

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN  
İLKÖĞRETİM OKULLARINDA  
ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME  
YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ  
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**Fatih ALKAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI**

**UŞAK**

**Eylül, 2012**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ALTERNATİF  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ  
(UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)**

**Fatih ALKAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI**

**Uşak**

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Eylül, 2012**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ)

Fatih ALKAN

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eylül 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI

Araştırmanın amacı, Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliği ve karşılaşılan güçlükleri bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu amaçla, araştırmada tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkez ve ilçelerinde görev yapan toplam 175 ilköğretim okulundaki 286 okul yöneticileri oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örnekleme girecek okul sayısı 110, okul yöneticisi sayısı 200'dür. Örneklemi oluşturan katılımcılara, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında çözümlenmiştir.

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin okuldaki hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitim alma durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi; idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (anova) uygulanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür.

Bu araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün

yönleri bağlamında “oldukça” fazla, zayıf yönleri bağlamında ise “az” düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, işlevsel boyutunda “oldukça” fazla ve uygulamada karşılaşılan sorunlar boyutunda ise “orta” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının üstün, zayıf ve işlevsellik boyutları bağlamında; okuldaki hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitim alma durumu, idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin işlevsellik boyutuna ilişkin okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve hizmet içi eğitim alma durumu, öğrenim durumu değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği ancak idarecilik kıdemi ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Okul Yöneticisi, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.*

**ABSTRACT****SCHOOL ADMINISTRATORS' VIEWS ON ALTERNATIVE ASSESSMENT  
AND EVALUATION APPROACHES IN PRIMARY SCHOOLS  
(UŞAK CITY SAMPLE)**

Fatih ALKAN

The Department of Education Management

Uşak University / Institute of Social Sciences, September, 2012

Advisor : Assist. Prof. Dr. M. Akif HELVACI

This study aims to identify the applicability and difficulties of alternative assessment and evaluation approaches, according to school administrators' opinions working as a teaching leader in state primary schools in Usak. For this purpose, descriptive method of screening model has been used in this study. The population of this study consists of school administrators of a total 175 primary schools in Usak city and its counties. 286 school administrators work at these state primary schools. The sample representing the population are 85 schools and 200 school administrators. This data was solved by SPSS packet programme. A questionnaire consisting of two parts, ("Personal Information Form" and "School Administrators' Opinions on Alternative Assessment and Evaluation Approaches") developed by the researcher and thesis supervisor together, has been administered to the participants that form the population.

The view of the school administrators were asked questions regarding their gender, years of seniority, level of education, length of service at the current school, age, school type and whether they make any logical differences or not in order to find a meaningful relation by t –test; thier years of seniority, level of education and age by anova.

After this research, statistical program has been used to analyze the data obtained from this study. The results of this study indicates that school administrators working at primary schools agreed to the “quite a lot” degree on the superior aspects of alternative measurement and evaluation tools compared to traditional measurement and evaluation tools, “low” degree on the weak aspects, “quite a lot” degree on the

functional dimension, and “moderate” degree on the problems that the teachers encounters during the implementation of those tools.

According to the view of school administrators; the weekness, superior of Alternative Assessment and Evaluation Approaches between tradional assessment and evaluation are not related to school type, years of seniority and age.




**Keywords:** *School Administrator, Alternative Measurement and Evaluation Techniques, Traditional Measurement and Evaluation Techniques.*

### JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI


Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatih ALKAN'ın "Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 12.09.2012 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

#### JÜRİ ÜYELERİ

#### İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. H. İbrahim ÇANKAYA	
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN	
Üye	:	.....
Üye	:	.....

Enstitü Müdürü v.

Doç. Dr. Musa ÇİFTÇİ  


## ÖNSÖZ

Bu tezi hazırlama süresince yardımını ve rehberliğini hiçbir zaman benden esirgemeyen danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr M. Akif HELVACI' ya, tezin her aşamasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm hocam Sayın Serdar ÖZTÜRK' e teşekkür ederim

Maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana büyük bir anlayış gösteren annem Emine ALKAN' a, babam İsmail ALKAN' a, erkek kardeşim Yunus Emre ALKAN' a ve kız kardeşim Nesibe ALKAN' a teşekkürlerimi sunarım.

