Jonson (1999), araştırmasını öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini kullanımını engelleyen faktörleri incelemek amacıyla 555 ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda alternatif değerlendirme araçlarını sık kullanma, öğretmenlerin yüksek yeterlik algı düzeyi ve hizmet içi eğitimde sağlanan olanaklar alternatif değerlendirme araçlarını kullanımda öğretmenlerin sorunlarla karşılaşma düzeyinin daha az olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitimi alma süresi ile bu konuda engellerle karşılaşma düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bu durum ise hizmet içi eğitimin niteliğine bağlanmıştır.

Daniel ve King (1998) çalışmalarını ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığını ölçmek amacıyla yapmışlardır. Çalışmalarını ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 95 öğretmenle yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgilerinin olmadığını ve en kolay

denilebilecek istatistikî bilgiler yönünden bile yetersiz olduklarını belirlemişlerdir. İlkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Ayrıca mesleki kıdemin de öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Mertler (1999), çalışmasını ilköğretimde ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme tekniklerini ve bunları kullanma sıklıklarını araştırmak amacıyla yapmıştır. Çalışmasında tarama yöntemini kullanarak ilköğretim ve lisede görev yapan 625 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının görev yapılan öğretim kademesine, okulun bulunduğu yerleşim yerine, hizmet yılına ve cinsiyete göre değiştiği saptanmıştır. Ortaokul ve lisedeki öğretmenlerin özellikle çoktan seçmeli ve doğru yanlış testler gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerini ilkökul öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin ise çoğunlukla informal gözlem ve soru-cevap tekniği ile portfolyoyu diğer öğretmenlere göre daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Hizmet yılı 1-5 yıl olan öğretmenlerin 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, şehir merkezinin kenar mahallelerinde görev yapanların kırsalda görev yapanlara göre, bayan öğretmenlerin bay öğretmenlere göre alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları saptanmıştır.

McMillan, Myran ve Workman (2002) öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme uygulamalarını incelemek amacıyla ilkokullarda görev yapan 921 öğretmen ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin not verme süreçlerini, kullandıkları değerlendirme türünü ve değerlendirmenin bilişsel seviyesini belirlemede kullandıkları ölçütleri belirtmiştir. Öğretmenlerin not vermek için akademik performans, gayret ve gelişim, ödev, diğer öğrencilerle kıyas, diğer öğretmenlerin verdikleri notların dağılımı ve daha önceden belirlenmiş ölçütlerle kıyas olmak üzere altı temel etmeni dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Matematik dersinde objektif ölçme araçları sık kullanılmasına karşılık, proje ve performans değerlendirme daha az kullanılmaktadır. Araştırmada ölçme değerlendirme uygulamaları ile sınıf, ders ve verilen not arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, sınıf düzeyi yükseldikçe ev ödevi, ekstra kredi notu verme, önem

derecesi büyük sınavlar yapma, yapılandırılmış cevap gerektiren sınav sorusu ile objektif ölçme araçlarını kullanma daha çok gerçekleştirilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin nesnel sınavları ve kendilerinin hazırladıkları sınavları daha fazla kullandıkları saptanmıştır.

Zhang ve Burry Stock (2003) araştırmalarını ilköğretim ve ortaöğretimde görevli 297 öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarını ve ölçme değerlendirme uygulamalarını incelemek amacıyla yapmışlardır. Araştırma sonucunda ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ilköğretimde görev yapan öğretmenlere göre yazılı cevap gerektiren soru türlerini daha sık kullandıkları, ölçmede geçerlik ve güvenilirliği sağlamaya daha çok önem verdikleri saptanmıştır. İlköğretim 1. Kademedeki öğretmenlerin performansa dayalı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha çok kullandıkları saptanmıştır. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik algıları ve ölçme değerlendirme uygulamaları arasında anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca üniversitelerde okutulan ölçme değerlendirme derslerinin öğretmen adaylarının branşına ve öğretim kademesine uygun olarak planlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin önemi vurgulanmıştır.

Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004), alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine bakış açılarını incelemiştir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Bu seviyede öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmektedir. Üçüncü basamakta ise öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri bakımından uzmanlaşma düzeyleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bol (2004) araştırmasında öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarını incelemek amacıyla yüksek lisansını tamamlamış 168 öğretmene anket uygulamış ve 5 öğretmenle mülakat yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavlara öğrencileri daha iyi hazırladıklarını düşündükleri geleneksel ölçme araçlarını alternatif ölçme araçlarına göre daha çok kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca sınıf içi değerlendirmelerini de merkezi sınav sistemine uygun bir şekilde tasarladıklarını belirtmiştir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre alternatif ölçme araçlarını daha sık kullandıklarını saptamıştır. Matematik öğretmenlerinin ise diğer branştaki öğretmenlere göre geleneksel ölçme araçlarını daha az kullandıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamaları üzerinde baskı oluşturduğunu ve ölçme değerlendirme uygulamalarını biçimlendirdiğini göstermektedir.

Nazario (2004), çalışmasında fizik öğretmenleri tarafından kullanılan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin neler olduğu ve bu teknikleri kullanırken öğretmenleri nelerin motive ettiğini saptamak amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanan ve diğer öğretmenlere örnek olacakları düşünülen 8 fizik öğretmenin görüşlerine başvurularak veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri katıldıkları alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili konferanslar, öğretmenlerin yeni bir arayış içerisinde olmaları, öğrencilerin verimli ve sağlıklı bir şekilde yaşamaları için gerekli olan kavram ve becerileri öğrenmede bu tekniklerin etkili olduğunu düşünmelerinin öğretmenleri motive eden unsurlar olduğu belirlenmiştir.

Rabojane (2005), çalışmasında, Botswana ülkesindeki ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanıp kullanmadıkları araştırmış ve bu tekniklerin üzerinde çalışarak Botswana'daki eğitim kalitesini arttırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, Botswana'daki eğitim sisteminin sınav odaklı olduğu ve bu nedenle öğretmenlerin müfredata çok fazla bağlı kaldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için az sayıda matematik öğretmenin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Susuwela-Banda (2005), yaptığı çalışmada Mali'deki matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algılarını ve sınıf içi uygulamalarını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemini kullanarak 6 öğretmenden anket, gözlem, mülakat ve doküman analizi yöntemini kullanarak veriler toplamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin algılarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır. Ölçme değerlendirme uygulamalarını öğretmenin bilgi ve becerisi, akademik yeterliliği, deneyimleri, öğretim materyalleri, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, sınıf mevcudu gibi faktörlerin biçimlendirdiği öne sürülmektedir. Araştırmada ölçme değerlendirmeyi sınav yapma olarak algılayan öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinde farklı değerlendirme yöntemi kullanmadıklarını, sınıf içi değerlendirmeyi öğretimle beraber kullanamadıkları ve öğretmenlerin söyledikleri ile sınıf içi uygulamalarının örtüşmediği saptanmıştır.

Watt (2005), öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla Avustralya'da görev yapmakta olan 60 matematik öğretmenine bir anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları zaman yetersizliği, bu yöntemlerin matematik için uygun olmayışı ve subjektif oluşu ve kaynak yetersizliği gibi nedenler dolayısıyla öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yaparken en çok yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testler gibi geleneksel yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Stiggins (2007), çalışmasında değerlendirme yaklaşımlarına öğrenci açısından bakarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilere neler kazandırdığını incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda öğrencileri değerlendirirken sonucu nitelendirmektense, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir şekilde kullanarak, öğrencilerin kendi yeteneklerinin ortaya çıkarılması gerektiğini saptamıştır. Öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanırken gönüllü bir şekilde sürece katılmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin değerlendirilirken yapılan geribildirimler sayesinde öğrenmesinin olumlu yönde pekiştiği, ayrıca öğrenciler için değerlendirmenin sonunda kazanacaklarını bilmek değerlendirmenin etkin kullanımı için önemli olduğunu ifade etmiştir.

Stears ve Gopal (2010) çalışmalarını fen sınıflarında alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerinin başarısına etkisini incelemek amacıyla yapmışlardır. Öğrencilerin edindiği bilgilerin, fen sınıflarında kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle her zaman ölçülemeyeceğini bu nedenle öğrencilerin bilgilerini ölçmek için farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda, fen sınıflarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin daha iyi öğrendikleri tespit edilmiştir.

Adediwura (2012), çalışmasında matematik öğreniminde kullanılan akran ve öz değerlendirmenin öğrencilerin öz-yeterlikleri ve öğrenme durumları üzerine etkisini incelemek ve kız ve erkek öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeyi kullanmalarına ilişkin tutumlarını araştırmak amacıyla yapmıştır. Osun eyaletindeki devlet okullarından seçilen 60 ortaokul öğrencisine iki anket uygulayarak verileri toplamıştır. Birinci ankette, öğrencilerin alışkın oldukları çalışma şekilleri ve matematik öz-yeterliklerini belirlemeyi, ikinci ankette ise öğrencilerin akran ve öz değerlendirmeye ilişkin tutumları hakkında bilgi toplamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, matematik dersinde kullanılan akran ve öz değerlendirme öğrencilerin öz yeterliklerini yükselttiği, öğrenme özerkliklerine olumlu katkısı olduğu ve öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeye karşı tutumlarının pozitif olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öz-yeterliklerinin gelişimi ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmezken, öğrencilerin öğrenme özerklikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Wong ve Kaur tarafından 2011 yılında yapılan çalışmada Ürdün’de 1-6. Sınıf matematik öğretmenleri tarafından kullanılan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya 402 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan ve dört bölümden oluşan ankette sorular, ödevler, sınavlar ve alternatif stratejiler ile ilgili sorular yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, en fazla puana sınav bölümünün, en az puana ise ödev uygulamasının sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada sınıflar ve cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farkların bulunduğu saptanmıştır. Okul türleri bakımından devlet okullarının daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin

lisansüstü eğitime sahip olmalarının, bilimsel yeterlik bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturduğunu ve 5-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin ödev konusunda daha çok önem verdikleri saptanmıştır.

Roach, Elliott, ve Bendt tarafından 2007 yılında yapılan çalışmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme algılarını etkileyen değişkenleri saptamayı ve eğitim sisteminde alternatif değerlendirme sürecini ve sonuçlarını gözlemlemeyi amaçlamışlardır. Wisconsin genelinde ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 113 öğretmen ve öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlere ve öğrencilere Wisconsin'in alternatif ölçme anketi (WAA), derecelendirme ölçeği ve mevcut Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) gönderilmiştir. Araştırma sonucunda alternatif ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlerin algıları arasında farklılıklar bulunduğu saptanmıştır.

Zimbicki (2007) öğrenci motivasyonunun ve öz yeterliğinin alternatif değerlendirmeye etkilerini incelemek amacıyla yapmıştır. Çalışmaya 727 öğrenci katılmıştır. Çalışmada sözlü test, performans değerlendirme, işbirlikli öğrenme, ürün değerlendirme, interaktif dersler ve portfolyo da dâhil olmak üzere çeşitli değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılmıştır. Veriler gözlem, anket verileri, bireysel ve odak grup görüşmeleri ile bu araç ve yöntemlerle toplanmış, veri analizleri yapılmıştır. Öz yeterlik ile ilgili düzeyler seçim güveni, başarı duygusu ve özgürlük duygusu olarak üç bölüme ayrılmıştır. Değerlendirmede anında geri bildirim, iş birlikli çalışma, keyif alma, ilgi ve alaka çok önemli görülmüş ve bu beş tema ile öğrencilerin ilgi ve motivasyonları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve öz yeterliklerinin yüksek seviyelere daha kolay ulaşıldığı fark edilmiştir

Ruqeshi ve Humaidi (2016) çalışmalarında İngilizce öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmaya Umman'ın çeşitli bölgelerinde 5.-8. sınıflarda görev yapan 224 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini bu araçların uygulanması sürecinde orta düzeyde yeterli hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş yükünden dolayı öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını kullanırken zaman sıkıntısı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Letina (2014) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri ve sosyal bilimler dersinde kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme araçları ile alternatif ölçme değerlendirme araçlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma Zagreb’de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının avantajlarını, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının dezavantajlarını bilmelerine rağmen alternatif ölçme değerlendirme araçlarını çok az kullandıkları tespit edilmiştir.

Dandis (2013) araştırmasını ikinci kademe matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmada öğretmenler ile birebir görüşmeler yapılarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin başarısına bir etkisi olmadığı için bu araçları kullanmaya pozitif bakmadıklarını ifade etmiştir.

Tan (2012), araştırmasını öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Singapur ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini alarak yürüttüğü araştırmasının sonucunda alternatif ölçme değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirdiğini ve değerlendirmeyi anlamayı sağladığını saptamıştır.

Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar ve Puteh (2010) araştırmalarında, ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik algılarını belirlemek amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilere aktif öğrenme ortamı sunacaklarını düşündüklerini ve bu yöntemlerin kullanılmasının öğretim sürecinde bir sorun oluşturmayacağına ilişkin bir görüşün hakim olduğunu saptamışlardır. Ayrıca alternatif değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği ve özgüvenlerini artırdığı tespit edilmiştir.

Carper (2012) öğrenci davranışlarının ölçme değerlendirme türlerinden etkilenme durumlarını belirlemek amacıyla lise 2 ve lise son sınıf öğrencileri ile çalışmasını yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin kaygılarını azalttığı saptanmıştır. Buna rağmen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanım sürecinde zorlukların yaşandığı da tespit edilmiştir.

Peng (2009) çalışmasını kolej öğrencilerinin dil öğretim sürecinde akran değerlendirmesine ilişkin davranışlarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmacı ilk olarak öğrencilere akran değerlendirme hakkında bilgi vererek, öğrencilerin akran değerlendirme hakkında değerlendirme ölçütleri ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamışlardır. Daha sonra araştırmada karma yöntem kullanarak birden fazla veri toplama aracıyla araştırma verilerini toplamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akran değerlendirmesine olumlu baktığını, öğretmenlerin de akran değerlendirmeyi kullanmayı istediklerini saptamıştır.

1.10.2. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çakan(2004) araştırmasında ilköğretimde ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamaları ve ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında farklar olup olmadığını saptamak amacıyla yapmıştır. Araştırmasını ilköğretimde görev yapan 260, ortaöğretimde görev yapan 244 öğretmen olmak üzere toplam 504 öğretmenle yürütmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin önemli bir kısmı ölçme değerlendirme uygulamaları alanında kendilerini yetersiz algılamasına rağmen ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırma, program sürecine yönelik tedbirler alma ve kullandıkları soru düzeyinin öğretim kademesine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ölçme değerlendirme araçları bakımından ilköğretim öğretmenleri çoktan seçmeli maddeleri daha sık kullanırken, ortaöğretim

öğretmenleri yazılı yoklamaları daha sık kullanmaktadır. Öğretmenlerin belli konularda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini incelemek amacıyla 1-6. Sınıflarda görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmeni ile araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördükleri geleneksel ölçme yöntemlerini öğrenci başarısını belirlemede daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin hiç kullanmadıkları tekniklerin başında öz değerlendirme gelmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme teknikleri hakkında eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların genel olarak sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği olduğu saptanmıştır.

Sırkıntı (2007) araştırmasında ilköğretimde öğretmenlerin matematik dersinde alternatif değerlendirme tekniği olan “ürün seçki dosyası (portfolyo)” hakkında öğretmen görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlere uygulamak üzere açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket hazırlanmış ve Ankara ili Polatlı ilçesindeki ilköğretim okullarında çalışmakta olan 18 matematik öğretmeni ve 92 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 110 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin matematik dersinde değerlendirmeyi öğrenciyi tanımak, öğrenciyi geliştirmek, ünite ve konuların bitiminde öğrenme eksikliklerini tespit etmek gibi amaçlarla kullanmayı daha önemli buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu matematik dersinde portfolyo kullanımının öğrenciyi motive ettiğini, öğrenciyi araştırmaya yönelttiği, öğrencinin aktif olmasını sağladığı, öğrencinin özgüvenini artırdığı, matematik dersinde somut öğrenmeyi sağladığı şeklinde birçok faydasının olduğu belirtilmiştir. Buna karşın öğretmenler zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, materyal ve kaynak yetersizliği sebebiyle kullanımının zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Acar (2007) araştırmasında yeni ilköğretim programlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada 96 sınıf öğretmeninden anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin, programların değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizliklerinin olduğu ve öğretmenlerin, bu konu ile ilgili hizmet içi

eğitim çalışmalarına ihtiyaç duydıkları belirlenmiştir. Ayrıca programların, ğretmen ve öğrencilere yüklemiş olduğu görevlerin tam olarak yerine getirilmemesi, bunun yanında; öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin olması, programların uygulanmasını daha da güçleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdal (2007), araştırmasında performans ödevleri, proje ödevleri, portfolyo, derecelendirme ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, matematik günlükleri, kontrol listeleri ve kavram haritası gibi lme-değerlendirme araçlarını sınıf ğretmenlerinin kullanım tercih sırasını belirlemek ve bu lme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf ğretmenlerinin büyük çoğunluğunun lme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu sebeple bazı lme ve değerlendirme araçlarını matematik derslerinde kullanamadıklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Ayrıca, ğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç duydıklarını, kaynak ve materyal yetersizliği sebebiyle bu lme araçlarını kullanımın zor olduğunu ifade etmişlerdir.

Orhan (2007) araştırmasını alternatif lme değerlendirme yöntemlerinin ğretmen adaylarının akademik başarisına ve kaygısına olan etkiyi incelemek, öğretmenlerin alternatif lme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış aıllarını incelemek ve 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif lme değerlendirme yöntemlerine yönelik ğrenci tutumlarını belirlemek amaçıyla yapmıştır. Araştırmasını 30 ğretmen, 78 ğretmen adayı ve 672 ğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda; fen ve teknoloji öğretmenleri ile 6. Sınıf ğrencilerinin alternatif lme değerlendirme yöntemlerine pozitif baktıkları, ğretmen adaylarının ise alternatif lme değerlendirme yöntemleri akademik başarisında artış sağladığı ve kaygı düzeylerinde azalmayı sağladığı saptanmıştır.

Cansız Aktaş (2008) alışmasını öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik ğretim programının lme değerlendirme boyutuna bakışlarını incelemek amaçıyla yapmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin lme değerlendirme ile ilgili ön düşünceleri, uygulama sürecini hangi unsurların etkilediği ve ğretmen tutumlarında nasıl bir değişim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan form (n=17), bir yıl

boyunca iki öğretmen ile derinlemesine yapılan mülakatlar, gözlemler, tutum ölçeği (n=181) ve araştırmacı notları ile betimsel ve yorumlayıcı yaklaşımlar kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili olarak sahip oldukları kültürün, ölçme araçlarının kullanılabilirliğinin, alt yapı şartlarının, öğretmenlerin yeni rollerinin, bilgilendirme faaliyetlerinin yetersizliğinin ve ölçme değerlendirmenin öğrenci öğrenmesindeki rolünün öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarını etkilediği saptanmıştır.

Arslan Sağlam vd. (2008), alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin fizik öğretmen adayları tarafından öğrenilme durumlarını incelemek amacıyla 38 fizik öğretmen adayı ile araştırmalarını yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine daha olumlu baktıkları saptanmıştır. Buna karşın alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir.

Birgin ve Gürbüz (2008), araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla 80 sınıf öğretmeni adayına açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak öğrencilerin başarısını belirlemede yazılı yoklama, çoktan seçmeli test ve soru cevap tekniğini kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilerinin yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarına öğretim sürecinde daha fazla uygulama yapmaları ve deneyim yaşamalarının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Orbeyi ve Güven (2008), çalışmasında yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya Çanakkale, Edirne ve Eskişehir’de görev yapan 459 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin kendilerine yöneltilen değerlendirme araç türlerinden, öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, ders tutum ölçeği ve grup

değerlendirme formunu seyrek bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kanatlı (2008) çalışmasını sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve kullanırken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla 36 ilköğretim okulundaki 225 sınıf öğretmeniyle yapmıştır. Verilerini öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla dört bölümden oluşan bir anketle toplamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda yaşadıkları zorlukların sınıfların kalabalık oluşu, zaman darlığı, kaynak yetersizliği olduğu ifade edilmiştir.

Kirman (2008) araştırmasını alternatif ölçme değerlendirme araçlarından proje ve performans değerlendirmeyi başarı testleri yaparak fen bilgisi dersinde karşılaştırmak amacıyla yapmıştır. Araştırmasını Kars ilinde bir ilköğretim okulunun ikinci kademesindeki 238 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırma sonucunda 6-8. sınıf öğrencilerin başarı testlerinde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarında daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini benimseyemedikleri ifade edilmiştir.

Okur (2008) araştırmasında fen ve teknoloji dersini veren öğretmenlerin hem alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri hem de bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Yapılan çalışmalarda elde edilen bulgulardan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusundaki görüşlerinin cinsiyet, hizmet yılı değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, eğitim durumlarına göre ise farklılık

göstermediği tespit edilmiştir. Öğretmenlerce en çok tercih edilen tekniklerin genelde klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri olduğu; alternatif teknikler arasında proje, performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası ve posterleri sıklıkla kullanıldığı anlaşılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımında en büyük problemin zaman yetersizliği ve sınıf mevcudunun fazlalığı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak; okullarda sınıf mevcudlarının azaltılması, ders saatlerinde artırım yapılması, öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin bu tekniklerin kullanılmasında katkı sağlayacağı görüşleri belirtilmiştir.

Uysal (2008) araştırmasını dil eğitimi hazırlık sınıflarında öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmasını dil eğitimi sınıflarında eğitim gören 64 orta-üst düzey İngilizce bilgisine sahip öğrenci ile yürütmüştür. Akran ve öz değerlendirme eğitimi öncesinde ve sonrasında öğrencilere ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Akran değerlendirme sonuçları ile öğretmen puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akran değerlendirme ve öz değerlendirmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeye istekli oldukları saptanmıştır. Ayrıca akran değerlendirmeleri ile öğretmen puanları arasında yüksek korelasyon saptanarak öğrencilere gerekli eğitimler verildiğinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin etkili bir şekilde kullanabileceği ifade edilmiştir.

Arslan Sağlam vd. (2009), araştırmalarında yenilenen Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanım durumlarını ve öğretim sürecinde karşılaşılan problemleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Trabzon ilindeki altı farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 10 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatla verileri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması, okul imkânlarının yetersiz olması, kaynak ve materyal sıkıntısı gibi nedenlerle bu yöntemlerin öğretmenler tarafından etkin kullanılmadığı saptanmıştır. Öğretmenlere alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda teorik

bilgilerin yanı sıra uygulamaya yönelik etkinlikleri içeren eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Aşık (2009) araştırmasını ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerine yaklaşımlarını ve bu tekniklerin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin tespiti ve öğretmenlerin kendi görüşleri doğrultusunda kullanma sıklıkları ve kullanma boyutundaki yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da çalışan 175 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; matematik öğretmenlerinin birçoğu üniversite eğitimleri boyunca aldıkları ölçme değerlendirme eğitiminin meslek yaşantılarında yetersiz olduğunu, ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme araçlarını kullandıkları ancak yeni programda yer alan ölçme araçlarını da sıklıkla kullandıkları gözlenmiştir. Öğretmenler ölçme değerlendirme yapılırken sınıfların kalabalık olması, zaman darlığı, öğrencilerin yaklaşımları ve araçların hazırlanıp değerlendirilmesi noktasında güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Kuran (2009) sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıkları ve teknikleri kullanırken yaşadıkları güçlükleri belirlemek amacıyla 255 sınıf (4.-5.) öğretmeni ile araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açıları bayan öğretmenlere göre daha olumludur. Yeni mezun olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açıları diğerlerine göre daha olumludur. Öğretmenler hizmet içi eğitim almalarının gerekli olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşleri mezun oldukları fakülteye göre bir değişiklik göstermemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendilerini alternatif değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulamada kısmen yeterli görmektedir. Öğretmenlerin en çok kullandığı alternatif değerlendirme teknikleri performans ödevi, proje ve öğrenci ürün dosyalarıdır. Öğretmenler, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sıkıntıları zaman sorunu, kaynak azlığı, sınıfların kalabalıklığı, öğrenci ve velilerin ilgisizliği, öğretmenlerin bu teknikler

hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları şeklinde sıralamışlardır. Öğretmenler; alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrenciler hakkında daha kolay bilgi sahibi olduklarını söylemişlerdir.

Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni (2009) araştırmalarında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemek ve alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. 40 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları ve durum tespiti ihtiyacı belirleme anketi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları ve bu yüzden çeşitli problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, proje gibi alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında öğretmenler için pratik ve uygulamalar içeren hizmet içi eğitim kurs programlarının düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Taşpınar ve Halat(2009) çalışmalarını altıncı sınıf öğrencilerinin yeni ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretim programında yer alan ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik görüşlerini cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin de etkisini incelemek amacıyla yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar il örnekleminde 382 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yeni programda yer alan ölçme araçlarının ne derece uygulandığını tespit etmek amacıyla 12 maddeden oluşan Öğrenci görüş anketi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcılar; yeni ilköğretim altıncı sınıf matematik programında yer alan performans ödevlerinin, proje ve portfolyoya göre; öz değerlendirmenin akran değerlendirme ve matematik günlüklerine göre daha fazla uygulandığını belirtmektedirler. Ayrıca cinsiyet faktörü yeni matematik öğretim programında bulunan alternatif ve ödev türü ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik görüşlerinde etkili bir faktör olmadığı, klasik ölçme araçlarının değerlendirilmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Yerleşke değişkenine göre öğrenci görüşleri incelendiğinde (proje, performans ödevi ve portfolyo) il merkezindeki öğrencilerin görüş ortalaması il merkezi dışındaki öğrencilerin görüş ortalamasından daha yüksek çıkmıştır.

Bal (2009) araştırmasını beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek ve sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla yapmıştır. 226 beşinci sınıf öğretmeni ve beşinci sınıfta okuyan 881 öğrenci ile araştırmanın nicel verileri, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen 25 beşinci sınıf öğretmeni ve 45 öğrenci ile araştırmanın nitel verileri elde edilmiştir. Araştırma sonucunda alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerinin sınıf içinde genel olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından uygulanabildiği saptanmıştır. Ölçme araçlarından en çok gözlem, kısa cevaplı sorular, görüşme ve çoktan seçmeli soruların kullanıldığı, en az ise proje görevi, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirmenin en az kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenler matematik ders saatinin az olmasından, sınıf mevcutlarının fazla olmasından değerlendirme formlarının doldurulmasının zor olmasından ve ölçme değerlendirme konusundaki bilgi eksikliğinden dolayı değerlendirme sürecinde sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Yıldırım (2011) araştırmasında teknoloji destekli matematik eğitimi ve alternatif ölçme değerlendirme araçları ile onuncu sınıflar matematik dersi trigonometri öğrenme alanları üzerine uygulama yaparak öğrenme sürecinde hem teknoloji destekli öğretimin hem de alternatif ölçme değerlendirme araçlarının uygulanabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin derse olan katılımlarının, ilgilerinin ve derse ilişkin başarı algularının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akçadağ (2010) araştırmasını öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, önerilen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapmıştır. Samsun ilinde görev yapan 156 sınıf öğretmenine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gösteri, drama, balık kılıcı, kavram haritası, ürün dosyası, kontrol listesi, proje ve performans değerlendirme, analitik ve bütüncül değerlendirme teknikleri, genel izlenimle değerlendirme tekniklerinde hizmet içi eğitime ihtiyaçları

olduklarını belirlemiştir. Ayrıca problem çözme, oyun ve kontrol listesi yöntemlerinde kıdem, bütüncül değerlendirme tekniğinde ise cinsiyet değişkeni bakımından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı fark saptamıştır.

Birgin (2010) araştırmasını sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında (İMÖP) öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yapmıştır. 512 sınıf öğretmenine 6 bölümden oluşan anket uygulanmış ve Trabzon ilinden seçilen 8 öğretmenle anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi metotları kullanılarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaptıkları, geleneksel ve performans ölçme araçlarını sık kullanmalarına karşın alternatif ve performans ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçları konusunda bilgi eksikliği, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olması, merkezi sınav baskısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların alt yapı ve araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının, matematik öğrenme-öğretme inancına, mesleki deneyime, mezun olunan öğretim programına, sınıf mevcuduna, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve karşılaştıkları sorunlara göre şekillendiği saptanmıştır.

Çetin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tutumlarını saptamak ve ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Verileri toplamak için Kars ilinde ilköğretim birinci kademedeki 82 sınıf öğretmenine iki bölümden ve 38 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini tam olarak benimseyemedikleri, önemini, yararlarını anlayamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin verimli olması gerektiği önerilmiştir.

Gömlüksüz ve Kan (2010) sınıf öğretmenleri adaylarının yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla 228 son sınıf öğretmen adayına ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları, öğretmen adaylarına alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının tanıtılması ve öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Karakuş (2010), 2006–2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ortaokul matematik programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Trabzon ilinde görev yapan 47 ortaöğretim matematik öğretmeni ile görüşme formu ve gözlem kullanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan hizmet içi seminerlerin yetersiz olduğu, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında olumlu görüşler belirtmelerine karşın bu yaklaşımları kullanmadıkları saptanmıştır.

Özdemir (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını incelemek amacıyla Kırıkkale İli Merkezinde görev yapan 337 ilköğretim öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli gördükleri alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, gözlem, performans görevi/ödevi, öz değerlendirme ve sunum değerlendirme iken, kendilerini en az yeterli gördükleri araçlar ise yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, rubrik (dereceli puanlama anahtarı) ve tutum ölçekleridir. Ayrıca, öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesi ve kıdemlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar varken, cinsiyet bakımından ise görüşler arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmamıştır. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçları içinde en fazla tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve rubrik konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Peker ve Gülle (2011) çalışmalarını ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerini ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıklarını karşılaştırmak, öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi

düzeylerinin ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıklarının hizmet sürelerine göre farklılığını incelemek amacıyla 131 matematik öğretmeni ile yapmışlardır. Veriler matematik öğretmenlerinin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla iki ölçme aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ödev türü ve klasik ölçme araçlarındaki bilgi düzeylerinin çok iyi, alternatif ölçme araçlarındaki bilgi düzeylerinin ise iyi olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve kullanma sıklıklarının azaldığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ödev türü ve klasik ölçme araçlarını çoğu zaman, alternatif ölçme araçlarını ise kısmen kullandıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ile bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Toptaş (2011) yenilenen ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programında uygulanması öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme süreçlerinde "değerlendirme yapma, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama, uygulama ve süreci ölçmeye yönelik araçları kullanma" şeklinde belirtilen boyutlarla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmasını yapmıştır. Betimsel istatistik yöntemi kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu, 14 ilköğretim okulunda görev yapan 214 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, genel olarak öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin programla örtüşmediği ortaya çıkmıştır.

Yıldırım Ekinci ve Köksal (2011) araştırmalarını ilköğretim matematik ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerini ölçmek için ölçek geliştirmek ve öğretmenlerin bu yöntemlerle ilgili yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçek yeni, öğrencilerin kavramsal becerilerini tespiti yönelik, öğrencilerin kendilerine yönelik ve geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin yeterlikleri karşılaştırıldığında, öğretmenler kendilerini en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri boyutunda, en az ise öğrencilerin kavramsal becerilerini tespiti yönelik boyutta yeterli gördükleri saptanmıştır.

Maden ve Durukan (2011) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin 2005 öğretim programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe dersi öğretmenine ölçek uygulanarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığı, mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenlerinin anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Kıdem değişkenine göre 1-5 yıl ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin de tutumlarının daha olumlu ve daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin 2005 öğretim programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Altınışık vd. (2012), araştırmalarını alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla Kırıkkale merkezindeki 4. Ve 5. Sınıfı okutan 82 sınıf öğretmeni ile yürütmüşlerdir. Verilerini anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak toplamışlardır. Araştırma sonucunda, Fen ve Teknoloji dersi okutan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Hizmet yılı bakımından 26 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenler ile 0-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler, diğer öğretmenlere göre alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumlu yönde görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin konuyu kavramasında etkili olduğu, Fen ve Teknoloji dersine daha uygun olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarının zaman almasını, iş yükü oluşturmasını ve evrakların saklanmasını sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Baki ve Birgin (2012), çalışmalarında, dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretimi Programı (İMDÖP) bağlamında ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarını incelemek amacıyla 512 dördüncü ve beşinci sınıf

öğretmenine web ortamında anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda da sınıf öğretmenlerinin tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirmeyi etkili bir şekilde yürütemediklerine ulaşılırken bunun nedenleri arasında pedagojik formasyon eksikliği, sınıf kalabalıklığı, okulların fiziki altyapı yetersizliği, uygulamanın zaman alıcı olması, merkezi sınav baskısı, rubrik, portfolyo ve proje gibi alternatif ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki bilgi eksikliği, ölçme araçlarına ilişkin olumsuz tutum ve önyargı gibi faktörlerin etkili rol oynadığı belirlenmiştir.

Bayram (2012) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersi veren öğretmenlerin alternatif ölçme teknikleri hakkındaki görüşleri ve bu teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini sık tercih ettiği, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini ise sık kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yetersiz zaman ve kalabalık sınıf mevcutlarını alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmama nedeni olarak belirtmişlerdir.

Benzer ve Eldem (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenleri ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullanmaları gereken ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu araçları kullanma düzeyleri incelenmiştir. Açık uçlu 10 soruluk anket 53 öğretmene uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda her iki branşın öğretmenlerinin de ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin düşük olduğu, öğretmenlerin zaman sıkıntısı, sınıf mevcudu gibi sorunlardan dolayı bu araç ve yöntemleri kullanamadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini daha fazla, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bilgi ve kullanım düzeylerini yükseltmek amacıyla ölçme değerlendirme kılavuz kitaplarının hazırlanması önerisinde bulunulmuştur.

Çepni vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada fen ve teknoloji öğretmenlerine alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımına yönelik hizmet içi eğitim kursları ile web tabanlı bir program tasarlanıp öğretmen, öğrenci ve veli açısından değerlendirilmiştir. Yarı deneysel yöntem ile şekillenen çalışmada tasarlanan web tabanlı programın uygulaması yapılmış

ve öğretmen, veli, öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda web tabanlı programın öğretmen, öğrenci ve velilerin alternatif ölçme değerlendirmeye karşı olumlu tutumlarında artış olduğu görülmektedir. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme sürecindeki rollerini kavramlarına ve ölçme değerlendirme formlarını daha etkin kullanmalarına vesile oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yayla (2012) yaptığı araştırma ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Yapılan anket ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerinden en çok kavram öğretimi, süreç değerlendirme ve görsel yetenek belirleme amacı taşıyan yöntemleri kullandığı, en az ise sözel yetenekleri belirlemeye yönelik yöntemleri kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sözel yetenek belirlemede kullanılan değerlendirme yöntemlerini gereksiz bulması ve bu yöntemlere yönelik yeterli bilgiye sahip olmaması az kullanım durumuna gerekçe olarak sunulmuştur.

Yazıcı (2012) tarafından hazırlanan çalışmanın amacı 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açılarını, yeterlik düzeylerini belirlemek, karşılaşılan sorunları ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üretmektir. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerinden geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Öğretmenler geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına inanmaları bu yöntemleri kullanmalarına gerekçe olarak gösterilmiştir. Bunun yanında öğrenci seviyesi, idareci ve veli görüşlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerinin seçiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Baki, Cansız Aktaş (2013) çalışmalarında yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla özel durum çalışması yapmışlardır. Trabzon ilinde çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 17 matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak veriler toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genellikle geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum yeni matematik

öğretim programında öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının beklenen düzeyde uygulamaya geçirilemediğini, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaların devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Balliel, Duran ve Mıhladız (2013), çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını, bu yöntemleri kullanmaya yönelik yeterlik algılarını ve kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla öğretmenlere Banoğlu (2009) tarafından geliştirilen “öğretmen yeterlikleri” anketi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik “orta” düzeyde bir yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Duran (2014) çalışmasını sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik tasarlamıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi düzeylerinin yanı sıra bu teknikleri kullanım sıklıkları ile bu teknikleri kullanırken yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadığı ve bundan dolayı sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu sorunlardan dolayı geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha sık kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası ve kavram haritalarını en çok; tanılayıcı dallanmış ağaç ile yapılandırılmış gridi ise en az sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmacı, performans değerlendirme ve ürün dosyası tekniklerinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılmasının, bu tekniklerin e-okul sisteminde yer almasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Özenç (2013) araştırmasını sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemek ve ölçme ve değerlendirmeye dair görüşlerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırmanın nicel verileri İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 351 sınıf öğretmenine araştırma kapsamında geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeyi Testi” uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise araştırmaya katılan öğretmenlerden gönüllü olan 9 sınıf öğretmenine ile sınıf içi gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak

toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusunda bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri; yazılı, çoktan seçmeli test ve kısa cevaplı sorular olduğu, kullandığı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ise performans değerlendirme, portfolyo, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem ve kavram haritası olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerin en çok performans ve proje değerlendirme, portfolyo ve öz değerlendirmeyi kullandığı ancak genel olarak alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri öğretmenlerin kariyer durumu ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark oluşturmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri; cinsiyet değişkeni bakımından bayan öğretmenler lehine, mesleki kıdem değişkeni bakımından 1-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenler lehine, kadro durumu değişkeni bakımından kadrolu öğretmenler lehine, hizmet içi eğitim durumu değişkeni bakımından hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturmuştur.

Özeren (2013) hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinde 2004-2011 yılları arasında eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmaları genel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Meta analiz yöntemiyle hazırlanan bu çalışma sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının ilk kullanıldığı yıllarda olumlu sonuçlar verdiği ancak ilerleyen yıllarda bu etkinin düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine, bu tekniklerin uygulanmasının ve hazırlanmasının zor ve beceri isteyen bir iş olması, zaman alması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması nedenlerinden dolayı olumsuz baktığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarını ön plana çıkardığı, onları ezberden uzaklaştırdığı, sıkmadığı ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımının eğlenceli olmasından dolayı da olumlu baktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam (2013) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden gelişim dosyası, performans

değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, gözlem formu ve öz-akran değerlendirmeyi kullanabilme yeterlilikleri, bu araç ve yöntemleri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini tespit etmek amaçlanmıştır. Veriler Van il merkezinde görev yapan 78 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanan anket ve yapılan mülakatlar ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en çok performans değerlendirme konusunda yeterli gördükleri ve kullandıkları, performans değerlendirme yaparken dereceli puanlama anahtarı kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin gelişim dosyası hazırlamanın ve değerlendirmenin sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders saatinin az olması gibi nedenlerden dolayı sıkıntılı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Yiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 6-8. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini ve bu yöntemleri kullanma durumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaştıkları sorunları incelemek araştırmada belirlenmesi istenen başka bir amaçtır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin proje ve performans görevlerini en çok; tutum ölçeği, akran ve öz değerlendirmeyi ise en az kullandıkları toplanan verilerden anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanışlı bulmalarına rağmen, bu ölçme değerlendirme araçlarından olan akran değerlendirmeyi, değerlendirme sürecinde objektif bir araç olarak görmedikleri ve akran değerlendirmeyi benimsemedikleri tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanırken sınıf yönetiminde zorlandıkları, ölçekleri karmaşık buldukları, uygulama sürecinde zaman sorunu yaşadıkları görülmektedir. Bununla beraber sınıfların kalabalık olmasının ve fiziki yapılarının elverişsiz olmasının da bu yöntemleri kullanma sürecinde güçlük yarattığına dair öğretmen görüşleri hâkimdir.

Altınışik (2014) araştırmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlikleri ve kullanım durumları farklı

değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin en az tanılayıcı dallanmış ağaç ve görüşme tekniğini, en fazla ise proje ve performans değerlendirme ile öğrenci ürün dosyasını kullandıkları saptanmıştır. Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği, mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanımında zaman yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı sorun yaşadıkları belirtmişlerdir.

Altun ve Gelbal (2014) tarafında yapılan araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin en çok kullandıkları ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini ikili karşılaştırma ve ölçekleme yöntemiyle belirlemek amaçlanmıştır. Öğretim programında yer alan araç ve yöntemlerden sekiz tanesi seçilerek ikili katılaştırmanın yapıldığı ölçme aracı hazırlanarak, Ankara ilinde 10 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 202 öğretmene uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sırasıyla en çok performans değerlendirmeyi kullandıkları, sonrasında sırayla görüşme, gözlem akran değerlendirme, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, grupla değerlendirme ve günlüğü kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin bir kısmına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, bu yüzden de az kullandıkları ifade edilmiştir.

Yazıcı, Sözbilir (2014), ilköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıklarını ve yeterlik düzeylerini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan tarama yöntemiyle gerçekleştirdikleri çalışmada veri toplama amacıyla “İlköğretim 6-8 sınıflardaki branş öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları ve bu konuda kendilerini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanında ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bazı ölçme-değerlendirme araç-gereç ve yöntemlerine ilişkin

kullanım sıklığı ve yeterlik düzeylerinin kıdeme, cinsiyete ve branşa göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

Öztürk (2014) çalışmasını beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısı, öğrenme kalıcılığı ve öğrenci tutumlarına etkisini belirlemek ve öğretmenlerin bu yöntemlere yönelik tutumlarını belirlenen değişkenlere göre karşılaştırmak amacıyla yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve var olan bu olumlu tutumun cinsiyet, kıdem vb. değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenci açısından elde edilen sonuçlara bakıldığında ise alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin matematiğe yönelik öz yeterlik düzeylerini, öğrenme kalıcılığını ve tutumlarını olumlu yönde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dokumacı Sütçü ve Bulut (2015), tarafından yapılan araştırmada ise matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma sıklıklarının cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği, kıdeme göre ise anlamlı derecede farklılaştığı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlilik düzeyleri ve bu teknikleri kullanım sıklıkları daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kendilerini daha yeterli gördüğü ve bu teknikleri daha sık kullanmakta olduğu belirtilmiştir.