Tez ile ilgili problemlerimde bana zaman ayıran ve desteğini esirgemeyen, yüksek lisans eğitimimde emeği geçmiş tüm saygıdeğer hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Fatih ALKAN



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Soyadı, adı : ALKAN, Fatih  
Uyruğu : T.C.  
Doğum tarihi ve yeri : 15.06.1982 Uşak  
Medeni hali : Bekar  
Ev Telefon : 0 (276) 231 37 59  
Cep Telefon : 0 505 255 25 10  
e-mail : [f\\_alkan64@yahoo.com](mailto:f_alkan64@yahoo.com)

### Eğitim

Derece	Eğitim Birimi	Mezuniyet tarihi
Yüksek Lisans	Uşak Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı	2012
Lisans	Sakarya Üniversitesi / Elektronik Öğretmenliği	2007
Lise	Uşak Endüstri Meslek Lisesi	1999

### İş Deneyimi

Yıl	Yer	Görev
2007-2009	Özel Karun İlköğretim Okulu	Bilgisayar Öğretmeni
2009-2010	Uşak Bahçeşehir Koleji	Bilgisayar Öğretmeni
2011-2012	Karahallı Veyis Turan Ç.P.L.	Elektronik Öğretmeni

### Yabancı Dil

İngilizce

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
<b>TEZ ÖZET.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....</b>	<b>x</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>xi</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>ix</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR LİSTESİ .....</b>	<b>xiii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>x</b>

### GİRİŞ

<b>1. BÖLÜM: .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. PROBLEM.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4. SAYILTILAR .....</b>	<b>10</b>
<b>1.5.SINIRLILIKLAR.....</b>	<b>10</b>
<b>1.6.TANIMLAR.....</b>	<b>10</b>
<b>2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1. Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yeni Yaklaşımlar.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2. Eğitim Sürecindeki Gelişmelerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Etkileri.....</b>	<b>14</b>
<b>2.3. Günümüzde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....</b>	<b>17</b>
<b>2.4. Öğretimde Ölçme ve Değerlendirmede Karşılaşılan Güçlükler.....</b>	<b>20</b>
<b>2.5. Ölçme-Değerlendirme Kavramları ve Özellikleri.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5.1. Ölçme Kavramı ve Özellikleri.....</b>	<b>22</b>
<b>2.5.2. Değerlendirme Kavramı ve Özellikleri.....</b>	<b>23</b>
<b>2.6. Geleneksel Ölçme-Değerlendirme ve Araçları.....</b>	<b>24</b>
<b>2.7. Ölçme ve Değerlendirmede</b>	
<b>Neden Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....</b>	<b>25</b>
<b>2.8. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....</b>	<b>27</b>
<b>2.8.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....</b>	<b>29</b>

2.8.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları .....	30
2.8.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Dezavantajları .....	31
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	39
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	43
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	43
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	43
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	45
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	48
4. BÖLÜM: BULGULAR.....	49
4.1. Okul Yöneticilerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	49
4.2. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Alt Boyutlarına İlişkin Madde Korelasyonları.....	50
4.3. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	51
4.3.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	53
4.3.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	54
4.4. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	55
4.4.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	57

4.4.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	58
4.5. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	60
4.5.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	62
4.5.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	63
4.6. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	67
4.6.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	69
4.6.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	70
<b>5. BÖLÜM: TARTIŞMA.....</b>	<b>72</b>
<b>6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>78</b>
6.1. Sonuçlar .....	78
6.2. Öneriler.....	80
6.2.1. Probleme İlişkin Öneriler.....	80
6.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler.....	82
<b>EKLER.....</b>	<b>83</b>
<b>EK - 1. Okul Yöneticisi Anket Formu.....</b>	<b>83</b>
<b>EK - 2. Araştırma İzin Belgesi.....</b>	<b>87</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>89</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

**Akt.** : Aktaran

**Vd.** : Ve Diğerleri

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OKS:** Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı

**SBS:** Seviye Belirleme Sınavı

**KPSS:** Kamu Personel Seçme Sınavı

**ÖSS:** Öğrenci Seçme Sınavı

**SPSS:** Statistical Package for Social Sciences

$\bar{x}$  : Aritmetik ortalama

**f:** Frekans

**N:** Veri Sayısı

**P:** Anlamlılık Düzeyi

**SS:** Standart Sapma

**Sd:** Serbestlik Derecesi

**T:** t Değeri (t-testi için)

<b>TABLolar LİSTESİ</b>	
	<b>Sayfa No</b>
Tablo 1.1. Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar.....	27
Tablo 2.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticisi Sayıları.....	44
Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımları.....	49
Tablo 3.2. Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Alt Boyutlarına İlişkin Madde Korelasyon Dağılımları.....	50
Tablo 3.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	51
Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.5. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı.....	54
Tablo 3.6. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 3.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	56
Tablo 3.8. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 3.9. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı.....	59
Tablo 3.10. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo 3.11. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	60
Tablo 3.12. Okul Yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 3.13. Okul Yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı.....	64