Özenç ve Çakır (2015) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili öz yeterlik algıları ve sınıf içinde bu teknikleri kullanma durumları MEB tarafından belirlenen yeterlik performans göstergeleri çerçevesinde incelenmiştir. İstanbul ilinde 3 farklı okulda görev yapan 12 öğretmen ile birebir görüşmeler yapılarak ve sınıf içi gözlemler ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en çok performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirme tekniklerini uyguladıkları, uygulanan tekniklerin performans göstergelerinde en sık geri bildirimde bulunmanın olduğu, MEB'in belirlemiş olduğu

yeterlik alanında 24 performans göstergesinden ortalama 13.4'ünün uygulandığı ve sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Duran (2017) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma durumlarına ilişkin öz yeterlik algıları ile kullanma sıklıklarını belirli değişkenlere göre karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarından görüşme ve gözlem tekniklerinin en sık kullanılan, yapılandırılmış grid, vee diyagramı ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin ise en az kullanılan değerlendirme yöntemleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarının, bu yöntemler ile ilgili bilgi durumları ile ilişkili olması da bu çalışmada ortaya çıkan bir başka sonuçtur. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin öz yeterlik algılarının değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda sadece hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (2017) ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme teknikleri konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih nedenlerini tespit etmek, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik öz yeterlik düzeylerini tespit etmek, tekniklerden beklenen ve sağlanan faydalar ile ilgili öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini almak amacıyla çalışmasını yürütmüştür. İstanbul ilinde 96 matematik öğretmenine 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde anket çalışması uygulayarak ve öğretmenlerle görüşme yaparak verileri elde etmiştir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin ölçme değerlendirme teknikleri konusunda bilgi düzeylerinin iyi seviyede olduğu ve hemen her tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerekli olduğunu düşündükleri ve bu konuda yeniliklere açık olduğunu belirtmektedir.

Demirkol (2018) doktora tezinde sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin gereklilik-yeterlik algıları ve kullanım durumlarını inceleyerek, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını eğitim öğretim sürecinde etkin

kullanabilmelerini sağlayacak web tabanlı bir ölçme değerlendirme sistemi tasarlayıp bu sistemin kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Diyarbakır ilinde görev yapan 1158 sınıf öğretmenin ilk olarak alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yönelik algıları ve bu araçları kullanım durumları incelenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını etkin kullanmalarını sağlamak amacıyla web tabanlı ölçme değerlendirme sistemi tasarlanarak 6 sınıf öğretmeni ile uygulanmış ve web tabanlı ölçme değerlendirme sisteminin uygulanabilirliği değerlendirilip, sistemin son şekli verilmiştir. Araştırma ilk olarak sınıf öğretmenlerinin en çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandığı, hizmet süresi, seminer alma durumu, öğrenim şekli, okulun bulunduğu bölge, sınıf mevcudu, cinsiyet, mezun olunan fakülte kadro tipi değişkenlerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma durumları ve yeterlik-gereklik algıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmalarını etkileyen değişkenler ve alan yazın çalışmaları dikkate alınarak, web tabanlı ölçme değerlendirme sistemi geliştirilmiş ve uygulanmaya konulmuştur. Web tabanlı ölçme değerlendirme sistemi sayesinde öğretmenlerin zamana ve mekâna bağlılıktan kurtulduğu, öğretmenlere öğrenci dosyalarını saklama ve değerlendirme fırsatı sunulduğu, velilere geri bildirim verildiği ve öğrenciyi değerlendirme sürecine kattığı saptanmıştır.

Uysal ve Yumuşak (2018) ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulama yeterlikleri belirlemek amacıyla Buldur (2009)'un geliştirdiği beşli likert tipindeki 26 maddelik ölçeği 152 ortaokul matematik öğretmenine uygulayarak verileri toplamışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik genel olarak yüksek düzeyde bir yeterlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin cinsiyet, okul türü ve görevli oldukları yerleşim yeri bakımından öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmazken, kıdem yılları arasında (16-20 ve 26-30) anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır.

Dai (2019) araştırmasını ilkökul matematik dersi öğretim programlarında önerilen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemek amacıyla Afyonkarahisar il merkezindeki ilkökullarda görev yapan 251 sınıf öğretmeni ile yürütmüştür.

3 farklı görüş anketinin ilki, yenilenen ilkokul matematik dersi öğretim programlarındaki ölçme araçları hakkında sınıf öğretmeni görüş anketi, ikincisi yenilenen ilkokul matematik dersi öğretim programlarındaki ölçme araçlarını uygulatma sıklığı hakkında sınıf öğretmeni görüş anketi, üçüncüsü ise sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde öğrencileri değerlendirmede kullandıkları değerlendirme araçları hakkındaki görüş anketidir. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin 2005-2018 yılları arası ilkokul matematik dersi öğretim programlarında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerinin genel olarak çok iyi düzeyde olduğu, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerinin diğerlerine göre en az bilinen yöntem olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 2005-2018 arası ilkokul matematik dersi öğretim programlarında yer alan ölçme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan fakülte değişkenleri bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet, mezun olunan fakülte ve program değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarını uygulatma sıklıklarında anlamlı bir fark bulunmazken, hizmet süresi değişkenine göre portfolyo aracında hizmet süresi az olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tuncer ve Geçim (2019) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla Elazığ ilinde görevli 243 sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algıları ölçeği uygulanarak verileri toplamışlardır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğu ölçme değerlendirme etkinliklerine öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek için tercih ettiğini ve en çok tercih edilen ölçme değerlendirme araçlarının sırasıyla çoktan seçmeli testler ve açık uçlu sorular olduğu saptanmıştır. Araştırmada hizmet yılı çok olan öğretmenlerin hizmet yılı daha az olan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri, bu sonuca göre de yükseköğretim programlarında okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin niteliği gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Şahin ve Soylu (2019) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin lisans eğitimleri boyunca nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemek amacıyla 176 öğretmen adayı ile çalışmalarını yürütmüşlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgi gelişimlerini incelemek amacıyla mülakat, gözlem ve on sorudan oluşan ölçme-değerlendirme bilgi testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma

sonucunda; öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin sınıf düzeyiyle doğru olarak geliştiği ancak bu gelişimin yetersiz olduğu saptanmıştır. Sınıf içi gözlemler sonucunda öğretmen adaylarının geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini ise kullanmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımlarını, yeterlik algılarını ve kullanım durumlarını incelemek için mevcut durumu tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan bir durumu olduğu şekliyle incelemeyi amaçlar. Araştırma yapılan ortamda herhangi bir değiştirme, uyarlama veya ortamdaki herhangi bir değişkeni etkileme çabası gösterilmez.

Tarama modelinde doğal şartlar bozulmadan, inceleme yapılan ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan çalışmalar yürütülür (Çepni, 2007). Karasar'a (2011) göre tarama yöntemi, herhangi bir olay, durum veya nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan yöntemdir.

Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmalarda geniş bir örneklem üzerinde anketler uygulanarak örneklemin içinde bulunduğu durum ortaya çıkarılmaya çalışılır (Birgin, 2010). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan birçok çalışmada da (Mertler, 1999; McMillan, 2001; Çakan, 2004; Genç, 2005; Bulut, 2006; Torçuk Çoban, 2008; Bal, 2009; Dokumacı, 2013;) tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada da Uşak ilindeki 178 ortaokul matematik öğretmenine anket uygulanarak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımları,

yeterlik algıları ve kullanım durumları hakkındaki mevcut durum tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Uşak ilinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 178 Ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet, lisansüstü eğitim, kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve HİE alma durumuna göre yüzdeler ve frekans dağılımı Tablo 2.1'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	84	47.2
	Kadın	94	52.8
Lisansüstü Eğitim	Evet	29	16.3
	Hayır	149	83.7
Kıdem	1-5 Yıl	28	12.9
	6-10Yıl	59	38.8
	11-15 Yıl	55	29.2
	15 Yıl Üzeri	36	14.0
Yerleşim Yeri	Köy ve Belde	39	66.9
	İlçe Merkezi	24	16.3
	İl Merkezi	115	5.6
Sınıf Mevcudu	20'den az	28	12.4
	20-30 arası	95	42.7
	30'dan fazla	55	33.7
Hizmet İçi Eğitim	Evet	75	46.1
	Hayır	103	53.9

Tablo 1’de sunulduğu üzere; araştırmaya katılan 178 ortaokul matematik öğretmenin %47.2’sinin erkek, %52.8’inin kadın olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitim alanlar tüm öğretmenlerin %16.3’ünü, almayanlar ise %83.7’sini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı olarak %12.9’u 1-4 yıl, %38.8’i 5-9 yıl, %29.2’si 10-14 yıl, %14’ü 15-19 yıl, %5.1’i 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yeri olarak %66.9’unun il merkezinde, %16.3’ünün ilçe merkezinde, %5.6’sının beldede, %11.2’sinin köyde bulunduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu olarak %12.4’ü 15 öğrenciden az, %42.7’si 15-25 öğrenci, %33.7’si 25-35 öğrenci, %11.2’si 35 öğrenciden fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %46.1’i hizmet içi eğitim alırken, %53.9’u hizmet içi eğitim almamıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Birgin (2010) tarafından geliştirilen üç alt bölümden oluşan “Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri Anketi” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket Ek 3’te ayrıntılı olarak verilmiştir.

a) Kişisel Bilgi Formu: Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin, cinsiyeti, ders verdiği sınıflar, lisansüstü eğitim durumu, hizmet yılı, görev yaptığı yerleşim yeri, sınıf mevcudu, ölçme-değerlendirme seminerine katılma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

b) Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri Anketi: Ölçme aracı, Birgin (2010) tarafından geliştirilmiş olup üç alt ölçekten (önem algısı, yeterlik algısı, kullanım sıklığı) oluşmaktadır. Her bir ölçekte 22 madde (ölçme ve değerlendirme aracı) bulunmaktadır. Bunlardan 6’sı soru türü (çoktan seçmeli, uzun cevaplı, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirme/boşluk doldurma, karma soru türü), 16’sı diğer ölçme araçlarıdır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri 178 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Yapı geçerliği için yapılan temel bileşenler analizleri sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin 0,45 ile 0,74 arasında değer aldığı, dört alt boyuttan oluştuğu ve toplam varyansın %61.37’ini

açıklayabildiği belirlenmiştir. Ölçeğin birinci alt boyutunda yer alan maddelerin (performans değerlendirme, portfolyo, proje, rubrik, grup çalışması, gösteri, sınıf tartışması) daha çok performans değerlendirme etkinlikleri ile ilgili olması nedeniyle bu faktöre “performans değerlendirme yöntemleri”, ikinci alt boyutunda yer alan maddelere (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, karma) “objektif değerlendirme yöntemleri”, üçüncü alt boyutunda yer alan maddelere (öz-akran değerlendirme, mülakat, günlük, kavram haritası, tutum ölçeği) “alternatif değerlendirme yöntemleri”, dördüncü alt boyutunda yer alan maddelere (gözlem, ünite izleme testi, uzun cevaplı soru, ev ödevi) ise öğretmenlerin eskiden beri kullana geldikleri “geleneksel değerlendirme yöntemleri” ismi verilmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa değerlerinin 0.92, 0.84, 0.79, 0.77 ve 0.72 olarak hesaplanmış olup elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde olduğunu saptanmıştır.

Bu uygulama sonucunda bu bölümde yer alan üç boyuttaki dereceleme ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı “önemlilik algı” boyutu için 0.89, “yeterlilik algı” boyutu için 0.94, “sınıfta uygulama sıklığı” boyutu için 0.84 bulunmuştur. Bu durum ölçeğin üç boyutunda elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

i) Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri Önem Algısı Ölçeği: Ölçek, 22 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları geleneksel değerlendirme yöntemleri (M1, M7, M8, M13), objektif değerlendirme yöntemleri (M2, M3, M4, M5, M6), performans değerlendirme yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19) ve alternatif değerlendirme yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22) dir. Ölçek, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini önemli görme düzeyini belirlemeye yönelik 5’li (1=Önemli Değil, 5=Çok Önemli) likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında önem algısı ölçeğinin tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0.89, 0.81, 0.83, 0.80 ve 0.84 olarak hesaplanmıştır.

ii) Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Düzeyi Ölçeği: Ölçek, 22 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları geleneksel değerlendirme yöntemleri(M1, M7, M8, M13), objektif değerlendirme yöntemleri (M2, M3, M4, M5,

M6), performans değerlendirme yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19) ve alternatif değerlendirme yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22) dir. Ölçek, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini yeterli görme düzeyini belirlemeye yönelik 5'li (1=Yeterli Değilim, 5=Çok Yeterliyim) Likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında yeterlik algısı ölçeğinin tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0.94, 0.86, 0.90, 0.89 ve 0.77 olarak hesaplanmıştır.

iii) Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklığı Ölçeği: Ölçek, 22 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutları geleneksel değerlendirme yöntemleri(M1, M7, M8, M13), objektif değerlendirme yöntemleri (M2, M3, M4, M5, M6), performans değerlendirme yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19) ve alternatif değerlendirme yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22) dir. Ölçek, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım sıklığını belirlemeye yönelik 5'li (1=Hiç, 5=Her Zaman) likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında yeterlik algısı ölçeğinin tümü ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0.84, 0.73, 0.72, 0.82 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için Ek 3'te yer alan "Ölçme Değerlendirme Anketi" kullanılmıştır. Anket Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınarak araştırmacı tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde Uşak'taki 178 ortaokul matematik öğretmenine uygulanmıştır. Anket ortaokul matematik öğretmenlerine bizzat araştırmacı tarafından verilerek elden toplanmıştır. Anket ortaokul matematik öğretmenleri tarafından gönüllülük esasınca doldurulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler toplandıktan sonra öğretmenlerin demografik özellikleri, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin sınıfta uygulama sıklığı, önemli görme düzeyi

ve yeterlik düzeyine ilişkin veriler SPSS 17.0'a girilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmış, aritmetik ortalamalar hesaplanarak genel durum betimlenmiştir. Ankette bulunan 22 madde öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin “önemli görme düzeyi”, “yeterli görme düzeyi” ve “sınıfta uygulama sıklığı” bakımından 5’li dereceleme ölçeği kullanılarak cevaplanmıştır. Her bir madde en olumsuz görüşten en olumlu görüşe doğru 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Her bir maddeye ait ortalama ve standart sapma değerleri, alt boyutlara ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının cinsiyet ve HİE alma durumu bakımından farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının hizmet yılı, sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri bakımından farklılaşma oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Anlamli fark bulunması durumunda gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur.

Ankette yer alan maddelerin ve boyutların puan ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan ölçüt aralıkları Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ölçüt Aralıkları

Ölçüt Aralıkları	Önem Algıları	Yeterlik Algıları	Kullanım Sıklığı
1.00-1.80	Önemli Değil	Yeterli Değilim	Hiç
1.81-2.60	Kısmen Önemli	Kısmen Yeterliyim	Çok Nadir
2.61-3.40	Orta Düzeyde Önemli	Orta Düzeyde Yeterliyim	Ara Sıra
3.41-4.20	Oldukça Önemli	Oldukça Yeterliyim	Genellikle
4.21-5.00	Çok Önemli	Çok Yeterliyim	Her Zaman

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bakış açılarının, yeterlik algıları ile kullanım durumlarının incelenmesidir. Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1.Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin sınavda kullanılan soru türleri bakımından karma ($\bar{x} = 4.22$) soru türünü “çok önemli”, çoktan seçmeli ($\bar{x} = 3.88$) soru türünü “önemli”, uzun cevaplı ($\bar{x} = 3.39$), kısa cevaplı/boşluk doldurmalı ($\bar{x} = 3.37$), doğru-yanlış ($\bar{x} = 3.28$) ve eşleştirmeli ($\bar{x} = 3.15$) soru türlerini “orta düzeyde önemli” algıladıkları görülmektedir.

Tablo 3.1’den ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri bakımından ünite izleme testini ($\bar{x} = 4.28$) “çok önemli” algıladıkları, ev ödevi ($\bar{x} = 4.14$), sınıf içi gözlem ($\bar{x} = 4.10$), proje değerlendirme ($\bar{x} = 4.04$), matematik tutum ölçeği ($\bar{x} = 3.50$), öz değerlendirme ($\bar{x} = 3.64$), gösteri/sözlü sunum ($\bar{x} = 3.87$), performans değerlendirme ($\bar{x} = 3.73$), sınıf tartışmasını değerlendirme ($\bar{x} = 3.52$), grup

çalışmasını değerlendirme ($\bar{x} = 3.66$), rubrik ($\bar{x} = 3.42$) aracını “oldukça önemli” algıladıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın ortaokul matematik öğretmenleri portfolyo ($\bar{x} = 3.28$), mülakat ($\bar{x} = 3.28$), akran değerlendirme ($\bar{x} = 3.19$) ve öğrenci günlüğünü ($\bar{x} = 2.85$) “orta düzeyde önemli” algıladıkları görülmektedir.

Tablo3.1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları

Md. No	Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	Ort.	SS
M1	Uzun cevaplı	6	32	52	63	25	3.39	1.04
M2	Çoktan seçmeli	2	9	38	89	40	3.88	.86
M3	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	5	25	68	60	20	3.37	.96
M4	Eşleştirmeli	6	39	72	45	16	3.15	.98
M5	Doğru-Yanlış	5	27	76	54	16	3.28	.93
M6	Karma	0	8	25	64	81	4.22	.85
M7	Ünite İzleme Testi	5	0	24	61	88	4.28	.90
M8	Sınıf İçi Gözlem	4	8	30	61	75	4.10	.98
M9	Matematik Tutum Ölçeği	8	18	61	59	32	3.50	1.04
M10	Öz Değerlendirme	7	14	49	74	34	3.64	1.00
M11	Akran Değerlendirme	10	28	72	55	13	3.19	.98
M12	Gösteri/Sözlü Sunum	5	7	42	77	47	3.87	.95
M13	Ev Ödevi	4	9	26	58	81	4.14	1.00
M14	Proje Değerlendirme	0	5	36	84	53	4.04	.78
M15	Performans Değerlendirme	8	8	48	74	40	3.73	1.00
M16	Rubrik	9	21	59	64	25	3.42	1.03
M17	Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	6	24	56	55	37	3.52	1.07
M18	Grup Çalışmasını Değerlendirme	6	14	49	75	34	3.66	.99
M19	Portfolyo	10	31	64	46	27	3.28	1.09
M20	Öğrenci Günlüğü	20	52	56	35	15	2.85	1.12
M21	Kavram Haritası Ağı	10	24	57	52	35	3.44	1.12
M22	Mülakat	13	27	66	41	31	3.28	1.14
Boyutlar	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1, M7, M8, M13)						3.99	.64
	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2, M3, M4, M5, M6)						3.59	.61
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19)						3.68	.68
	Diğer Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22)						3.33	.83

1^a =Önemli Değil, 2^a =Kısmen Önemli, 3^a=Orta Düzeyde Önemli, 4^a =Oldukça Önemli, 5^a =Çok Önemli

Tablo 3.1 ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları boyutları bakımından incelendiğinde geleneksel ($\bar{x}=3.99$), performans ($\bar{x}=3.68$) ve objektif ($\bar{x}=3.59$) değerlendirme yöntemlerini “önemli”, alternatif ($\bar{x}=3.33$) değerlendirme yöntemlerini “orta düzeyde önemli” algıladıkları anlaşılmaktadır.

3.1.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t*-testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının cinsiyet değişkeni bakımından *t*-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Geleneksel Değ. Yönt.	Erkek	84	3.94	.59	176	-.905	.367
	Kadın	94	4.03	.63			
Objektif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.58	.72	176	-.046	.964
	Kadın	94	3.59	.69			
Performans Değ. Yönt.	Erkek	84	3.61	.73	176	-1.168	.244
	Kadın	94	3.73	.61			
Alternatif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.20	.82	176	-2.053	.042
	Kadın	94	3.45	.81			

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın ($\bar{x}=4.03$, SS =.63) ve erkek ($\bar{x}=3.94$, SS =.59) öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarında anlamlı fark bulunmamıştır [*t* (176) = -.905, *p*>.05]. Objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kadın ($\bar{x}=3.59$, SS =.69) ve erkek ($\bar{x}=3.58$,

SS =.72) öğretmenlerin önem algılarında anlamlı fark bulunmamıştır [$t(176) = -.046, p > .05$]. Performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin kadın ($\bar{x} = 3.73, SS = .61$) ve erkek ($\bar{x} = 3.61, SS = .73$) öğretmenlerin önem algılarında anlamlı fark bulunmamıştır [$t(176) = -1.168, p > .05$].

Alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kadın ($\bar{x} = 3.45, SS = .81$) ve erkek ($\bar{x} = 3.20, SS = .82$) öğretmenlerin önem algılarında ise anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(176) = -2.053, p < .05$]. Alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kadın ($\bar{x} = 3.45, SS = .81$) öğretmenlerin önem algıları erkek ($\bar{x} = 3.20, SS = .82$) öğretmenlere göre daha yüksektir

3.1.2. Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Tablo 3.3. Hizmet yılı değişkeni bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	3.93	.51	4-173	.239	.869
	6-10 yıl	59	4.03	.53			
	11-15 yıl	55	3.99	.73			
	15 yıl üzeri	36	3.95	.62			
	Toplam	178	3.99	.61			
Objektif Yönt.	1-5 yıl	28	3.50	.77	4-173	.356	.785
	6-10 yıl	59	3.57	.65			
	11-15 yıl	55	3.66	.74			
	15 yıl üzeri	36	3.57	.70			
	Toplam	178	3.59	.70			
Performans Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	4.05	.62	4-173	4.210	.007
	6-10 yıl	59	3.66	.56			
	11-15 yıl	55	3.63	.73			
	15 yıl üzeri	36	3.48	.69			
	Toplam	178	3.68	.67			
Alternatif Yönt.	1-5 yıl	28	3.67	.71	4-173	3.966	.009
	6-10 yıl	59	3.45	.81			
	11-15 yıl	55	3.23	.88			
	15 yıl üzeri	36	3.04	.70			
	Toplam	178	3.33	.82			

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3'e göre, öğretmenlerin hizmet yılı geleneksel [$F(4-173) = .239, p > .05$] ve objektif [$F(4-173) = .356, p > .05$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Performans [$F(4-173) = 4.210, p < .01$]. ve alternatif [$F(4-173) = 3.966, p < .01$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Hizmet yılı değişkeni bakımından önem algılarına ilişkin Tukey HSD sonuçları

Değişken	(I)Hizmet Yılı	(J)Hizmet Yılı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Performans Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,38243	,14927	,054
		11-15 Yıl	,41730*	,15101	,032
		15 Yıl Üzeri	,56571*	,16390	,004
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	,03487	,12192	,992
		15 Yıl Üzeri	,18328	,13757	,544
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	,14841	,13945
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,21751	,18320	,636
		11-15 Yıl	,43939	,18533	,087
		15 Yıl Üzeri	,62500*	,20116	,012
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	,22188	,14963	,450
		15 Yıl Üzeri	,40749	,16883	,078
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	,18561	,17114

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 1-5 yıl ($\bar{x} = 4.05$) hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları, 11-15 yıl (\bar{x}

=3.63) ve 15 yıl üzeri (\bar{x} =3.48) hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarına göre daha yüksek olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu saptanmıştır($p <.05$).

Tablo 3.4'teki Tukey HSD sonuçlarına göre, 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları (\bar{x} =3.67) 15 yıl üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarına (\bar{x} =3.04) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p <.05$).

3.1.3. Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Yerleşim yeri bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.98	.55	3-174	.106	.900
	İlçe Merkezi	24	3.94	.53			
	İl Merkezi	115	4.00	.65			
	Toplam	178	3.98	.61			
Objektif Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.29	.79	3-174	4.876	.009
	İlçe Merkezi	24	3.58	.71			
	İl Merkezi	115	3.69	.65			
	Toplam	178	3.59	.70			
Performans Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.84	.63	3-174	1.591	.207
	İlçe Merkezi	24	3.60	.82			
	İl Merkezi	115	3.63	.64			
	Toplam	178	3.68	.67			
Alternatif Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.44	.78	3-174	.475	.623
	İlçe Merkezi	24	3.26	1.01			
	İl Merkezi	115	3.31	.80			
	Toplam	178	3.33	.82			

Tablo 3.5'teki ANOVA testi sonuçları göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel [$F(3-174) = .106, p > .05$], performans [$F(3-174) = .207, p > .05$] ve alternatif [$F(3-174) = .623, p > .05$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Buna karşın ortaokul matematik öğretmenlerinin yerleşim yeri değişkeni bakımından objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından anlamlı fark saptanmıştır [$F(3-174) = 4.876, p < .01$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Yerleşim yeri değişkeni bakımından önem algılarına ilişkin Tukey HSD sonuçları

Değişken	(I)Yerleşim Yeri	(J)Yerleşim Yeri	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Objektif Değerlendirme Yöntemi	Köy ve Belde	İlçe Merkezi	-,29359	,17887	,231
		İl Merkezi	-,39895*	,12776	,006
	İlçe Merkezi	İl Merkezi	-,10536	,15472	,775

Tablo 3.6'daki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yerleşim yeri değişkeni bakımından il merkezinde ($\bar{x} = 3.69$) görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları köy ve beldede ($\bar{x} = 3.29$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Buna karşın Tablo 3.6'daki Tukey HSD' sonuçlarına göre ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının köy ve beldede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde il merkezinde görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

3.1.4.Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Bu araştırma kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Sınıf mevcudu bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	20’den az	28	3.98	.60	4-173	.647	.525
	20-30 arası	95	4.03	.59			
	30’dan fazla	55	3.91	.66			
	Toplam	178	3.99	.61			
Objektif Değ. Yönt.	20’den az	28	3.56	.70	4-173	.404	.668
	20-30 arası	95	3.55	.75			
	30’dan fazla	55	3.66	.62			
	Toplam	178	3.59	.70			
Performans Değ. Yönt.	20’den az	28	3.98	.56	4-173	7.149	.001
	20-30 arası	95	3.72	.68			
	30’dan fazla	55	3.44	.62			
	Toplam	178	3.68	.67			
Alternatif Değ. Yönt.	20’den az	28	3.70	.59	4-173	6.165	.003
	20-30 arası	95	3.38	.87			
	30’dan fazla	55	3.07	.75			
	Toplam	178	3.33	.82			

Tablo 3.7’deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel [$F(4-173) = .647, p > .05$] ve objektif [$F(4-173) = .404, p > .05$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmamıştır.

Buna karşın Tablo 3.7’deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin performans [$F(4-173) = 7.149, p < .01$] ve alternatif [$F(4-173) = 6.165, p < .01$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları sınıf mevcudu bakımından anlamlı fark göstermektedir. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20'den az ($\bar{x} = 3.70$) olan matematik öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.07$) olan öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları daha yüksektir ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 3.8. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından önem algılarının Tukey HSD sonuçları

Değişken	(I)Sınıf Mevcudu	(J)Sınıf Mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	p
Performans Değerlendirme Yöntemleri	20'den az	20-30 arası	,25473	,13889	,162
		30'dan fazla	,54318*	,14994	,001
	20-30 arası	30'dan fazla	,28845*	,10943	,025
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	20'den az	20-30 arası	,31752	,17101	,155
		30'dan fazla	,62970*	,18462	,002
	20-30 arası	30'dan fazla	,31752	,17101	,155

Tablo 3.8'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20-30 arası ($\bar{x} = 3.38$) olan matematik öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.07$) olan öğretmenlerin önem algıları daha yüksektir ve bu farkın da anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .01$).

Buna karşın Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu 20'den az ($\bar{x} = 3.70$) olan matematik öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 20-30 arası ($\bar{x} = 3.38$) olan öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları daha yüksektir ancak bu farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.8'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20'den az olan matematik öğretmenlerinin ($\bar{x} = 3.70$) alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları, sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.07$) olan öğretmenlerin önem algılarına göre daha yüksektir ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Buna karşın Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, sınıf mevcudu 20-30 arası ($\bar{x} = 3.38$) olan matematik öğretmenlerinin sınıf mevcudu 20'den az ($\bar{x} = 3.70$) ve 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.07$)

olan öğretmenlerin diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından anlamlı fark saptanmamıştır.

3.1.5. HİE Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda HİE alma durumlarının ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9. HİE alma durumu bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının *t*-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Geleneksel Değ. Yönt.	Hayır	103	4.05	.58	176	1.698	.091
	Evet	75	3.90	.65			
Objektif Değ. Yönt.	Hayır	103	3.59	.72	176	.114	.909
	Evet	75	3.58	.70			
Performans Değ. Yönt.	Hayır	103	3.57	.71	176	-2.409	.017
	Evet	75	3.82	.58			
Alternatif Değ. Yönt.	Hayır	103	3.17	.84	176	-3.151	.002
	Evet	75	3.55	.73			

Tablo3.9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda HİE alma durumlarının geleneksel [*t* (176) = 1.698, *p* > .05] ve objektif [*t* (176) = .114, *p* > .05] değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda HİE alan (\bar{x} =3.82) matematik öğretmenlerinin HİE almayan (\bar{x} =3.57) öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının daha yüksek olduğu ve bu farkın

anlamli olduğu saptanmıştır [$t(176)=-2.409$, $p < .05$]. Ayrıca HİE alan ($\bar{x}=3.55$) matematik öğretmenlerinin HİE almayan ($\bar{x}=3.17$) öğretmenlere göre diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamli olduğu saptanmıştır [$t(176)=-3.151$, $p < .05$]. Buna göre matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları HİE alma durumu bakımından fark göstermez iken performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları fark göstermektedir.

3.2. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının frekans dağılımı, ortalama ve standart sapma değerlerine ait sonuçlar Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3.10’da soru türleri bakımından yeterlik algıları incelendiğinde; ortaokul matematik öğretmenlerinin karma ($\bar{x}=4.25$) ve çoktan seçmeli ($\bar{x}=4.21$) soru türünde kendilerini “çok yeterli” gördükleri, doğru-yanlış ($\bar{x}=4.13$), kısa cevaplı/boşluk doldurmalı ($\bar{x}=4.08$), eşleştirmeli ($\bar{x}=3.99$) ve uzun cevaplı ($\bar{x}=3.84$) soru türlerinde ise “oldukça yeterli” gördükleri anlaşılmaktadır.

Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri yeterliği bakımından ortaokul matematik öğretmenleri kendilerini en çok ev ödevi ($\bar{x}=4.22$) konusunda yeterli görürken, proje değerlendirme ($\bar{x}=4.13$), ünite izleme testi ($\bar{x}=4.07$), sınıf içi gözlem ($\bar{x}=4.03$), performans değerlendirme ($\bar{x}=4.03$), gösteri/sözlü sunum ($\bar{x}=3.89$), sınıf tartışmasını değerlendirme ($\bar{x}=3.73$), grup çalışmasını değerlendirme($\bar{x}=3.71$), rubrik ($\bar{x}=3.62$), matematik tutum ölçeği ($\bar{x}=3.54$), öz değerlendirme ($\bar{x}=3.54$), kavram haritası ağı ($\bar{x}=3.54$), mülakat ($\bar{x}=3.53$), akran değerlendirme ($\bar{x}=3.42$) ve portfolyo ($\bar{x}=3.44$), konusunda kendilerini “oldukça yeterli” görmektedirler. Buna karşın, ortaokul matematik

öğretmenleri öğrenci günlüğü ($\bar{x} = 3.11$) konusunda kendilerini “orta düzeyde” yeterli görmektedirler.

Tablo 3.10. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları

Md.No	Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	Ort.	SS
M1	Uzun cevaplı	2	6	47	86	37	3.84	.83
M2	Çoktan seçmeli	0	2	21	92	63	4.21	.69
M3	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	1	5	26	93	53	4.08	.78
M4	Eşleştirmeli	1	5	36	88	48	3.99	.80
M5	Doğru-Yanlış	1	1	23	101	52	4.13	.69
M6	Karma	0	1	24	83	70	4.25	.70
M7	Ünite İzleme Testi	3	3	30	84	58	4.07	.84
M8	Sınıf İçi Gözlem	2	6	34	79	57	4.03	.87
M9	Matematik Tutum Ölçeği	6	17	58	69	28	3.54	.98
M10	Öz Değerlendirme	7	15	59	68	29	3.54	.99
M11	Akran Değerlendirme	9	18	66	59	26	3.42	1.02
M12	Gösteri/Sözlü Sunum	3	6	43	82	44	3.89	.88
M13	Ev Ödevi	2	3	19	84	70	4.22	.79
M14	Proje Değerlendirme	0	9	27	74	68	4.13	.85
M15	Performans Değerlendirme	3	8	27	82	58	4.03	.90
M16	Rubrik	10	13	52	62	41	3.62	1.09
M17	Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	4	9	54	75	36	3.73	.92
M18	Grup Çalışmasını Değerlendirme	3	10	53	81	31	3.71	.88
M19	Portfolyo	7	17	67	64	23	3.44	.97
M20	Öğrenci Günlüğü	17	29	68	46	18	3.11	1.10
M21	Kavram Haritası Ağı	7	16	58	67	30	3.54	1.00
M22	Mülakat	6	24	54	58	36	3.53	1.06
	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1, M7, M8, M13)						4.04	.64
Boyutlar	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2, M3, M4, M5, M6)						4.13	.61
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19)						3.80	.68
	Diğer Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22)						3.46	.83

1^a=Yeterli Değilim, 2^a=Kısmen Yeterliyim, 3^a=Orta Düzeyde Yeterliyim, 4^a=Oldukça Yeterliyim, 5^a=Çok Yeterliyim

Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları boyutlar bakımından incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenleri objektif ($\bar{x} = 4.13$), geleneksel (\bar{x}

=4.04), performans (\bar{x} =3.80) ve alternatif (\bar{x} =3.46) değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini oldukça yeterli görmekteyler.

3.2.1. Cinsiyet Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları

Bu araştırma kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla *t* testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin sonuçlar Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Cinsiyet bakımından öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik algılarına ilişkin *t*-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>																																
Geleneksel Değ. Yönt.	Erkek	84	4.00	.63	176	-.777	.438																																
	Kadın	94	4.07	.65				Objektif Değ. Yönt.	Erkek	84	4.09	.65	176	-.935	.351	Kadın	94	4.17	.58	Performans Değ. Yönt.	Erkek	84	3.78	.73	176	-.311	.756	Kadın	94	3.82	.65	Alternatif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.55	.83	176	1.451	.149
Objektif Değ. Yönt.	Erkek	84	4.09	.65	176	-.935	.351																																
	Kadın	94	4.17	.58				Performans Değ. Yönt.	Erkek	84	3.78	.73	176	-.311	.756	Kadın	94	3.82	.65	Alternatif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.55	.83	176	1.451	.149	Kadın	94	3.37	.83								
Performans Değ. Yönt.	Erkek	84	3.78	.73	176	-.311	.756																																
	Kadın	94	3.82	.65				Alternatif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.55	.83	176	1.451	.149	Kadın	94	3.37	.83																				
Alternatif Değ. Yönt.	Erkek	84	3.55	.83	176	1.451	.149																																
	Kadın	94	3.37	.83																																			

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda kadın (\bar{x} =4.07, SS =.65)ve erkek (\bar{x} =4.00, SS =.63)öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında anlamlı fark saptanmamıştır [*t* (176) = -.777, *p* > .05]. Benzer şekilde kadın (\bar{x} =4.17, SS =.58) ve erkek (\bar{x} =4.09, SS =.65) matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında da anlamlı fark bulunmamıştır [*t* (176) = -.935, *p* > .05].

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi kadın (\bar{x} =3.82, SS =.65)ve erkek (\bar{x} =3.78, SS =.73) öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları [*t* (176) = -.311, *p* > .05] ile kadın (\bar{x} =3.37, SS =.83) ve erkek (\bar{x} =3.55, SS =.83) matematik

öğretmenlerinin diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında anlamlı fark bulunmamıştır [$t(176) = 1.451, p > .05$]. Bu bulgular ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

3.2.2. Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları

Tablo3.12. Ortaokul matematik öğretmenlerinin hizmet yılının ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	4.05	.59	4-173	1.688	.171
	6-10 yıl	59	3.89	.57			
	11-15 yıl	55	4.11	.67			
	15 yıl üzeri	36	4.15	.71			
	Toplam	178	4.04	.64			
Objektif Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	4.05	.66	4-173	2.182	.092
	6-10 yıl	59	4.00	.54			
	11-15 yıl	55	4.23	.55			
	15 yıl üzeri	36	4.27	.74			
	Toplam	178	4.13	.61			
Performans Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	4.31	.68	4-173	7.145	.000
	6-10 yıl	59	3.65	.58			
	11-15 yıl	55	3.78	.66			
	15 yıl üzeri	36	3.68	.72			
	Toplam	178	3.80	.68			
Alternatif Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	4.00	.85	4-173	5.241	.002
	6-10 yıl	59	3.36	.67			
	11-15 yıl	55	3.31	.85			
	15 yıl üzeri	36	3.41	.90			
	Toplam	178	3.46	.83			

Ortaokul matematik öğretmenlerinin bu araştırma kapsamında ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının hizmet yılı bakımından fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12’deki ANOVA sonuçları ortaokul matematik öğretmenlerin geleneksel [$F(4-173) = 1.688, p > .05$] ve objektif [$F(4-173) = 2.182, p > .05$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Buna karşın Tablo 3.12’deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin performans [$F(4-173) = 7.145, p < .01$] ve diğer alternatif [$F(4-173) = 5.241, p < .01$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Hizmet yılı bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I)Hizmet Yılı	(J)Hizmet Yılı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Performans Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,65747*	,14959	,000
		11-15 Yıl	,53450*	,15133	,003
		15 Yıl Üzeri	,62892*	,16425	,001
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	-,12297	,12218	,746
		15 Yıl Üzeri	-,02855	,13786	,997
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	,09443	,13975
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,64720*	,18501	,003
		11-15 Yıl	,69422*	,18775	,002
		15 Yıl Üzeri	,59401*	,20314	,020
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	,04703	,15183	,990
		15 Yıl Üzeri	-,05319	,17050	,989
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	-,10022	,17347

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ($\bar{x} = 4.31$), mesleki hizmet yılı 6-10 yıl ($\bar{x} = 3.65$), 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.78$) ve 15 yıl üzeri ($\bar{x} = 3.68$) olan matematik öğretmenlerinin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Benzer şekilde Tablo 3.13'teki Tukey HSD sonuçları 1-5 yıl hizmet yılına sahip matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ($\bar{x} = 4.00$), mesleki hizmet yılı 6-10 yıl ($\bar{x} = 3.36$), 11-15 yıl ($\bar{x} = 3.31$) ve 15 yıl üzeri ($\bar{x} = 3.41$) olan matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarına göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Buna karşın Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları mesleki hizmet yılı 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri olan matematik öğretmenlerin performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır ($p > .05$).

3.2.3. HİE Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda HİE alma durumlarının ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arası t -testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t -testi sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında HİE alma durumu anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t(176) = -1.429, p > .05$].

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda HİE alma durumu ortaokul matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında da anlamlı bir fark oluşturmamıştır [$t(176) = -.387, p > .05$].

Tablo 3.14. HİE alma durumunun öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından *t*-testi sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Geleneksel Değ. Yönt.	Hayır	103	3.98	.70	176	-1.429	.155
	Evet	75	4.12	.53			
Objektif Değ. Yönt.	Hayır	103	4.12	.65	176	-.387	.699
	Evet	75	4.15	.57			
Performans Değ. Yönt.	Hayır	103	3.67	.74	176	-3.165	.002
	Evet	75	3.99	.56			
Alternatif Değ. Yönt.	Hayır	103	3.26	.87	176	-3.782	.000
	Evet	75	3.72	.70			

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda HİE alan ($\bar{x} = 3.99$) matematik öğretmenlerinin HİE almayan ($\bar{x} = 3.67$) öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmuştur [$t(176) = -3.165, p < .05$]. Anlamlı olan bu farka göre, ölçme değerlendirme konusunda HİE alan ($\bar{x} = 3.99$) öğretmenlerin HİE almayan ($\bar{x} = 3.67$) öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde HİE alan ($\bar{x} = 3.72$) matematik öğretmenlerinin HİE almayan ($\bar{x} = 3.26$) öğretmenlere göre diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmuştur [$t(176) = -3.782, p < .05$]. Anlamlı olan bu farka göre, ölçme değerlendirme konusunda HİE alan ($\bar{x} = 3.72$) öğretmenlerin HİE almayan ($\bar{x} = 3.26$) öğretmenlere göre diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir [$t(176) = -3.782, p < .05$].

Tablo 3.14'teki sonuçlar matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları HİE alma durumu bakımından fark olmadığını buna karşın performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları fark olduğunu göstermektedir.

3.3. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarını gösteren frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.15'te verilmiştir. Tablo 3.15'te ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin madde ortalamaları incelendiğinde; matematik öğretmenlerinin ev ödevini ($\bar{x}=4.26$) “her zaman”, proje değerlendirme ($\bar{x}=3.97$), ünite izleme testi ($\bar{x}=3.66$), sınıf içi gözlem ($\bar{x}=3.66$) ve performans değerlendirmeyi ($\bar{x}=3.49$) “genellikle” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.15'ten matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarından gösteri/sözlü sunum ($\bar{x}=3.28$), rubrik ($\bar{x}=2.78$), grup çalışmasını değerlendirme ($\bar{x}=2.67$) ve sınıf tartışmasını değerlendirmeyi ($\bar{x}=2.65$) “ara sıra”, öz değerlendirme ($\bar{x}=2.52$), mülakat ($\bar{x}=2.49$), kavram haritası ($\bar{x}=2.38$), matematik tutum ölçeği ($\bar{x}=2.34$), akran değerlendirme ($\bar{x}=2.28$) ve portfolyoyu ($\bar{x}=2.22$) “çok nadir” kullandıkları, buna karşın öğretmenlerin öğrenci günlüğünü ($\bar{x}=1.69$) hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3.15 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları boyutlar bakımından incelendiğinde geleneksel ($\bar{x}=3.60$) ve objektif ($\bar{x}=3.43$) değerlendirme yöntemlerini “genellikle”, performans ($\bar{x}=3.00$) değerlendirme yöntemlerini “ara sıra”, alternatif ($\bar{x}=2.28$) değerlendirme yöntemlerini ise “çok nadir” kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.15. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları

No	Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	Ort.	SS
M1	Uzun cevaplı	21	47	66	32	12	2.81	1.08
M2	Çoktan seçmeli	1	7	27	98	45	4.01	.79
M3	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	9	32	76	47	14	3.14	.97
M4	Eşleştirmeli	15	54	74	28	7	2.76	.95
M5	Doğru-Yanlış	10	38	72	38	20	3.11	1.05
M6	Karma	3	3	32	71	69	4.12	.88
M7	Ünite İzleme Testi	4	22	48	60	44	3.66	1.05
M8	Sınıf İçi Gözlem	11	1s7	37	70	43	3.66	1.13
M9	Matematik Tutum Ölçeği	46	54	54	20	4	2.34	1.05
M10	Öz Değerlendirme	33	61	50	27	7	2.52	1.08
M11	Akran Değerlendirme	45	58	57	16	2	2.28	.98
M12	Gösteri/Sözlü Sunum	12	29	57	57	23	3.28	1.09
M13	Ev Ödevi	1	6	25	59	87	4.26	.87
M14	Proje Değerlendirme	0	11	42	66	59	3.97	.91
M15	Performans Değerlendirme	18	23	36	55	46	3.49	1.28
M16	Rubrik	34	47	38	43	16	2.78	1.26
M17	Sınıf Tartışmasını	35	45	52	40	6	2.65	1.13
M18	Grup Çalışmasını Değerlendirme	27	52	58	35	6	2.67	1.06
M19	Portfolyo	48	63	47	19	1	2.22	.98
M20	Öğrenci Günlüğü	90	59	24	5	0	1.69	.81
M21	Kavram Haritası Ağı	51	50	45	22	10	2.38	1.18
M22	Mülakat	42	45	59	26	6	2.49	1.10
Boyutlar	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1, M7, M8, M13)						3.60	.63
	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2, M3, M4, M5, M6)						3.43	.64
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12, M14, M15, M16, M17, M18, M19)						3.00	.68
	Diğer Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9, M10, M11, M20, M21, M22)						2.28	.76

1^a =Hiç, 2^a =Çok Nadir, 3^a=Ara Sıra, 4^a =Genellikle, 5^a =Her Zaman

3.3.1.Cinsiyet Değişkeni Bakımından Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*- testi yapılmış ve test sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. Cinsiyet değişkeni bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Geleneksel	Erkek	84	3.52	.65	176	-1.585	.115
Değ. Yönt.	Kadın	94	3.67	.61			
Objektif	Erkek	84	3.36	.61	176	-1.424	.156
Değ. Yönt.	Kadın	94	3.49	.66			
Performans	Erkek	84	2.97	.70	176	-.633	.528
Değ. Yönt.	Kadın	94	3.04	.67			
Alternatif	Erkek	84	2.35	.78	176	1.057	.292
Değ. Yönt.	Kadın	94	2.23	.73			

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda kadın (\bar{x} =3.67, SS =.61) ve erkek (\bar{x} =3.52, SS =.65) öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarında anlamlı fark bulunmamıştır [*t* (176) = -1.585, *p*>.05]. Benzer şekilde kadın (\bar{x} =3.49, SS =.66) ve erkek (\bar{x} =3.36, SS =.61) matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarında da anlamlı fark bulunmamıştır [*t* (176) = -1.424, *p*>.05].

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi kadın (\bar{x} =3.04, SS =.67) ve erkek (\bar{x} =2.97, SS =.70) öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerinde kullanım durumları [*t* (176) = -.633, *p*>.05] ile kadın (\bar{x} =2.23, SS =.73) ve erkek (\bar{x} =2.35, SS =.78) matematik öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarında anlamlı fark bulunmamıştır [*t* (176) = 1.057, *p*>.05]. Bu bulgular ortaokul matematik öğretmenlerinin

ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark göstermediğini ortaya koymaktadır.

3.3.2.Hizmet Yılı Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Hizmet yılı değişkeni bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyut	Grup	n	\bar{x}	ss	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	3.63	.60	4-173	1.227	.301
	6-10 yıl	59	3.49	.55			
	11-15 yıl	55	3.71	.73			
	15 yıl üzeri	36	3.58	.62			
	Toplam	178	3.60	.63			
Objektif Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	3.38	.66	4-173	.518	.674
	6-10 yıl	59	3.41	.60			
	11-15 yıl	55	3.52	.66			
	15 yıl üzeri	36	3.37	.68			
	Toplam	178	3.43	.64			
Performans Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	3.33	.71	4-173	6.718	.000
	6-10 yıl	59	3.11	.59			
	11-15 yıl	55	2.99	.59			
	15 yıl üzeri	36	2.63	.78			
	Toplam	178	3.01	.68			
Alternatif Değ. Yönt.	1-5 yıl	28	2.66	.73	4-173	4.640	.004
	6-10 yıl	59	2.36	.62			
	11-15 yıl	55	2.18	.75			
	15 yıl üzeri	36	2.02	.88			
	Toplam	178	2.28	.76			

Tablo 3.17'deki ANOVA sonuçları ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel [$F(4-173) = 1.227, p > .05$] ve objektif [$F(4-173) = .518, p > .05$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumları mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir.

Buna karşın Tablo 3.17'deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin performans [$F(4-173) = 6.718, p < .01$] ve alternatif [$F(4-173) = 4.640, p < .01$] değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumları mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.18'de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Hizmet yılı değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD sonuçları

Değişken	(I)Hizmet Yılı	(J)Hizmet Yılı	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Performans Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,21757	,14977	,468
		11-15 Yıl	,33952	,15152	,116
		15 Yıl Üzeri	,69558*	,16445	,000
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	,12195	,12233	,751
		15 Yıl Üzeri	,47801*	,13803	,004
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	,35606	,13992
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	1-5 Yıl	6-10 Yıl	,29913	,16856	,289
		11-15 Yıl	,48496*	,17053	,025
		15 Yıl Üzeri	,64220*	,18508	,004
	6-10 Yıl	11-15 Yıl	,18582	,13768	,533
		15 Yıl Üzeri	,34306	,15534	,125
		11-15 Yıl	15 Yıl Üzeri	,15724	,15747

Tablo 3.18'de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklığı ($\bar{x} = 3.33$), 15 yıl üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklığına ($\bar{x} = 2.63$) göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır (*p*

<.05). Aynı zamanda 6-10 yıl hizmet yılına sahip matematik öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerini (\bar{x} =3.11) 15 yıl üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlere (\bar{x} =2.63) göre daha sık kullandıkları ve bu farkın da anlamlı olduğu saptanmıştır ($p <.05$).

Tablo 3.18'deki Tukey HSD sonuçlarına göre, 1-5 yıl hizmet yılına sahip matematik öğretmenlerinin (\bar{x} =2.66), mesleki hizmet yılı 11-15 yıl (\bar{x} =2.18) ve 15 yıl üzeri (\bar{x} =2.02) olan öğretmenlere göre alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır($p <.05$).

3.3.3.Yerleşim Yeri Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım durumlarının yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Yerleşim yeri değişkeni bakımından ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.62	.63	3-174	1.043	.355
	İlçe Merkezi	24	3.43	.59			
	İl Merkezi	115	3.63	.64			
	Toplam	178	3.60	.63			
Objektif Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.22	.72	3-174	5.883	.003
	İlçe Merkezi	24	3.21	.52			
	İl Merkezi	115	3.55	.61			
	Toplam	178	3.43	.64			
Performans Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	3.09	.80	3-174	.364	.696
	İlçe Merkezi	24	2.98	.57			
	İl Merkezi	115	2.99	.67			
	Toplam	178	3.01	.68			
Alternatif Değ. Yönt.	Köy ve Belde	39	2.35	.84	3-174	.435	.648
	İlçe Merkezi	24	2.17	.52			
	İl Merkezi	115	2.28	.78			
	Toplam	178	2.28	.76			

Tablo 3.19'deki ANOVA testi sonuçları göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel [$F(3-174) = 1.043, p > .05$], performans [$F(3-174) = .364, p > .05$] ve alternatif [$F(3-174) = .435, p > .05$] değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Buna karşın ortaokul matematik öğretmenlerinin yerleşim yeri değişkeni bakımından objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarında anlamlı fark saptanmıştır [$F(3-174) = 5.883, p < .01$]. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.20'de sunulmuştur.

Tablo 3.20. Yerleşim yeri değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD sonuçları

Değişken	(I)Yerleşim Yeri	(J)Yerleşim Yeri	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Objektif Değerlendirme Yöntemi	Köy ve Belde	İlçe Merkezi	,00705	,16172	,999
		İl Merkezi	-,33244*	,11551	,012
	İlçe Merkezi	İl Merkezi	-,33949*	,13989	,043

Tablo 3.20'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, yerleşim yeri değişkeni bakımından il merkezinde ($\bar{x} = 3.55$) görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklığının hem köy ve belde ($\bar{x} = 3.22$) görev yapan hem de ilçe merkezinde ($\bar{x} = 3.21$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

3.3.4. Sınıf Mevcudu Değişkeni Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Bu araştırma kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark

oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.21’de sunulmuştur.

Tablo 3.21. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına ilişkin ANOVA sonuçları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	F	p
Geleneksel Değ. Yönt.	20’den az	28	3.71	.69	4-173	.490	.613
	20-30 arası	95	3.57	.59			
	30’dan fazla	55	3.60	.68			
	Toplam	178	3.60	.63			
Objektif Değ. Yönt.	20’den az	28	3.35	.67	4-173	3.426	.035
	20-30 arası	95	3.35	.63			
	30’dan fazla	55	3.61	.61			
	Toplam	178	3.43	.64			
Performans Değ. Yönt.	20’den az	28	3.33	.84	4-173	9.132	.000
	20-30 arası	95	3.08	.66			
	30’dan fazla	55	2.72	.53			
	Toplam	178	3.00	.68			
Alternatif Değ. Yönt.	20’den az	28	2.73	.82	4-173	9.718	.000
	20-30 arası	95	2.31	.77			
	30’dan fazla	55	2.00	.57			
	Toplam	178	2.28	.76			

Tablo 3.21’deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmamıştır [$F(3-174) = .369, p > .05$].

Buna karşın Tablo 3.21’deki ANOVA sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin objektif [$F(3-174) = 3.426, p < .05$], performans [$F(3-174) = 8.692, p < .01$] ve alternatif [$F(3-174) = 10.518, p < .01$] değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarının sınıf mevcudu bakımından anlamlı fark göstermektedir. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.22’de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Sınıf mevcudu değişkeni bakımından kullanım durumlarına ilişkin Tukey HSD Testi sonuçları

Değişken	(I)Sınıf Mevcudu	(J)Sınıf Mevcudu	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Objektif Değerlendirme Yöntemleri	20'den az	20-30 arası	,00474	,13584	,999
		30'dan fazla	-,26455	,14665	,171
	20-30 arası	30'dan fazla	-,26928*	,10703	,034
Performans Değerlendirme Yöntemleri	20'den az	20-30 arası	,24323	,14099	,199
		30'dan fazla	,59156*	,15221	,000
	20-30 arası	30'dan fazla	,34833*	,11109	,006
Alternatif Değerlendirme Yöntemleri	20'den az	20-30 arası	,43772*	,15465	,014
		30'dan fazla	,75909*	,16696	,000
	20-30 arası	30'dan fazla	,32137*	,12185	,025

Tablo 3.22'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 3.55$) olan matematik öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 20'den az ($\bar{x} = 3.35$) ve sınıf mevcudu 20-30 arası ($\bar{x} = 3.35$) olan öğretmenlere göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Tablo 3.22'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20'den az ($\bar{x} = 3.33$) olan matematik öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerini sınıf mevcudu 30'dan fazla olan öğretmenlere ($\bar{x} = 2.72$) göre daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .01$).

Tablo 3.22'deki Tukey HSD testi sonuçlarına göre, sınıf mevcudu 20'den az olan matematik öğretmenlerinin ($\bar{x} = 2.73$) diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini, sınıf mevcudu 20-30 arası olan öğretmenlere ($\bar{x} = 2.31$) ve sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 2.00$) olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Ayrıca sınıf mevcudu 20-30 arası olan matematik öğretmenlerinin ($\bar{x} = 2.31$) diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini ve sınıf mevcudu 30'dan fazla ($\bar{x} = 2.00$) olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

3.3.5. Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Durumu Bakımından Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanım Durumları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda HİE alma durumları ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları bakımından anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.23'te sunulmuştur.

Tablo 3.23. HİE alma durumu bakımından ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları

Boyutlar	Grup	n	\bar{x}	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Geleneksel Değ. Yönt.	Hayır	103	3.57	.63	176	-.666	.506
	Evet	75	3.64	.63			
Objektif Değ. Yönt.	Hayır	103	3.51	.64	176	2.055	.041
	Evet	75	3.31	.63			
Performans Değ. Yönt.	Hayır	103	2.77	.66	176	-6.107	.000
	Evet	75	3.34	.56			
Alternatif Değ. Yönt.	Hayır	103	1.82	.54	176	-13.432	.000
	Evet	75	2.91	.52			

Tablo3.23'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları HİE alma durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır [$t(176) = -.666, p > .05$].

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda HİE almayan ($\bar{x} = 3.51$) matematik öğretmenlerinin HİE alan ($\bar{x} = 3.31$) öğretmenlere göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(176) = 2.055, p < .05$].

Tablo 3.23'te görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda HİE alan ($\bar{x} = 3.34$) matematik öğretmenlerinin HİE almayan ($\bar{x} = 2.77$) öğretmenlere göre performans

değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(176)=2.055$, $p<.05$]. Ayrıca HİE alan ($\bar{x}=2.91$) matematik öğretmenlerinin HİE almayan ($\bar{x}=1.82$) öğretmenlere göre diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ve bu farkın anlamlı olduğu saptanmıştır [$t(176)=2.055$, $p<.05$]. Buna göre matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıklarının HİE alma durumu bakımından fark göstermez iken objektif, performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının fark göstermektedir.

3.4.Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem ve Yeterlik Algıları İle Kullanım Durumları Arasındaki İlişki

Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım sıklığına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.24’te sunulmuştur. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım sıklığı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.25’te sunulmuştur.

Tablo 3.25’teki Pearson Korelasyon testine göre; ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.579$; $p<.01$]. Objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.421$; $p<.01$]. Performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.472$; $p<.01$]. Aynı şekilde alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım durumları arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.643$; $p<.01$]. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ne kadar yüksekse kullanım durumları da o kadar yüksektir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım sıklığı aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Önem algısı		Kullanım sıklığı	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Geleneksel Değ. Yönt.	3.99	.64	3.60	.63
Objektif Değ. Yönt.	3.59	.61	3.43	.64
Performans Değ. Yönt.	3.68	.68	3.00	.68
Alternatif Değ. Yönt.	3.33	.83	2.28	.76

Tablo 3.25. Öğretmenlerin önem algıları ve kullanım durumları arasındaki ilişkiye bağlı Pearson Korelasyon Testi sonuçları (n=178)

Önem Algısı	Kullanım Sıklığı			
	Geleneksel	Objektif	Performans	Alternatif
Geleneksel Değ. Yönt.	,579**	,152*	,202**	,179*
Objektif Değ. Yönt.		,421**	,224**	,188*
Performans Değ. Yönt.			,472**	,420**
Alternatif Değ. Yönt.				,643**

Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin “yeterlik algıları” ve “kullanım sıklığına” ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.26’da sunulmuştur. Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 3.27’de sunulmuştur.

Tablo 3.27’deki Pearson Korelasyon testine göre; ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.579$; $p<.01$]. Objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.421$; $p<.01$].

Tablo 3.26. Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklığı ve yeterlik algısı ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	Yeterlik Algısı		Kullanım sıklığı	
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS
Geleneksel Değ. Yönt.	4.04	.64	3.60	.63
Objektif Değ. Yönt.	4.13	.61	3.43	.64
Performans Değ. Yönt.	3.80	.68	3.00	.68
Alternatif Değ. Yönt.	3.46	.83	2.28	.76

Tablo 3.27. Öğretmenlerin yeterlik algıları ile kullanım durumlarına ilişkin Pearson Korelasyon Testi sonuçları

Yeterlik Algısı	Kullanım Sıklığı			
	Geleneksel	Objektif	Performans	Alternatif
Geleneksel Değ. Yönt.	,519**	,496**	,493**	,376**
Objektif Değ. Yönt.		,619**	,387**	,208**
Performans Değ. Yönt.			,650**	,414**
Alternatif Değ. Yönt.				,680**

Performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.472$; $p<.01$]. Aynı şekilde alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında da orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur [$r=.643$; $p<.01$]. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ne kadar yüksekse kullanım sıklıklarının da o ölçüde fazla olduğu görülmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin herhangi bir ölçme değerlendirme araç ve yöntemini kullanım sıklığını artırmak için önce o araç ve yönteme ilişkin yeterlik algılarını yükseltici çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin ayrıntılı tartışma 4 alt başlık halinde sunulmuştur.

4.1. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif ve performans değerlendirme yöntemlerini oldukça önemli, alternatif değerlendirme yöntemlerini ise orta düzeyde önemli algıladıkları saptanmıştır. Bu durum matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine önem vermeleri daha çok aşına ve bilgi sahibi olmasıyla, performans değerlendirme yöntemlerinin daha çok önem vermeleri ise 2005 sonrası öğretim programlarında ön plana çıkması ve proje değerlendirmenin resmi zorunluluk olması nedeniyle açıklanabilir. Buna karşın alternatif değerlendirme yöntemlerine orta düzeyde önem vermeleri ise bu yöntemleri konusunda yeterli deneyime ve bilgiye sahip olmamalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde Birgin (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında öğretmenlerin en çok objektif değerlendirme yöntemlerini, en az ise alternatif değerlendirme yöntemlerini önemli algıladıklarını saptamıştır. Araştırmacı bu durumu öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamasıyla açıklamıştır.

Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin ünite izleme testi, proje değerlendirme, gösteri/sözlü sunum ve ev ödevi gibi değerlendirme yöntemlerini önemli olarak algılarken, daha az kullanılan portfolyo, mülakat, öğrenci günlüğünü ise daha az önemli olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Birgin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en çok

çoktan seçmeli ve karma soru türleri, ev ödevi, proje ve performans değerlendirme, ünite izleme testini önemli olarak algılarken, öğrenci günlüğü, kavram haritası, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeği, uzun cevaplı ve kısa cevaplı soru türlerini daha az önemli algıladıklarını saptamıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin resmi zorunluluk dışında kalan alternatif değerlendirme yöntemlerini az, geleneksel ve objektif değerlendirme araç ve yöntemlerini daha fazla kullanmalarında ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ciddi rol oynadığını ifade etmiştir. Birgin, Gürbüz ve Çatlıoğlu (2012) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmada matematik öğretmeni adaylarının daha çok sınıf içi gözlem, performans değerlendirme, problem çözme, sınıf tartışması, portfolyo, proje gibi değerlendirme araç ve yöntemlerine önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun 2005'deki yeni ilk ve ortaöğretim programları ile birlikte eğitim sistemi içinde kullanılması zorunlu olan değerlendirme araç ve yöntemlerine ders kitaplarında yeterince vurgu yapılması ve eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına çeşitli deneyimler yaşatılması ve bilgi sunulması ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Birgin, Gürbüz ve Çatlıoğlu (2012) matematik öğretmeni adaylarının öğrenci günlüğü, kontrol listesi, mülakat, kavram haritası, tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini az önemli gördüklerini saptamıştır. Bu durumun öğretmen adaylarının bu alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve bilince sahip olmamaları ve yeterli deneyim yaşamamaları ile açıklanabileceğini ifade etmişlerdir. Alan yazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özellikle alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları yönünde araştırmalar (Birgin ve Gürbüz, 2008; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen vd., 2007; Nazlıçipek ve Akarsu, 2008; Sağlam-Arslan vd., 2008) bulunmaktadır. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğretim programlarının öngördüğü alternatif değerlendirme yöntemlerini istenilen düzeyde önemli olarak algılamadıkları ve kullanmadıkları söylenebilir.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmamaktadır. Benzer şekilde Demirkol (2018) yapmış olduğu araştırmasında

öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının cinsiyet değişkeni bakımından fark oluşturmadığını saptamıştır. Bekar Kebapçı (2016) da Türkçe öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediğini saptamıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları hizmet yılı değişkeni bakımından geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemleri anlamlı fark bulunmaz iken, performans ve alternatif değerlendirme yöntemleri anlamlı fark saptanmıştır. Buna göre 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları, 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarına göre daha yüksek olduğu, ayrıca 1-5 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının 15 yıl üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Demirkol (2018) da araştırmasında hizmet yılı az olan öğretmenlerin, hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre önem algılarının yüksek olduğunu saptamıştır. Bunun nedenini hizmet süresi az olan öğretmenlerin daha fazla güncel bilgiye sahip olması ve yapılandırmacı yaklaşıma yönelik lisans derslerini daha fazla almış olmaları ile ilişkilendirmektedir. Nitekim alan yazındaki araştırmalar (Birgin, 2010; Demirkol, 2018; Karalök, 2014; Peker ve Gülle, 2011; Taşpınar, 2009; Uysal ve Yumuşak, 2018) mesleğe yeni başlayan (1-5 yıl) öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını daha çok önem verdiklerini ve kullandıklarını göstermektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni bakımından geleneksel, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemleri anlamlı fark oluşturmazken alternatif değerlendirme yöntemleri anlamlı fark oluşturmaktadır. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının köy ve

beldede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerini daha fazla önem vermesinde il merkezinde görev yapan öğretmenlerin merkezi sınav sistem baskının önem rol oynadığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan birçok araştırma(Aşık, 2009; Baki ve Birgin, 2012; Birgin, 2010; Bol, 2004; Çoban Torçuk, 2008; Demirel, 2017; Dokumacı Sütçü, 2013; Genç, 2005; Yazıcı, 2012)merkezi sınav baskısının çoktan seçmeli sınav türünü daha çok kullanımına neden olduğunu ortaya koymaktadır. Demirel (2017) devlet ve özel okullarda görev yapan matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soru türünün kullanılmasını sebep gösterirken devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu daha fazla soru sorarak her alt kazanımı değerlendirebildikleri için çoktan seçmeli sınav türünü tercih ettiklerini ve daha önemli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan Demirkol (2018) araştırmasında il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının ilçe merkezi ile köy ve beldede görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgunun nedenini il merkezindeki öğretmenlerin daha fazla ve daha iyi kaynaklara sahip olması, velilerle daha fazla etkileşim halinde olması ve kendilerinden daha fazla performans beklenmesinden dolayı önem algılarının daha yüksek olabileceğine bağlamıştır.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları sınıf mevcudu değişkeni bakımından geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinde fark göstermez iken, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinde anlamlı fark göstermektedir. Sınıf mevcudu 20'den az ve 20-20 arası olan matematik öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 30'dan fazla olan öğretmenlere göre performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları daha yüksektir. Sınıf mevcudu 20'den az olan matematik öğretmenlerinin diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları, sınıf mevcudu 30'dan fazla olan öğretmenlerin önem algılarına göre daha yüksektir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar (Anıl ve Acar, 2009; Aşık, 2009; Bayram, 2012; Birgin, 2010; Demirel, 2017; Demirkol, 2018; Dokumacı Sütçü

ve Bulut, 2013; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Duran, 2014; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karakuş ve Kösa, 2009; Okur, 2008; Peker ve Gülle, 2011; Yazıcı, 2012) sınıf mevcudunun fazla olmasının alternatif ve performans değerlendirme yöntemlerinin kullanımını olumsuz yönde etkilediğini, öğretmen daha fazla iş yükü oluşturduğunu göstermektedir. Bu durum kalabalık sınıflarda öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını daha az kullanma ve önem vermesine neden olabilmektedir. Buna karşın Demirkol (2018) sınıf mevcudu değişkeninin sınıf öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme önem algıları bakımından anlamlı fark oluşturmadığını saptamıştır.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları HİE alma durumu bakımından geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinde fark göstermezken, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinde anlamlı fark göstermektedir. HİE alan matematik öğretmenlerinin HİE almayan öğretmenlere göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın sonucu, verilen hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olmalarına sağladığı ve önem algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Nitekim 2005 sonrası ülkemizdeki ilköğretim programlarının güncellenmesinde sonraki süreçte öğretmenlere yönelik özellikle alternatif ve performans değerlendirme yöntemleri konusunda birçok HİE verilmiştir. Verilen HİE'lerin öğretmenlerin alternatif ve performans ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini artırdığı ve önem algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu araştırma sonucunun aksine, Demirkol (2018) ve Bekar Kebapçı (2016) araştırmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarının önem algıları bakımından anlamlı fark oluşturmadığını saptamıştır. Bu durum HİE'lerin verimli ve nitelikli olmayışına bağlanmıştır. Nitekim alanyazın incelendiğinde verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz olduğunu saptayan birçok araştırma da (Birgin, 2010; Duran, 2017; Erdal, 2007; Zimbicki, 2007) bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlere sunulacak olan HİE'lerin daha verimli hale getirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

4.2. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Yeterlik Algıları

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenleri geleneksel, objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin tümüne ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin kendilerini çoktan seçmeli ve karma soru türü ile ev ödevi konusunda çok yeterli gördükleri, proje değerlendirme, performans değerlendirme, ünite izleme testi, sınıf içi gözlem, gösteri/sözlü sunum, sınıf tartışmasını değerlendirme, grup çalışmasını değerlendirme, rubrik, matematik tutum ölçeği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, mülakat, kavram haritası ağı ve portfolyo konusunda oldukça yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin sadece öğrenci günlüğü konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin proje ve performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin kendilerini oldukça yeterli algıladıkları bulgusu alan yazındaki bu konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçlarıyla (Çermik, 2008; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2013; Erdal, 2007; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Okur, 2008; Özenç, 2013; Yıldırım Ekinci ve Köksal, 2011) benzerlik göstermektedir. Dokumacı Sütçü (2013) araştırmasında matematik öğretmenlerinin performans ve proje değerlendirme konusunda kendilerini yeterli algılamalarının sebebi olarak öğretmenlerin resmi zorunluluktan dolayı kullanmalarından kaynaklanabileceğini saptamıştır. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) araştırmalarında öğretmenlerin performans değerlendirme, proje değerlendirme ve drama yöntemlerinde kendilerini yeterli görürlerken, portfolyo, grup değerlendirmesi tekniklerinde kısmen yeterli, grid ve dallanmış ağaç tekniklerinde ise kendilerini yetersiz gördüklerini saptamıştır. Bunun nedeni olarak performans ve proje değerlendirmenin o yıllarda zorunlu olması sebebiyle kullandıkları için kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Benzer şekilde Kaya, Balay ve Göçen (2012) de araştırmalarında öğretmenlerin en çok bildikleri ve kendilerini yeterli gördükleri alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin soru cevap, proje ve performans görevi, yetersiz gördükleri ve en az bildikleri tekniklerin ise tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid olduğunu saptamışlardır.

Buna karşın alan yazında öğretmenlerin proje ve performans değerlendirme konusunda kendilerini yeterli algılamadıklarını saptayan araştırmalar (Birgin, 2010; Güven ve Eskitürk, 2007; Metin ve Özmen, 2010) da bulunmaktadır. Birgin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin performans ve proje değerlendirme konusunda öğrencilere yeterince rehberlik yapmadıklarını, sadece puan vererek öğrenciye geri dönüt verdiklerini, genellikle düşük düzey zihinsel beceri gerektiren ödevlerden oluştuğu, rubrik kullanılarak değerlendirilmesine rağmen genel izlenimle puanlama yapıldığını saptamıştır. Ayrıca bu ödevlerin zaman zaman veliler tarafından yapıldığı veya hazır olarak internet ortamından alındığı ve resmi zorunluluğu yerine getirmek için yaptıklarını saptamıştır. Bu yönüyle sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Matematik öğretmenlerinin portfolyo konusunda kendilerini yeterli olarak algılaması yapılan araştırma sonuçlarıyla (Yıldırım Ekinci ve Köksal, 2011; Duran, Mıhladız ve Balliel, 2013; Okur, 2008; Erdal, 2007) benzerlik göstermektedir. Duran, Mıhladız ve Balliel (2013) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin portfolyo, kontrol listesi, rubrik ve poster konusunda oldukça yeterli algıladıklarını saptamıştır. Buna karşın, yapılan birçok araştırma (Birgin, 2006; Çoban Torçuk, 2008; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gözüm, 2008; Kuzu ve Yorulmaz, 2007; Metin ve Özmen, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009) öğretmen ve öğretmen adaylarının portfolyo değerlendirme konusunda kendilerini yeterli algılamadıklarını, bilgi eksiklerinin olduğunu ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Birgin (2010) araştırmasında portfolyo değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin bilme ve uygulama konusunda sıkıntılar yaşadığını, öğretmenlerin zorunluluktan kullandıklarını ve kullanırken de amacına uygun olarak değil, yüzeysel olarak inceleme yaptıklarını, kendilerini yeterli algılamadıklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Benzer şekilde Metin ve Özmen (2010) de araştırmalarında öğretmenlerin portfolyo değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır.

Matematik öğretmenlerinin kendilerini oldukça yeterli gördükleri değerlendirme yöntemlerinden biri de sınıf içi gözlemdir. Özdemir (2010) araştırmasında öğretmenlerin

kendilerini alternatif değerlendirme yöntemlerinden en çok sınıf içi gözlem konusunda yeterli gördüklerini saptamıştır. Benzer şekilde birçok araştırma (Dokumacı Sütçü, 2013; Şahin, Ersoy ve Kıran, 2008) araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Matematik öğretmenlerinin sadece öğrenci günlüğü konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri saptanmıştır. Benzer şekilde daha önce yapılan araştırmalar (Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Çermik, 2011; Duran, Mıhladız ve Ballıel, 2013; Peker ve Gülle, 2011)da bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Buna karşın, alan yazında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğu kendilerini yeterli hissetmediklerini belirten araştırmalar (Acar, 2008; Bal, 2009; Çakan, 2004; Çoban Torçuk, 2008; Raboijane, 2005; Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Şimşek, 2011) da bulunmaktadır. Raboijane (2005) araştırmasında matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını saptamıştır. Demirkol (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine göre daha az tercih ettiklerini ve yeterlik algılarının da daha düşük olduğunu saptamıştır. Örneğin Akdağ (2011) araştırmasında fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini geleneksel ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yeterli, ancak alternatif ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olarak yetersiz algıladıklarını saptamıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli eğitim almadıklarını ve bu yüzden kendilerini yetersiz algıladıklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Arseven, 2013; Bal ve Doğanay, 2010; Özdemir, 2010). Özdemir (2010) araştırmasında öğretmenlerin bazı alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kendilerini yetersiz olarak algıladıkları ve bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif, performans ve diğer alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin bezer eğitim süreçlerinden geçmesiyle ve deneyim yaşamasıyla açıklanabilir. Benzer şekilde yapılan

çeşitli araştırmalarda da (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Bal, 2009; Bal ve Doğanay, 2010; Gülle, 2010; Toptaş, 2011; Karaşahin, 2011; Sütçü,2013; Sütçü ve Bulut, 2015; Duran, 2017; Sekban,2017; Uysal ve Yumuşak, 2018) da öğretmenlerin yeterlik algılarına cinsiyet değişkeninin fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırma sonuçlarının aksine öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet değerşkeni bakımından anlamlı fark oluşturduğunu gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Demirkol, 2018; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Okur ve Azar, 2011; Yazıcı, 2012). Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) araştırmalarında kadın öğretmenlerin yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu, Kanatlı (2008) ise araştırmasında erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları hizmet yılı değerşkeni bakımından geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinde anlamlı fark oluşturmazken, performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerinde anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Mesleki hizmet yılı 1-5 yıl olan matematik öğretmenlerinin hizmet yılı daha fazla olan matematik öğretmenlerine göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç daha önce yapılan araştırma sonuçlarını (Akdağ, 2011; Baş ve Beyhan, 2016; Maral, 2009 Haynie, 1992; Yayla, 2011) destekler niteliktedir. Baş ve Beyhan (2016) araştırmalarında hizmet yılı az olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının hizmet yılı fazla olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Buna karşın alan yazın incelendiğinde farklı yönde araştırma bulguları (Dokumacı Sütçü, 2013; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Tuncer ve Geçim, 2019; Yazıcı, 2012) da saptanmıştır. Örneğin; Yazıcı (2012) araştırmasında mesleki hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemler konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri, meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin ise kendilerini daha az yeterli gördüklerini saptamıştır. Bundan dolayı da eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının

ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda cesaretlendirilerek kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamak için çalışmalar yapılması gerektiğine bağlamıştır. Dokumacı Sütçü (2013) araştırmasında matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının genel olarak hizmet yılı değişkeni bakımından fark oluşturduğunu saptamıştır. Hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları da daha fazladır. Bu durumu öğretmenlerin mesleki hizmet yılı arttıkça bilgi düzeylerinin ve kendilerine olan güvenin artmasından kaynaklanabileceğine bağlamıştır. Ayrıca alan yazında hizmet yılı bakımından öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı fark bulunmadığını saptayan araştırmalar (Demirkol, 2018; Karamustafaoğlu, Çağlak & Meşeci, 2012; Öztürk, 2014) da bulunmaktadır. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, (2012) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin mesleki hizmet yılının alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları bakımından anlamlı fark oluşturmadığını saptamışlardır. Ancak mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin görüşlerinin mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yönüyle araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinde HİE alma durumu fark oluşturmazken, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinde HİE alma durumunun anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Ölçme değerlendirme konusunda HİE alan matematik öğretmenlerinin performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Demirkol (2018) araştırmasında HİE alan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim sayesinde alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olduklarını, kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve kullanmaya daha olumlu baktıklarını belirtmiştir.

Buna karşın alan yazında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almasının alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını saptayan araştırmalar (Dokumacı Sütçü, 2013, Duran, 2017; Kanatlı, 2008; Özdemir, 2010; Sekban, 2017) da bulunmaktadır. Duran (2017) araştırmasında hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları üzerinde anlamlı fark oluşturmamasının nedenini verilen hizmet içi eğitimlerin amacına uygun ve verimli olmamasından kaynaklanabileceğine bağlamıştır.

4.3. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Kullanım Durumları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları bağlamında matematik öğretmenlerinin en fazla geleneksel değerlendirme yöntemlerini, en az ise alternatif değerlendirme yöntemlerini kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenler geleneksel değerlendirme yöntemlerinden en çok ev ödevini, en az ise uzun cevaplı soru türünü kullandıkları, diğer alternatif değerlendirme yöntemlerinden ise öğretmenlerin en çok proje ve performans değerlendirme yöntemini en az ise öğrenci günlüğünü kullandığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin eskiden beri alışageldikleri geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları saptanmıştır. Nitekim daha önce matematik öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda da (Aşık, 2009; Baki ve Cansız Aktaş,2013; Bayram, 2012; Dandis, 2013; Demirel, 2017; Demirkol, 2018; Doğanay ve Bal, 2010; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2013; Karakuş ve Kösa, 2009; Karakuş, 2010; Krishnannair ve Christiansen, 2013; Peker ve Gülle, 2011; Watt, 2005; Yazıcı, 2012;) öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini daha fazla kullandıkları, alternatif değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleriyle yapılan araştırmalar da (Adanalı,2008; Arseven,2013; Akbaş ve Gençtürk, 2013; Bayram,2012; Birgin ve Gürbüz,2008; Gömleksiz vd., 2011; Letina,2014; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008; Okur, 2008; Özçelik,

2011; Öztürk, 2014; Stears& Gopal, 2010; Şenel Çoruhlu vd., 2009; Torçuk, 2008; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Yazıcı, 2012) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini fazla, alternatif değerlendirme yöntemlerini ise az kullanmalarının nedenleri bakımından alanyazın incelendiğinde öğretmenler sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu (Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Aşık, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Birgin, 2010; Birgin ve Baki, 2012; Duban ve Küçükıylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Güneş vd., 2010; Gülle, 2010; Kanatlı, 2008; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Nazario, 2004; Özdemir, 2009; Sağlam, 2013; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Watt, 2005; Yazıcı, 2012), araç gereç sıkıntısı ve kırtasiye masrafı (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Kanatlı, 2008; Nasri vd., 2010; Nazario, 2004; Özdemir, 2009; Sağlam Arslan vd., 2009; Sağlam, 2013; Şaşmaz Ören ve Tatar, 2007; Watt, 2005; Yazıcı, 2012; Yıldırım ve Semerci, 2006), HİE ihtiyacı (Acar ve Anıl, 2009; Birgin, 2010; Kanatlı, 2008; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Özdemir, 2010; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009) verilen hizmet içi eğitimlerin verimsiz olması (Birgin, 2010, Duran, 2014; Duran, 2017; Dokumacı Sütçü, 2013; Karakuş, 2010; Metin ve Özmen, 2010; Okur, 2008; Şenel Çoruhlu vd., 2009) öğrencinin bilgi eksikliği (Aşık, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Sağlam, 2013), değerlendirilmesinin zor olması (Aşık, 2009; Birgin, 2010; Watt, 2005) gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin az kullandığı saptanmıştır.

Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini zorunluluktan kullandıkları, eğitim-öğretim sürecine olumlu katkıları ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirdiğini göz ardı ettikleri söylenebilir. Oysaki öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğrencinin öğretim sürecine aktif katılımını sağlamak, süreç içerisindeki gelişimini takip etmek, öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenme eksikliklerine zamanında müdahale etmek, farklı gelişim alanlarına ait bilgi ve becerilerini yoklamak, öğrencilerin öğrenmede sorumluluk almasını teşvik

etmek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılmalıdır. (Birgin, 2010). Wikström (2007) araştırmasında farklı değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir etken olduğunu ve farklı değerlendirme türlerinin kullanılması gerektiğini saptamıştır. Stears ve Gopal (2010) öğrencilerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanarak daha iyi öğrendiklerini saptamıştır.

Araştırmada matematik öğretmenlerinin en çok kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemi ev ödevi olurken daha sonra proje değerlendirme, ünite izleme testi, sınıf içi gözlem ve performans değerlendirmeyi sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme, mülakat, kavram haritası, matematik tutum ölçeği, akran değerlendirme ve portfolyoyu “çok nadir” kullandıkları, öğrenci günlüğünü ise hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Soru türleri bakımından en çok çoktan seçmeli ve karma soru türünü, en az ise uzun cevaplı ve eşleştirmeli soru türünü kullandıkları saptanmıştır. Birgin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en çok karma ve çoktan seçmeli soru türü ile ev ödevi, proje ve performans değerlendirme ve ünite izleme testini sık kullandıklarını, uzun cevaplı soru türü, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup çalışmasını değerlendirme, kavram haritası, rubrik ve tutum ölçeğini az kullandıklarını saptamıştır. Yazıcı (2012) araştırmasında öğretmenlerin çoktan seçmeli test, boşluk doldurma, eşleştirmeli ve doğru-yanlış soru türlerini sık, sözlü sınav ve uzun cevaplı soru türünü daha az kullandıklarını, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden proje ve performans değerlendirmeyi daha sık, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç yöntemlerini daha az kullandıklarını saptamıştır. Demirkol (2018) da araştırmasında en çok çoktan seçmeli testlerin en az ise uzun cevaplı soru türlerinin kullanıldığını saptamıştır. Araştırma sonuçları da alan yazını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada matematik öğretmenlerin proje görevini sık kullanmalarının ve kendilerini yeterli algılamalarının nedeni öğretim programında zorunlu olması ve öğrencilerin karne notlarını doğrudan etkilemesi olduğu söylenebilir. Nitekim İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 22. maddesinde proje değerlendirmenin nasıl yapılacağı “*Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere ders yılında istedikleri ders veya derslerden*

bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlatılır. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Proje vermeyen öğrencinin proje notu sıfır olarak değerlendirilir.” şeklinde ifade edilmektedir.

Proje değerlendirmenin yönetmelikte zorunlu olması ve not verme aracı olarak kullanılması öğretmenlerin proje değerlendirmeyi kullanımını ve yeterliğini artırdığı söylenebilir. Bununla birlikte matematik öğretmenlerinin 2013 öncesi eğitim sistemimizde karne notunun belirlenmesinde ana bir bileşen olan performans görevinin kalkmasına rağmen matematik öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinliklere katılım notunun belirlenmesinde kullanılmaya devam edilmesi, eğitim sistemimiz açısından oldukça önemlidir. Alan yazında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden en çok proje ve performans görevlerini kullandıklarını saptayan araştırmalar (Anıl, 2008; Aşık, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010; Çakan, 2004; Birgin, 2010; Duran, Mıhladız ve Ballıel, 2013; Erdal, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Kanatlı, 2008; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Okur, 2008; Okur ve Azar, 2011; Öztürk, 2009; Sağlam Arslan vd., 2009; Sağlam, 2013; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yıldırım ve Karakoç) mevcuttur. Aşık (2009) matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında proje ve performans değerlendirmeyi öğretmenlerin zorunluluktan sık kullandıklarını, benzer şekilde Yazıcı da (2012) araştırmasında öğretmenlerin proje ve performans değerlendirmeyi resmi zorunluluktan dolayı sık kullandıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca matematik öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde sınıf içi gözlem tekniğini de sık kullandıkları bulgusu, yapılan araştırma sonuçlarını (Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Bal, 2009; Çoban Torçuk, 2008) destekler niteliktedir. Benzer şekilde Bal (2009) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde sınıf içi gözlemi çok sık kullandıklarını saptamıştır.