Tablo 3.14. Okul yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 3.15. Tukey HSD Sonuçları.....	66
Tablo 3.16. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	67
Tablo 3.17. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 3.18. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı.....	70
Tablo 3.19. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları.....	71

## GİRİŞ

### 1. BÖLÜM

Son yıllarda günümüz bilgi ve teknoloji alanında başta olmak üzere her alanda yoğun değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak değişen talepler diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da yeni anlayışların ve arayışların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Fourie ve Van Niekerk, 2001). Buna bağlı olarak da, bilgi çok çabuk üretilmekte, çeşitlenmekte ve çok çabuk yayılabilmektedir. Bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanabilmeye ve bilgiyi üretebilme becerilerine bağlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte becerilerin kazanılması yaşam boyu ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim ile sağlanabilir.

Yıldırım'a göre (2006), eğitim bir ülkenin ekonomik, sosyal, siyasi alanlarda ileriye dönük uzun hedeflerinin belirlenmesinde temel bir yapıtaşı niteliğindedir. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi o ülkede verilen eğitimin kalitesini göstermektedir. Bu sebeple, değişen ve gelişen toplumun, bilim ve teknolojinin taleplerini karşılayan özelliklere sahip bireyleri yetiştirmek eğitim kurumlarının görevlerindedir. Eğitim kurumları ise bu görevlerini nitelikli eğitim programları ile gerçekleştirebilir. Bu hızlı değişim ve gelişimlere uyum sağlayacak ve toplumların istediği ve benimsediği nitelikli bireyleri yetiştirecek temel güç, ancak uygulanan eğitim programları ile mümkün olabilir.

Eğitim sisteminin en iyi biçimde işlenmesi ve topluma yararlı olması için gerçek bir değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Birey, ilk eğitimini toplumun en önemli ve küçük kurumu olan aile ortamı ile tanışmaktadır. Birey aile dışındaki ilk eğitimini ise okul ortamında almaktadır. Çağdaş toplumlarda, bireylerin gelişme ve değişimlere uyum sağlayabilecek biçimde yetiştirilmesi açısından ilköğretim en önemli basamağı oluşturmaktadır. Çocuğun, yaşadığı toplumun önemli bir ögesi olduğunu öğrenmesi ilköğretim sayesinde gerçekleşmektedir. Uzun yıllar eğitim kurumlarında öğrenim gören birey, okullardaki şartlar, uygulanan programlar, öğretmenlerin ve arkadaşlarının etkisiyle gelişmekte, kendi kişiliğini oluşturmaktadır. Bu nedenle, pek çok ülkede olduğu gibi, ülkemizde de ilköğretim örgün eğitimin temelini oluşturmakta; diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayanmaktadır.

İlköğretimin bu önemi göz önüne alındığında, bu düzeydeki programların, tüm konu alanlarında öğrencilerin temel bilgilerini ve üst düzey düşünme becerilerini



geliştirebilecek bir yapı sergilemesi gerektiği görülmektedir. Birey için bu denli önem arz eden eğitim kurumlarında, bireyin kişiliğini, toplum içindeki konumunu, davranışlarını ve ilişkilerini etkileyen, daha doğrusu nasıl bir birey yetiştirileceğini belirleyen eğitim-öğretim programlarıdır. Ayrıca bu programların, öğrencilerin ileriki yıllarda üst sınıflarda daha derinlemesine inceleyeceği konuları anlaması ve öğrenmesi için temel bilgi, beceri ve düşünme alışkanlıklarını geliştirmesinde de yol gösterici nitelikte olması gerekmektedir. Bu programlarda yenilikler gerektiren bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise üst düzey zihinsel süreç becerileriyle oluşur (Bağcı, 2003).

Son yıllarda dünya genelinde ortaya çıkan, öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine olan gereksinim, ülkemizde de mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir (Bayrak ve Erden, 2007). Bu hızlı değişim ve gelişimlere uyum sağlayacak ve toplumların istediği ve benimsediği nitelikli bireyleri yetiştirecek temel güç, uygulanan eğitim programlarıdır. Bu değişim ve gelişimlere uyum sağlamak ve gereksinim duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirmek amacıyla ülkemizde de eğitim programlarının geliştirilmesine önem verilmektedir.