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi çok az kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi çok az kullanmasında geleneksel olarak eğitim sistemimizde bu ölçme araçlarının kullanımına yeterince önem verilmemesi ve öğretmenlerin bu araçlar ile

öğrencilerin kendilerini ve akranlarını objektif olarak değerlendiremeyecekleri inancının önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Nitekim alan yazında öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi çok az kullandıkları ya da hiç kullanmadıklarını saptayan araştırmalar (Adanalı ve Doğanay, 2010; Aksu, 2013; Birgin, 2010; Çelikkaya, Çermik, 2008; Kilmen ve Beyhan, 2011; Öztürk, 2014; Torçuk, 2008; Yeşilyurt, 2012; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Yiğit, 2013) mevcuttur. Demirel (2017) araştırmasında öz değerlendirmeyi devlet okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması nedeniyle tercih etmediklerini, özel okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin ise öz değerlendirmenin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine ve kendilerini değerlendirmelerine imkân verdiği için kullandıklarını saptamıştır. Akran değerlendirmeyi ise her iki kurumdaki öğretmenlerin, öğrencilerin her zaman objektif olamayacağı, değerlendirme yaparken yanlı olabilecekleri ve değerlendirilen öğrenci hakkında yanlış sonuçlar ortaya çıkabileceğinden dolayı öğretmenlerin kullanmayı tercih etmediklerini saptamıştır. Bu araştırma da alan yazını destekler niteliktedir. Buna karşın Adediwura (2012) araştırmasında matematik dersinde kullanılan öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin öz yeterliklerini artırdığını ve öğrenmelerine katkı sağladığını saptamıştır. Benzer şekilde 2013 Matematik Öğretim Programında ölçme değerlendirmenin özünde öğretmenin sorumluluğunda olsa da, öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri için fırsatlar oluşturulması gerektiği ve öğrencilerin bu tür değerlendirmeler sayesinde sorumluluk ve kendine güven duyguları geliştirecekleri vurgulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin akran değerlendirme sayesinde öğrenme sürecinde aktif rol alarak matematik konuları hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olacakları belirtilmiştir (MEB, 2013). Bu yüzden öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi daha fazla kullanmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada matematik öğretmenlerinin diğer alternatif değerlendirme yöntemleri arasında olan portfolyo değerlendirme aracının çok az kullandıkları tespit edilmiştir. Matematik öğretmenlerinin portfolyoyu çok az kullanılmasında, daha önce ilköğretim düzeyinde resmi kullanım zorunluluğu olan portfolyo değerlendirmenin resmi zorunluluk olmaktan çıkması ve öğretmenlerin bilgi eksikliği olmasının önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan birçok araştırmada öğretmen (Acar ve Anıl, 2009; Bal,

2012; Baki ve Birgin, 2002; Birgin, 2006b; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Çoban Torçuk, 2008; Sırkıntı, 2007) ve öğretmen adaylarının (Birgin ve Gürbüz, 2008) portfolyo değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğu ve öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Birgin (2010) araştırmasında öğretmenlerin zamanın kısıtlı olması, öğretmenlerin geleneksel öğretim alışkanlıklarına devam etmeleri, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine karşı olumsuz tutum sergilemeleri, öğretmenlerin yeterlik algıları, HİE ihtiyacı, merkezi sınav baskısı, öğretim programının yoğunluğu, fiziki imkân yetersizliği vb. nedenlerle alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmadıklarını veya az kullandıklarını saptamıştır. Çoban Torçuk (2008) araştırmasında matematik öğretmenlerinin portfolyoyu yeni öğretim programının öngördüğü düzeyde kullanmadıklarını saptamıştır. Buna karşın, alan yazında öğretmenlerin portfolyoyu sıklıkla kullandığını gösteren araştırmalar (Acar, 2008; Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Bal, 2012; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Erdal, 2007; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Şimşek, 2010; Yaman, 2011; Yeşilyurt, 2012; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009) da bulunmaktadır. Kanatlı (2008) araştırmasında öğretmenlerin portfolyoyu kullandıklarını saptamıştır. Acar (2008) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde portfolyoyu çok sık kullandıklarını saptamıştır.

Bu çalışmada ortaokul matematik öğretmenlerinin kavram haritası ağını az kullandıkları saptanmıştır. Nitekim benzer şekilde Birgin (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin kavram haritası ağını çok az kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca matematik dersinde çok fazla kavram haritası örneğinin olmaması, öğretmenler için zaman alıcı olması ve kullanımda bilgi eksikliğinin olması gibi nedenlerden dolayı da öğretmenlerin kullanmadıklarını tespit etmiştir. Duran (2017) çalışmada öğretmenlerin kavram haritası, portfolyo, proje, dereceli puanlama anahtarı, grup değerlendirme ve akran değerlendirmeyi ara sıra kullandıklarını saptamıştır. Doğan ve arkadaşları (2007) da sınıf öğretmenlerinin kavram haritalarını hiç kullanmadıklarını, bunun nedeni olarak da bu ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini yeteri kadar tanımamalarına bağlamıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenci günlüğünü hiç kullanmadıkları saptanmıştır. Nitekim alan yazın incelendiğinde Demirel (2017) araştırmasında devlet okullarında ve

özel okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin öğrenci günlüğünü kullanmadıklarını, kalabalık sınıflarda değerlendirme sürecinin uzun olması ve değerlendirme ölçütlerinin hazırlanmasının zor olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin kullanmayı tercih etmediklerini saptamıştır. Çoban Torçuk (2008) sınıf öğretmenlerinin öğrenci günlüğünü hiç kullanmadıklarını, yeni matematik öğretim programının hedeflediği düzeyde alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmadıklarını ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını saptamıştır. Arseven (2013) matematik öğretmenlerinin öğrenci günlüğünü hiç kullanmadıklarını saptamıştır.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım durumları cinsiyet, hizmet yılı, yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve HİE alma durumu değişkenleri bakımından sırasıyla tartışılmıştır.

Bu çalışmada matematik öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım durumlarının cinsiyet değişkeninin bakımından fark göstermediği belirlenmiştir. Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada (Akbaş ve Gençtürk, 2013; Altınışik, 2014; Bal, 2009; Banoğlu, 2009; Çermik, 2011; Güllü, 2010; Nazlıççek ve Akarsu, 2008; Sütçü ve Bulut, 2015; Sekban, 2017) alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Buna karşın bazı çalışmalarda (Alaz ve Yazar, 2009; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Okur ve Azar, 2011; Özenç, 2013) öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarına cinsiyet bakımından fark gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmada matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları ile mesleki hizmet yılı arasında anlamlı fark bulunmazken, performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, mesleki hizmet yılı 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin performans değerlendirme yöntemlerini 15 yıl üzeri mesleki hizmet yılına sahip öğretmenlere göre daha sık kullandığı saptanmıştır. Alternatif değerlendirme yöntemlerini ise 1-5 yıl mesleki hizmet yılına sahip öğretmenler 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri mesleki hizmet yılına sahip öğretmenlerden daha sık kullandıkları saptanmıştır. Nitekim daha önce yapılan birçok çalışmada (Mertler, 1999;

Birgin, 2010; Karalök, 2014; Peker ve Gülle, 2011; Taşpınar, 2009; Uysal ve Yumuşak, 2018) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Birgin (2010) hizmet yılı bakımından öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha sık kullandıklarını saptamıştır ve bunun sebebi olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültesinden ölçme değerlendirme konusunda daha donanımlı ve yeni bilgilerle mezun olmalarına bağlanabileceğini belirtmiştir. Taşpınar (2009) yaptığı çalışmada mesleki hizmet yılı az olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım sıklığının mesleki hizmet yılı çok olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Karalök (2014) mesleki kıdemi az olan matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıklarını belirtmiştir. Watt (2005) mesleki hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine önem verdiklerini belirtmelerine rağmen kullanmayı tercih etmediklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Peker ve Gülle (2011) araştırmalarında hizmet yılı az olan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha iyi kullandıklarını saptamıştır. Bunun nedeni olarak 2005 öğretim programının uygulanmaya başlanmasından sonra mezun olup atanan öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha iyi bildikleri ve daha iyi uyguladıklarını saptayarak öğretmen yetiştiren kurumların bu konuda görevini yerine getirdiğini belirtmiştir.

Buna karşın öğretmenlerin mesleki hizmet yılı arttıkça alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım sıklığının arttığını saptayan araştırmalar da (Bayram, 2012; Daniel ve King, 1998; Demirkol, 2018; Dokumacı Sütçü ve Bulut, 2015; Ersoy, 2008; Genç, 2008; Güneş, 2007; Kaya, Balay ve Göçen, 2012; Yazıcı, 2012) bulunmaktadır. Örneğin, Yazıcı (2012) çalışmada alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini genel olarak mesleki hizmet yılı daha fazla olan öğretmenlerin daha sık kullandığını saptamıştır. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda daha donanımlı bilgilerle meslek hayatına atılmaları için çareler aranması gerektiğini belirtmiştir. Dokumacı Sütçü ve Bulut (2015) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan

öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım sıklıkları daha yüksek çıkmıştır. Nazlıççek ve Akarsu (2008) tarafından yapılan araştırmada ise matematik, fizik ve kimya öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarına göre değerlendirme uygulamalarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Demirkol (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında hizmet yılı öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanma yönelimlerinin arttığını saptamıştır. Benzer şekilde Kanatlı (2008) kıdem arttıkça alternatif ölçme değerlendirme araçlarına olan tutumun olumlu arttığını, Genç (2008) ve Güneş (2007) kıdem arttıkça öğretmenlerin kendini daha yeterli hissettiklerini saptamışlardır.

Okulların bulunduğu yerleşim yerlerindeki sosyal ve kültürel yapı, sosyoekonomik düzey, anne babanın eğitim durumları, öğrencilerin bilgi düzeyi gibi çeşitli faktörler eğitim ortamına doğrudan veya dolaylı olarak etki etmektedir (Birgin, 2010). Bu araştırmada da okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları incelenmiştir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark oluşturmamıştır. Benzer şekilde Bayram (2012) ile Uysal ve Yumuşak (2018) araştırmalarında okulun bulunduğu yerleşim yerinin öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım sıklığı bakımından fark oluşturmadığını saptamışlardır.

Buna karşın matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları okulun bulunduğu yerleşim yeri anlamlı fark göstermiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan matematik öğretmenleri hem ilçe merkezinde hem de köy ve beldede görev yapan öğretmenlere göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar. Nitekim daha önce yapılan benzer araştırma sonuçları da (Birgin, 2010; Erdal, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007)bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmada il merkezindeki matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerinin daha fazla kullanılmasının nedeni olarak merkezi sınav baskısı gösterilebilir. Birgin (2010) araştırmasında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin objektif

değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmasında il merkezindeki öğretmenlerin öğrencileri merkezi sınava hazırlamanın önemli etken olduğunu saptamıştır. Alan yazın incelendiğinde Demirkol (2018) çalışmasında köy okullarının koşulları öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Bu bulgular ışığında kırsal kesimin yaşam şartları, okulların materyal yetersizliği, ailelerin sosyoekonomik durumları gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini istenilen düzeyde kullanamadıkları söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumları ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Buna karşın objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları ile sınıf mevcudu değişkeni arasında anlamlı fark saptanmıştır. Anlamlı olan bu farka göre sınıf mevcudu 30 öğrenciden fazla olan öğretmenler objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık, performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini daha az kullanmaktadırlar. Sınıf mevcudu 20'den az olan öğretmenler sınıf mevcudu 20-30 arası ve 30'dan fazla olan öğretmenlere göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemleri daha sık kullanmaktadırlar. Araştırma bulgularına ve alan yazına bakıldığında sınıfların kalabalık olması alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımını zorlaştırdığı ve öğretmenlerin bu değerlendirme yöntemlerini kullanımını azalttığı söylenebilir (Anıl ve Acar, 2008; Demirkol, 2018; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Araştırma bulgularına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alma durumları öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarına herhangi bir etkisi olmaz iken objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarına etkisi olduğu saptanmıştır. Bu bulgu alınan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım durumları üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Birgin (2010) çalışmasında ölçme değerlendirme konusunda alınan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları üzerinde etkili olduğunu ancak diğer değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarına bir etkisinin olmadığını

saptamıştır. Bunun nedeni olarak alınan hizmet içi eğitimlerin 2005 öğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda değil geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemleri konusunda olmasına bağlamıştır. Bağcı (2011) da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha etkin kullandıklarını saptamıştır. Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim sayesinde alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda daha fazla bilgi sahibi oldukları ve kullanma konusunda kendilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir.

Bu çalışmaların aksine alan yazın incelendiğinde, Dokumacı Sütçü (2013) çalışmasında alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna göre kullanım sıklıklarının farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Duran (2017) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması ile kullanım durumları arasında anlamlı fark olmadığını saptamıştır. Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010) çalışmalarında ölçme değerlendirme konusunda 2005 öğretim programının önerdiği ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bu araç ve yöntemleri kullanım durumları bakımından anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Bunun nedeni olarak ölçme değerlendirme konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin çok kalabalık olması ve eğitimlerin teorik bilgiye yer vermesinden kaynaklı olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bal (2009) da yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarıyla alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Zimbicki (2007) araştırmasında öğretmenlere verilen eğitimlerin niteliksiz olmasından dolayı öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini verimli bir şekilde kullanamadıklarını saptamıştır. Bu bulgular sonucunda alan yazında incelenen birçok araştırma (Acar ve Anıl, 2009; Anıl & Acar, 2008; Bal, 2009; Duran, 2017; Er Nas ve Çepni, 2009; Güneş vd. , 2010;), öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları ile alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanım durumları arasında anlamlı fark bulunmamasını öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri yeterli bulmamalarından kaynaklanabileceğini göstermektedir.

4.4. Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Önem Algıları Ve Yeterlik Algıları İle Kullanım Durumları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ile kullanım durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin önem algıları ile kullanım durumları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu matematik öğretmenlerinin önemli olarak algıladıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıklarını göstermektedir. Nitekim Adams ve Yang Hsu (1998) ilkökul, Nazlıççek ve Akarsu (2008) lise kademesindeki öğretmenler ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları ile kullanma sıklıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Birgin (2010) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ile önem algıları arasında tutarlı bir ilişki olduğunu, en çok önemli görülen araç ve yöntemlerin en çok kullanılan araç ve yöntemler olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ile kullanım durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yeterlik algıları ile kullanım durumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Matematik öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri ölçme değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu alan yazındaki birçok araştırma sonuçlarını (Aşık, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz vd., 2011; Özenç, 2013; Peker ve Gülle, 2011; Sağlam Arslan vd., 2009 Taşpınar, 2009) destekler niteliktedir. Aşık (2009) ortaokul matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Sütçü ve Bulut (2017) araştırmalarında matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme

araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğunu ve bu teknikleri bazen kullandıklarını saptamışlardır. Demirkol (2018) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım sıklıkları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin yeterli olduklarına inandıkları ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha sık kullandıklarını ifade etmektedir. Buna karşın Watt (2005) deneyimli matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine pozitif bakmalarına rağmen, uygulamada karşılaşılan zaman yetersizliği, kaynak yetersizliği ve subjektif olması gibi nedenlerden dolayı bu araç ve yöntemleri tercih etmediklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde Nasri ve diğerleri (2010) de öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin olumlu görüş belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin çoğunun sınıfların kalabalık olması, zamanın kısıtlı olması, iş yükü gibi nedenlerle bu araç ve yöntemleri tercih etmediklerini ve kullanmadıklarını saptamışlardır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem algıları, yeterlik algıları ve kullanım durumlarının incelenmesi kapsamında elde edilen sonuçlar şöyledir:

- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif ve performans değerlendirme yöntemlerini oldukça önemli, alternatif değerlendirme yöntemlerini ise daha az önemli gördükleri saptanmıştır.
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin karma ve çoktan seçmeli soru türleri ile ünite izleme testi, ev ödevi, sınıf içi gözlem ve proje değerlendirmeyi önemli gördükleri, portfolyo, mülakat ve öğrenci günlüğünü ise daha az önemli gördükleri saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin kendilerini geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinde daha çok yeterli gördükleri, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinde ise daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenleri kendilerini karma ve çoktan seçmeli soru türleri ile ev ödevi, proje değerlendirme, ünite izleme testi, sınıf içi gözlem ve performans değerlendirme konusunda daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Öğrenci günlüğü, portfolyo, akran değerlendirme, öz değerlendirme, kavram haritası ağı, mülakat ve matematik tutum ölçeği konusunda daha az yeterli algıladıkları saptanmıştır.

- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin kullanım durumları bakımından geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerini genellikle kullanırken, performans değerlendirme yöntemlerini “ara sıra” alternatif değerlendirme yöntemlerini ise “çok nadir” kullandıkları saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin karma ve çoktan seçmeli soru türleri ile ev ödevi, proje değerlendirme, ünite izleme testi ve sınıf içi gözlemi çok sık kullandıkları saptanmıştır. Sınıf tartışmasını değerlendirme, grup çalışmasını değerlendirme, rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirme, mülakat, kavram haritası ağı, matematik tutum ölçeği ve portfolyoyu çok nadir kullandıkları, öğrenci günlüğünü ise hiç kullanmadıkları belirlenmiştir.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları cinsiyet bakımından, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının ise hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Buna göre bayan matematik öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok önem verdikleri; mesleki hizmet yılı 1-5 yıl olan matematik öğretmenlerinin ise mesleki hizmet yılı 11-15 yıl ve 15 yıl üzeri olanlara göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok önem verdikleri saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları yerleşim yeri değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmazken, objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının anlamlı fark oluşturmadığı saptanmıştır. Objektif değerlendirme yöntemlerinde ise il merkezinde görev yapan öğretmenlerin hem ilçe merkezi hem de köy ve beldede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.

- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algılarının sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmadığı, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Sınıf mevcudu 20'den az olan matematik öğretmenlerinin, sınıf mevcudu 30'dan fazla olan öğretmenlere göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları HİE alma durumu bakımından fark göstermez iken performans ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları fark göstermektedir. HİE alan matematik öğretmenlerinin HİE almayan öğretmenlere göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine daha fazla önem verdikleri saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark oluşturmazken, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Mesleğe yeni başlayan matematik öğretmenlerinin performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kendilerini mesleki hizmet yılı daha fazla olan deneyimli öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında HİE alma durumu anlamlı bir fark oluşturmazken performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarında HİE alma durumunun anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Ölçme değerlendirme konusunda HİE alan öğretmenlerin HİE almayan öğretmenlere göre performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumlarının mesleki hizmet yılı bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım durumlarının anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. Mesleğe yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı fark oluşturmadığı, buna karşın objektif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarında anlamlı fark oluşturduğu saptanmıştır. İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerini hem köy ve beldede hem de ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır.
- Ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım durumları sınıf mevcudu değişkeni bakımından anlamlı fark göstermez iken, objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım durumlarının sınıf mevcudu bakımından anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Sınıf mevcudu 30'dan fazla olan matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerini, sınıf mevcudu 20'den az olan öğretmenlerin ise performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları saptanmıştır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklıkları HİE alma durumu bakımından fark göstermez iken objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarının fark gösterdiği saptanmıştır. Buna göre HİE almayan matematik öğretmenlerinin objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları, HİE alan matematik öğretmenlerinin ise performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları tespit edilmiştir.

- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin önem algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortaokul matematik öğretmenlerinin önem verdiği değerlendirme yöntemlerini de sık kullandıkları anlaşılmaktadır.
- Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin geleneksel, objektif, performans ve alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları ve kullanım durumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ortaokul matematik öğretmenlerinin kendilerini yeterli gördükleri ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini de sık kullandıkları anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

- Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda öğretmenlere kapsamlı ve uygulamalı, alanında uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verilmelidir. Hizmet içi eğitimlerde alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin faydaları, avantajları, sınırlılıkları ve öğretim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar kapsamlı ve ayrıntılı ele alınması önerilir.
- Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda bilgilendirmek ve kullanımlarını teşvik etmek için daha fazla uygulama, etkinlik, örnek formlar ve dokümanlar sunulmalıdır.
- Öğretim programında ve özellikle matematik ders kitaplarında geleneksel ölçme-değerlendirme sorularından farklı olarak alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin etkinlikler ve sorulara yer verilmelidir.
- Bu araştırma kapsamına öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin önem, yeterlik algısı ve kullanım sıklıkları anket yoluyla belirlenmiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve

yöntemlerini kullanma durumları sınıf içi gözlem ve görüşmeler yapılarak derinlemesine incelenebilir.

- Bu araştırma ortaokul matematik öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu nedenle farklı ders ve farklı branştaki öğretmenlere yönelik benzer araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Acar, T. (2008). *Yeni ilköğretim matematik programında yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkinliği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Tübvav Bilim Dergisi*, 2(3): 354-363.
- Acat, M. B. ve Uzunkol Demir, E. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Adams, T. L., & Hsu, J. Y. (1998). Classroom assessment: teachers' conceptions and practice in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98, 4, 174-180.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5.sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Adanalı, K. ve Doğanay, A. (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Adediwura A. A. (2012). Effect of peer and self-assessment on male and female students' self-efficacy and self-autonomy in the learning of mathematics. *Gender & Behaviour*. 10(1), 4492-4508.
- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: Kullanma düzeyleri, sorunları ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 30, 331-335.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Bilig Dergisi*, 53: 29-50.