Programlardaki bu değişim öğrencinin aktif ve merkezde olduğu öğretim stratejilerinin belirlenmesini ve bu duruma paralel öğrenme ortamlarının düzenlenmesini gerektirmektedir (Gömleksiz ve Bulut, 2007). Bilindiği gibi 1968 programı, günümüzde köklü değişikliklere uğramış ve 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında yeni bir anlayışla yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren, öncelikle ilköğretim programını takip eden süreçte de ortaöğretim programını yenileme yoluna gitmiştir.

Yenilenen İlköğretim ve ortaöğretim programının dayandığı ileri sürülen yapılandırmacılık, 21. Yüzyılın eğitim felsefelerinden ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının ortaya çıkardığı bir öğrenme yaklaşımıdır. Davranışçı ve bilişsel yaklaşımları esas alan eğitim sisteminin yerine, yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. Konu merkezli anlayıştan çok öğrenci merkezli anlayış ön plânda tutulmuştur. Bu öğretim programlarının temeli olan yapılandırmacı sistem, öğrenci-merkezli ve çoklu zekâ anlayışını benimseyen bir eğitime dayanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim kavramı günümüzde; toplumsal bir varlık olarak öğrencinin ihtiyacı

olana sahip olabilmesi için; öğrencinin ilgisinden, yaşantısından yola çıkan; öğrencinin kendi deneyimi yoluyla bilgiye ulaşabilmesini, bilgiyi kavramasını ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin koşullarını (fizyolojik, psikolojik, zihinsel, cinsel, kültürel özelliklerini) göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim-öğretim yaklaşımını ifade etmektedir (Türer, 2005).

İlköğretim programlarının temel aldığı yapılandırmacılık kuramı, öğretme üzerine değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine odaklanmıştır. Çünkü insanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl yapılandığı bilinirse ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Bu bağlamda, yapılandırmacılık bir öğretim yöntemi değil, kişinin çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir eğitim felsefesidir (Yaşar ve Gültekin, 2002).

Bu bağlamda, yeni İlköğretim programında, yapılandırmacı anlayışa paralel olarak öğretme ve öğrenme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya doğru yöneldiği, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Günümüzde, öğrenci davranışlarını değerlendirme amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı gibi klasik ölçme yöntemleri, öğrencilerde gözlemek istediğimiz okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sunu yapma, araştırma-inceleme vb. becerileri ve özellikle de bunun daha üst biçimi olan yeteneği belirlemede yetersiz kalmaktadır (Kutlu vd., 2008).

Yapılandırmacı kuramda değerlendirme ise; pekiştirme sağlama, kazandırılmış davranışın düzeltilmesi ve yeniden yapılandırılması, öğrencinin kendi kendini analiz etmesi gibi amaçları içermektedir (Semerci, 2001). Yeni programlarda ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki yeni anlayış şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2005):

*“Bu programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme kullanılmıştır. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi uygun değildir. Çocukların yaşam becerilerini uygulama düzeyleri farklıdır. Bazı çocuklar eleştirel düşünmede ileri düzeydeyken, bazıları yaratıcılıkta, bazıları da kişisel gelişimlerini tanıma ve izlemede başarılı olabilirler. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar”.*

2005-2006 öğretim yılında ülke genelinde uygulanan yeni İlköğretim programının getireceği yenilikler, birçok uygulamada değişimi ve dönüşümü gerektirmiştir. Bu süreç içerisinde de bir takım sorunların çıkması muhtemeldir. Okul yöneticisini bir öğretim lideri olarak algıladığımızda öğretim ile ilgili hizmetlerin yürütülmesi sürecinde yaşanabilecek sorunlara karşı hazırlıklı olmalı ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapmalıdır. Bir öğretim lideri olarak okul yöneticisi yeni İlköğretim programlarının uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde etkin bir şekilde rol almalıdır.

Bu bağlamda, 2005–2006 yeni İlköğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin okul yöneticileri tarafından nasıl algılandıkları ve yeni alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hakkında ne kadar bilgi sahibi oldukları merak edilen bir konudur. Bu araştırma ile yenilenen İlköğretim programında kullanılması ön görülen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, İlköğretim okullarında uygulanabilirliği ve karşılaşılan güçlükleri bir öğretim lideri olan okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

## 1.1. PROBLEM

Bilindiği gibi eğitimi oluşturan en önemli halkalardan biri ölçme ve değerlendirmedir. Eğitimin her alanında ölçme ve değerlendirme olmak zorundadır. Aksi takdirde eğitim sonucunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan eğitim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığı belirlenemeyecektir. 2005-2006 eğitim-öğretim programlarında getirilen yeni alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamada nasıl işlediğinin ve uygulamada sorunların ortaya çıkıp çıkmadığının bir değerlendirmesini yapmak gerekmektedir (Kutlu, 2003).

Türkiye’de de yapılandırmacı anlayış paralelinde eğitim programlarının yeniden düzenlenmesiyle birlikte öğretim süreçlerinde birtakım farklılıklar meydana gelmiştir. Programlardaki bu değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaştığı görülmektedir ( İşman ve Eskicumalı, 1999). Buna göre, belirlenen hedeflere yönelik olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları almıştır (MEB, 2004).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; 2004 İlköğretim programında geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri olarak, çoktan seçmeli, doğru-yanlış,

eşleştirmeli, kısa yanıtli, uzun yanıtli sorulardan oluşan sınavlar; alternatif ölçme değerlendirme teknikleri olarak da performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, rubrikler (dereceli puanlama anahtarı), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, sözcük ilişkilendirme, proje çalışmaları, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ya da akran değerlendirme, öz-değerlendirme teknikleri vb. önerilmektedir (Kaptan, 2005).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlıklı veren bir şekilde ele alınmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarında ise ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır. Sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Ayrıca yeni programda akıl yürütme, ilişkilendirme, problem çözmeye ve iletişim kurabilme gibi temel süreç becerilerinin geliştirilmesi düşünölmektedir. Bu becerilerinin gelişiminin değerlendirilmesi, geleneksel yöntemlerle oldukça zordur (Olkun ve Toluk-Uçar, 2007).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları, ne düzeyde kazandıklarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise bu amaçlarla birlikte öğrencileri öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır (Çepni, 2007).

Geleneksel testlerin tersine, alternatif değerlendirme yöntemleri öğrencileri eleştirel düşünme ve karmaşık problemler karşısında kendi çözümlerini üretmeleri konusunda yüreklendirmektedir. (Herman vd., 1997). Bu noktada, alternatif değerlendirme, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamında kendilerinden beklenen beceri ve davranışları sergilemelerini gerektirmektedir. Çoğu zaman öğrencileri gerçek yaşam durumlarıyla yüz yüze bırakmak konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Yaşanan bu tür sıkıntıların aşılmasında, öğrencilerin gerçek yaşama dönük oluşturulan senaryolarda bir takım görevleri yerine getirmeleri ya da senaryolaştırılmış gerçek yaşam problemlerine çözüm bulmaları istenerek koşullar uygun hale getirilebilir (Johnson, 2002). Böylelikle, alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak sağlar (Korkmaz, 2006).

Yeni programların uygulamaya konulmasıyla birlikte, bu programların değerlendirilmesine yönelik birçok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin her ne kadar yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevselliğini kabul etseler de uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını ve pratikte geleneksel yaklaşımın etkisi altında olduklarını ortaya koymaktadır (Sağlam-Arslan vd., 2008).

Yapılan bazı araştırmalarda; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve onların uygulamada kullanımı hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları, yapılandırmacı yaklaşımı ve yeni öğretim programlarını yeterince tanımamaları (Yaşar vd., 2005), yüksek öğrenimleri sırasında bu yöntemler hakkında yeterli bilgi alamamış olmaları (Erdemir, 2007; Sağlam-Arslan vd., 2008), öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri zaman alıcı olarak görmeleri (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007), mevcut alt yapının yetersiz olması (araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, vs.) (Korkmaz, 2006) ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyle ilgili sahip oldukları kültürün değiştirilememesi (Cansız-Aktaş, 2008) gibi farklı sebeplerden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Bu konu ile ilgili olarak yapılan bazı araştırmaların sonucunda ise, programların uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme ile ilgili formların sayısının azaltılması, basite indirgenmesi ve alt yapı ihtiyacının karşılanması gibi önerilerde bulunmaktadır (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Karatepe vd., 2004).

Yapılan araştırmalar ülkemizdeki öğretmenlerin de uygulamaya konan yeni programları ve bu programların önerdiği alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını olumlu bulduklarını göstermektedir (Bayrak ve Erden, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007).