- Akdağ, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlilik algıları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerinin uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen-öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresinde* sunulan bildiri, Çanakkale.
- Altun, M. (2015). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Altun, A. ve Gelbal, S.(2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009b). Yeni ilköğretim 6. Sınıf Matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 26-38.
- Altınışik, D., Demirbaş, M., Bayrakçı, M. (2012) The primary school teachers views related to the alternative measurement and evaluation activities. 8-9 March 2012, *International Conference "New Perspectives in Science Education"*, Florence, Italy.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aşık, İ.(2009). *Matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanabilme düzeyleri ve yaklaşımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atılğan, H. (2017). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (315-362). Ankara: Anı.

- Ayas, A. (2005). “Kavram Öğrenimi” S. Çepni (ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uygulamaları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Bacanak, A. (2008). *Fen ve teknoloji dersi performans değerlendirme formlarına yönelik oluşturulan web tabanlı programın etkililiğinin araştırılması*. (Doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). “*Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*”. Ankara: PegemA.
- Bahar, M. Nartgün, Z. , Durmuş, D. ve Bıçak, B. (2014). *Geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, A. P. ve Doğanay, A. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların analizi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 373-398.
- Bal, A. P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi performans görevi hazırlama sürecine ilişkin görüşleri ve yaşadıkları sorunlar. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Bal, A. P. (2012). Öğretmenlerin matematik dersinde ürün seçki dosyası hazırlama, değerlendirme ve akademik başarı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 191-202.
- Ballıel, B., Duran, M. ve Mıhladı, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Baş, G., ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.

- Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: Bir özel durum çalışması, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 3, 75-99.
- Birgin, O. & Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Atudents' Performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4, 2, 75-90.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1, 1-24.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R., (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Birgin, O., Tutak, T. & Çatlıoğlu, H., (2008). Teachers' views about in-service training programs related to the new primary school mathematics curriculum: The case of Trabzon, In Ö. Demirel, & A.Murat Sünbül (Eds.). *Education and Pedagogy in Balkan Countries 9, Further Education in the Balkan Countries*, 2, (pp. 965-973). Eğitim Akademi Yayınları, Konya.
- Birgin, O. & Baki, A., (2009). An investigation of primary school teachers' proficiency perceptions about measurement and assessment methods: The case of Turkey, *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 681-685.
- Birgin, O. (2010). *4-5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Birinci Konur, K. ve Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.

- Bol, L. (2004). Teachers' assessment practices in a high-stakes testing environment, *Teacher Education and Practice*, 17, 2, 162-181.
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Bulut, S. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar-Matematik (1-5.sınıf), *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Bulut, İ., (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Cansız Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Cansız Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Carper, K. J. (2012). *Effect of Alternative Assessments on Behavior of Students in a Secondary Art Classroom*.(Master's Thesis. Indiana University - Purdue University Fort Wayne) Retrieved from http://opus.ipfw.edu/masters_theses/22
- Corcoran, C. A., Dershimer, E. L. and Tichenor, M. S. (2004). A teacher's guide to alternative assessment: taking the first steps. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*. 77(5), 213-218.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37: 99-114.
- Çalışkan, H. ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 398-415.
- Çelikkaya, T. , Karakuş, U. & Demirbaş, Ç. Ö. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.

- Çepni, S. , Bacanak, A. , Ayvacı, H. Ş. , Özsevgeç, T. , Keleş, E. , Bekiroğlu, F. O. & Aydın, M. (2012). *Alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi kursunun ve alternatif ölçme değerlendirme formlarının etkin olarak kullanılmasında web tabanlı yaklaşımın öğretmen-öğrenci-veli açısından etkililiğinin değerlendirilmesi*. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Proje No: 109K571. Trabzon.
- Çepni, S.& Ayvacı, H. Ş.,(2007). Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif (performans) değerlendirme yaklaşımları. S.Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretim içinde* (6.baskı, ss. 270-284). Ankara.Pegem Akademi
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çetin, A. (2010). *Ölçme değerlendirmede yeni yaklaşımlar ve Kars ili I. kademe ilköğretim okullarında uygulanma düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M., (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 11.
- Çoban Torçuk, F. (2008). *2006–2007 Eğitim öğretim yılı ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının "ölçme ve değerlendirme" boyutunun uygulanma düzeyinin incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Dai, A. (2019). *İlkokul matematik dersi öğretim programında önerilen ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Afyonkarahisar il örnekleme)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dandis, M.A. (2013). The assessment methods that are used in a secondary mathematics class. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2). 133 –143.
- Daniel, L.G., & King, D. (1998). A knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91(6), 331-344.
- Demirel, G. (2017). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi*.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirkol, M. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmalarına yönelik web tabanlı modül tasarımı ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Deniz, E. ve Kaptan, F. (2011). Yapılandırmacı fen eğitiminde tamamlayıcı ölçme değerlendirme uygulamalarından performans temelli değerlendirmenin önemi. *Karadeniz Dergisi*, 9, 25-44.

Deryakulu, D. (2001). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.). *Sınıfta demokrasi içinde* (ss. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Dochy, F., (2001). A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges, *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 10, 1, 11-20.

Doğan, M. (2007). İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat*.

Dokumacı Sütçü, N., ve Bulut, İ. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterli algılarının değerlendirilmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 6(3), 23-45.

Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.

Duran, A. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdoğdu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. 11-13 November, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Erdoğdu, M. Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (2), 23-36.
- Esen, O. ve Güneş, G. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin proje ve performans görevlerine ilişkin görüşleri, *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 115-130.
- Evin Gencil, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- García, G. E. and Pearson, P. D. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research in Education*, 337-391.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Genç, E., 2005. *Development and Validation of an Instrument to Evaluate Science Teachers' Assessment Beliefs and Practice*, (Yayımlanmamış doktora tezi), College Of Education, The Florida State University.
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gök, B. ve Şahin, A.E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanım ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 34 (153), 127-143.
- Göktaş, Ö., İzci, E. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57.

- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını tanıma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 9(1), 21-27.
- Gömlüksiz, M. N, Yıldırım, F. ve Yetkiner, A. (2011). Hayat bilgisi dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Education Science*, 6 (1), 823-840.
- Gören, İ. ve Tahta, H.(2005). Liselerde matematik öğretimi sürecindeki öğretmen davranışları ile öğrenci beklentilerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl.33. Sayı:166.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *MEB Dergisi*, 160, Ankara.
- Graue, M. E. (1993). Integrating theory and practice through instructional assessment. *Educational Assessment*, 1(4), 293–309.
- Grimison, L. (1993). Attitudes of some N.S.W secondary mathematics teachers to alternate methods of assessment in mathematics. *Contexts in Mathematics Education*, 321-325.
- Gündoğdu, Y. B. (2011). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, G., (2008). *Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretme öğrenme ortamına yansımaları*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Güneş, G. ve Baki, A. (2011). Dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasından yansımalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 41, 192-205.
- Güneş, M. H. ve Balaban, M. (2011). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. 5-8 Ekim 2011, *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Eskişehir.

- Güneş, T., Şener Dilek, N., Hoplan, M., Çelikoğlu, M. ve Demir, E. S. (2010). Öğretmenlerin alternatif değerlendirme konusundaki görüşleri ve yaptıkları uygulamalar. 11-13 November 2010, *International Conference On New Trends In Education And Their Implications*, Antalya.
- Herman, J. L., Klein, D. C. D. and Wakai, S. T. (1997). American students' perspectives on alternative assessment: Do they know it's different?. *Assessment in Education*, 4(3), 339-352.
- Haynie, W. J. (1992). Post-hoc analysis of test items written by technology education teachers. *Journal of Technology of Education*, 4(1), 27-40.
- Jonson, J. (1999). Understanding barriers to teachers' use of alternative classroom assessment. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. (Editör). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 181, 184-197.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaşahin, Ç. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229-1259.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M., (2007). Sınıf öğretmenlerinin portfolyolara ilişkin görüşleri ve uygulamaları, *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Cilt 1 (ss. 382-386). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M., A. ve Kösterelioğlu, İ., (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1, 117-127.
- Kilmen, S. ve Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri (Düzce ili örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-1041.
- Kirman, A. (2008). *İlköğretim 6. ,7. ve 8.sınıf fen bilgisi dersinde geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme sistemlerinin başarı testleri yapılarak karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Fen bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2005). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için elektronik portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 101-106.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Köksal, E. A. ve Ekinci Yıldırım, H. (2011). İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184.
- Krishnannair, A. and Christiansen, I. (2013). Assessment alternatives-compliance versus custom? A case study of five south african mathematics teachers. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, Science and Technology Education*, 17(3), 255-264.
- Kuran, K.ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).

- Kusch, J., W. (1999). The dimensions of classroom assessment: how field study students learn to grade in the middle level classroom. *Journal of Educational Thought*, 33(1), 61-81.
- Kutlu, Ö. , Karakaya, İ. ve Doğan, D. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Letina, A. (2014). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152.
- Libman, Z. (2010). Alternative assessment in higher education: An experience in descriptive statistic. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 62-68.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 212-233.
- Maral, D.Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- McMillan, J., H., Myran, S. & Workman, D. (2002) Elementary teachers' classroom assessment and grading practice. *The Journal of Educational Research*, 95(4), 203-113.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: a descriptive study of the classroom assessment practices of ohio teachers. *Education*, 120(2), 285-297.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009a). *İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009b). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *İlkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB, TTKB.
- MEB (2017). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Matematik dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara. MEB.
- Müjdecı, S. (2009). *Matematik eğitiminde alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olarak kavram haritalarının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Nasri, N., Roslan, S. N., Sekuan, M. I., Abu Bakar, K., & Puteh, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.
- Nazario, L. M. (2004). *The use of alternative assessments in physical education: Why some do and many more don't*. (Unpublished Thesis Dissertations). The Florida State University, Florida.
- Nazlıçıçek, N. ve Akarsu, F. (2008). Fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi* (Doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Okur, M ve Azar, A. (2011). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 387- 400.
- Orbeyi, S., ve Güven, B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programı'nın değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 133-147.

- Ören, F. ve Tatar, N. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-I. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 15-27.
- Ören, Ormancı ve Evrekli (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675-1698.
- Özçelik, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları ve karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 914-933.
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-608.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özdemir, S. M. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 55-79.
- Özer Özkan, Y. (2016). İlkokul matematik dersi öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. Özmantar, M. F., Öztürk, A. ve Bay, E. (Ed.), *Reform ve değişim bağlamında ilköğretim matematik öğretim programları* (ss. 455-475). Ankara: Pegem Akademi.
- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Peker, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim I. kademe matematik programının misyonuna ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 33-51.

Peker, M. ve Gülle, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10(2), 703-716.

Peng, J. F. (2009). *Peer assessment of oral presentation in an EFL Context*. (Dphil thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3380148)

Rabojane, B. M. (2005). *Mathematics teachers' understanding of alternative assessment as applied in junior secondary schools in Gaborone (Botswana)*. (Master of Thesis). University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.

Resmi Gazete (2014). 26/07/2014 tarih ve 29072 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik"

Roach, A.T., Elliott, S. N. & Berndt, S., (2007). Teacher perceptions and the consequential validity of an alternate assessment for students with significant cognitive disabilities. *Journal of Disability Policy Analysis*, 18, 168-175.

Ruqeshi, M. & Humaidi, S.(2016). Alternative assessment as perceived by EFL teachers. *IUP Journal of English Studies*, 11(3), 88-101.

Ryan, P., J. (1998). *Teacher development and use of portfolio assessment strategies and the impact on instruction in mathematics*. (Unpublished Doctoral Dissertation), Stanford University School of Education, Stanford, CA.

Sağlam, F. Ş. (2013). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Sağlam-Arslan, A., Avcı, N., İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

- Sağlam Arslan, A., Devecioğlu Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Scholtz ,A., (2007). An analysis of them pact of an authentic assessment strategy on student performance in a technolog mediated constructivist classroom: A study revisited. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technolopyn (IJEDICT)*, 3(4), 42-53.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*, 30, 591-604.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64 (8), 22-26.
- Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. ve Macgryvers, V. (2001). Teachers' beliefs and practice to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Susuwele-Banda, W. J., (2005). *Classroom assessment in malawi: teachers' perceptions and practices in mathematics*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Suurtamm, C., A., (1999). *Beliefs, practice, and concern about authentic assessment: five case studies of secondary school mathematics teachers*. (Yayılanmamış Doktora Tezi), University Of Toronto, Graduate Department Of Education, Canada.
- Sütçü Dokumacı, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi), Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sütçü, N. D. ve Bulut, İ. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Educational Research*, 6(3).
- Sütçü, N. D. ve Bulut, İ. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 289-308.

- Şahin, Ç., Ersoy, E. Kıran, I., (2008). İlköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri*.
- Şahin Ç.ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Şenel Çoruhlu, T. , Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Şimşek, N. (2011). Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması: nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 149-168.
- Tan, Ş. (2008). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Kps El Kitabı. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tan, K. H. K. (2012). How teachers understand and use power in alternative assessment. *Education Research International*, Article ID 382465. doi:10.1155/2012/382465
- Taşpınar, M. (2009). *Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Taşpınar, M. ve Halat, E. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22(2), 551-572.
- Tatar, N. ve Şaşmaz Ören, F. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3): 781-798.
- Tay, B., Tokcan, H. ve Oruç, Ş. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilişsel farkındalık düzeyleri, *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları kongresi*, Çanakkale.
- Thomas, S. & Oldfather, P. (1997). Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. that's me". *Educational Psychologist*, 32, 107-123.

- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Douglas A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp.127-146). Macmillan, New York.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (159): 205-219.
- Türer, A. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı araştırma ve geliştirme dairesi tarafından geliştirilen "öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli" üzerine bir değerlendirme. *Abece Eğitim ve Ekin Dergisi*, 228.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(4).
- Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 7(12), 16-38.
- Uysal, K. (2008). *Öğrencilerin ölçme değerlendirme sürecine katılması: akran değerlendirme ve öz değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Uysal, H. ve Yumuşak, G. (2018). Matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/11, 1421-1436.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 21-44.
- Wikström, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. (Unpublished Thesis). University of the Stockholm, Stockholm, Sweden.
- Wong, K. & Kaur, B. (2011). Students' learning assessment practices used by Jordanian teachers of mathematics for grades (1-6). *Association of Mathematics Educators*, Singapore.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1), 244-256.

- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yaraş, Z. ve Yeşilyurt, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(KEFAD)*, 12(4), 95-118.
- Yayla, R. G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.
- Yazıcı, F. ve Sözbilir, M. (2014) İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kullanım sıklıkları ve yeterlik düzeyleri: Erzurum Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 164-196.
- Yenice N., Özden B., Alpak Tunç G. (2017). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 367-397.
- Yıldırım, İ. (2011). *Teknoloji destekli matematik öğretimi çerçevesinde alternatif ölçme araçlarının kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım Ekinci, H. ve Köksal, E. A. (2011). İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184.
- Yıldırım, F., ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

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

Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy*. (Unpublished Doctoral Thesis), Walden University.



EKLER

EK-1: “Araştırma İzni” Belgesi

EK-2: Ölçme ve Değerlendirme Anketi



EK-1: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 86508147-100-
Konu : Araştırma İzni (Esmannur ARAS)

UŞAK VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğüne)

Enstitümüz İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Esmannur ARAS'ın (Ek-1) Uşak ili bünyesindeki ortaokullarda yapmak istediği "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımları, Yeterlik Alguları ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi." konulu araştırma çalışması için gerekli iznin verilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim

e-İmzalıdır
Prof. Dr.Ömer KARAHAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- Ölçme Ve Değerlendirme Anketi _ Tez Öneri Formu ve Araştırma İzni Dilekçesi_Esmannur ARAS (21 sayfa)
- 2- Yönetim Kurulu Kararı (2 sayfa)

6255
MILLİ EĞT. MÜD.
26 Şubat 2019
VALİ



21/02/2019 B.İşl.
21/02/2019 Enst.Sek. V.
22/02/2019 Müdür V.

: E.ARPACI
: M.ÇİĞDEM
: Doç.Dr. M.K.KARACAN

Mevcut Elektronik İmzalar

ÖMER KARAHAN (Uşak Üniversitesi Rektörlüğü - Rektör Yardımcısı) 22/02/2019 16:25

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://ebys.usak.edu.tr/enVision/Doğrula/BR44P4C>

1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8.Km 64100/Uşak
Tel: 0.276.221 21 62
Faks: 0.276.221 21 63
E-Posta: fbe@usak.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Emel ARPACI
Dahili:
Elektronik ağ:http://fbe.usak.edu.tr/



EK-2: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANKETİ

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ İÇİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANKETİ

Kıymetli Meslektaşım;

Bu anket, “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerine İlişkin Yaklaşımları, Yeterlik Algıları ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi” isimli **Yüksek Lisans Tezi** için tasarlanmıştır. Bu ankete vereceğiniz cevapların sadece araştırma için kullanılacaktır. Anketi içtenlikle yanıtlamanızı ve soruları boş bırakmamanızı rica ediyorum. Anketi zaman ayırıp cevapladığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Esmannur ARAS

Uşak Üniversitesi, Tezli Yüksek Lisans
esmanur.aras64@gmail.com

Prof. Dr. Osman BİRGİN

Uşak Üniv. Eğitim Fakültesi
osman.birgin@usak.edu.tr

A) Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz ?

Erkek Kadın

2. Bu yıl derse girdiğiniz sınıflar?

5. Sınıf 6.Sınıf

7. Sınıf 8. Sınıf

3. Eğitim alanında lisansüstü eğitim yaptınız mı?

Hayır Evet

4. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız?

1–5 yıl 6–10 yıl

11–15 yıl 15 yıl üzeri

5. Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri?

İl merkezi

İlçe merkezi

OKöy ve Belde

6. Ortalama sınıf mevcudunuz?

20'den az

20-30 arası

30'dan fazla

7. Ölçme ve değerlendirme konusunda **hizmet içi eğitim** aldınız mı?

Hayır Evet

8. Ölçme ve Değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime katıldıysanız ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?

Yetersiz

Kısmen Yeterli

Orta Düzeyde Yeterli

Oldukça Yeterli

Çok Yeterli

B) Derslerinizde aşağıda belirtilen ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma sıklığınızı belirtiniz.

Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Sınıfımda Uygulama Sıklığı				
Sınavda Kullanılan Soru Türleri	Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Uzun Cevaplı	1	2	3	4	5
Çoktan Seçmeli	1	2	3	4	5
Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	1	2	3	4	5
Eşleştirmeli	1	2	3	4	5
Doğru-Yanlış	1	2	3	4	5
Karma (Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı, Doğru-Yanlış, Eşleştirmeli, vb.) soru	1	2	3	4	5
Alternatif Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri	Sınıfımda Uygulama Sıklığı				
Ünite İzleme Testi	1	2	3	4	5
Sınıf içi Gözlem	1	2	3	4	5
Matematik Tutum Ölçeği	1	2	3	4	5
Öz Değerlendirme	1	2	3	4	5
Akran Değerlendirme	1	2	3	4	5
Gösteri/Sözlü Sunum	1	2	3	4	5
Ev Ödevi	1	2	3	4	5
Proje Değerlendirme	1	2	3	4	5
Performans Değerlendirme	1	2	3	4	5
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)	1	2	3	4	5
Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	1	2	3	4	5
Grup Çalışmasını Değerlendirme	1	2	3	4	5
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	1	2	3	4	5
Öğrenci Günlüğü	1	2	3	4	5
Kavram Haritası/Ağı	1	2	3	4	5
Mülakat (Görüşme)	1	2	3	4	5

C) Matematik derslerinde aşağıda belirtilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini “Önemli Görme Düzeyiniz” ile bu araç ve yöntemleri uygulamadaki “Yeterlik Düzeyinizi” belirtiniz.

Önemli Görme Düzeyim					Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Kendimi Yeterli Görme Düzeyim				
Önemli Değil	Kısmen Önemli	Orta düzeyde Önemli	Oldukça Önemli	Çok önemli	Sınavda Kullanılan Soru Türleri	Yeterli Değilim	Kısmen Yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1	2	3	4	5	Uzun Cevaplı	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Çoktan Seçmeli	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Eşleştirmeli	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Doğru-Yanlış	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Karma (Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı, Doğru-Yanlış, Eşleştirmeli, vb.) soru	1	2	3	4	5
Önemli Görme Düzeyim					Alternatif Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri	Kendimi Yeterli Görme Düzeyim				
1	2	3	4	5	Ünite İzleme Testi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sınıf içi Gözlem	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Matematik Tutum Ölçeği	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Öz Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Akran Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Gösteri/Sözlü Sunum	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Ev Ödevi	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Proje Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Performans Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Grup Çalışmasını Değerlendirme	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Öğrenci Günlüğü	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Kavram Haritası/Ağı	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Mülakat (Görüşme)	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı : Aras, Esmanur

Uyruğu : T.C.

Doğum tarihi ve yeri: 1992, Uşak

Medeni hali : Evli

Telefon : 0 (544) 5504168

e-mail : esmanur.aras64@gmail.com

Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Lisans	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği	2014
Lise	Uşak Şehit Abdülkadir Kılavuz Anadolu Öğretmen Lisesi	2010

İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2014-2017	Afyonkarahisar	Matematik Öğretmeni
2017-	Uşak/Merkez	Matematik Öğretmeni

Yabancı Dil: İngilizce