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak gibi amaçlarla yapılır (MEB, 2005). Ancak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bu yönde tavsiyelerde bulunulmasına rağmen öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada birçok olumsuzluklarla karşılaşmaktadır. Genellikle öğretmenlere MEB bakanlığının yasal zorunluluğunun dışında sınıf içi

değerlendirmeleri nasıl yapacağı, hangi ölçme değerlendirme tekniklerini kullanacağı konusunda yeterli kaynak ve eğitim verilmemektedir (Baki ve Birgin, 2002).

Bu bakımdan, programları uygulama sürecinde oldukça bilgi, beceri ve deneyim gerektiren yeni alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanması gereken öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunların neler olduğunun bilinmesi ve buna göre gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.

Uygulanan programların aksaklıkları ve eksiklikleri giderilerek, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yeniden düzenlenip geliştirilmesi ile eğitimin kalitesinin artması beklenmektedir. Bu süreç içerisinde eğitim-öğretimin sistemli ve verimli sürdürülebilmesinde okul yöneticilerine çok önemli görevler düşmektedir. Belirtilen nedenlerden dolayı, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının okullarda uygulanma düzeyini belirlemek için ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkez ve ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini incelemektir.

Bu araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri kıdem, hizmet süresi, öğrenim durumu, yaş, okul tipi ve hizmet içi eğitim (HİE) alma durumu bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri kıdem, hizmet süresi, öğrenim durumu, yaş, okul tipi ve hizmet içi eğitim (HİE) alma durumu bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri kıdem, hizmet süresi, öğrenim durumu, yaş, okul tipi ve hizmet içi eğitim (HİE) alma durumu bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?
7. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri kıdem, hizmet süresi, öğrenim durumu, yaş, okul tipi ve hizmet içi eğitim (HİE) alma durumu bakımından anlamlı bir fark göstermekte midir?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitim-öğretim ortamlarındaki aksaklıkları ve ulaşılamayan hedefleri en az hata payı ile ortaya çıkarabilir. Eğitimde yapılacak olan planlama ve yönlendirme faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili olarak kullanılacağı söylenebilir (İşman ve Eskicumalı, 2003).

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında geleneksel yaklaşımların yerine yapılandırmacı yaklaşımları temele alan yeni eğitim programı uygulamaya konmuştur. Programın önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme de bu uygulamayla değişikliğe uğramıştır.

Öğrenme öğretme süreci bir bütün olarak düşünülürse, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini veya gerçekleştiyse de ne kadar gerçekleştiğini belirleyebilmemiz için aktif öğrenme yaklaşımlarına göre uygun alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi merkez kabul ederek onların aktif olarak derse katılmalarını sağlar, düşündüklerini açıkça söyleyebilme fırsatı verir ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olur (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Stiggins (2004)'e göre öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini de kullanması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerimizin bu yöntem ve teknikler hakkındaki görüşleri ve konu hakkındaki bilgi ve yeterliklerinin hangi ölçüde olduğu bilinmemektedir. Son yıllarda ülkemizde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili çalışmalara yüksek öğretim kurumlarında yer vermeye başlanmıştır. Hem öğretim elemanı hem de öğretmen adaylarının alternatif değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu ve bu yaklaşımın kullanılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir (Bay vd., 2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulama alanı olan ilköğretimde de kullanılabilirliği ve öğretmenlerin bu teknikleri kullanma yeterlik düzeyleri ve kullanma sıklıkları önem taşımaktadır.

Okul yöneticisi için yönetim biliminin sunduğu temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir, asıl olarak yönetici programların geliştirilmesi ve planlanması, okulda genel ve özel olarak gerçekleştirilen öğretimle kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi sorumluluklara sahip olmalıdır (Erdoğan, 2000).

Bu çalışma okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarını ve görüşlerini ortaya çıkarma açısından önem taşımaktadır. Bu bakımdan çalışmanın alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını çerçevesinde rehberlik edebileceği düşünülmektedir.



#### 1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki temel sayılıtlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın Uşak rneklemi, evreni temsil eder niteliktedir.
2. Katılımcıların, yeni alternatif lme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgi sahibi olduğu ve görüşmede yer alan sorulara cevap verecek düzeyde mesleki yeterliliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, bilgi toplama aracı olarak kullanılan anket sorularına samimi ve doğru yanıt vermişlerdir.

#### 1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2011-2012 eğitim-ğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulları Uşak ili Merkez ve ilçelerindeki devlet ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
3. Araştırma rnekleme alınan okullardaki görev yapan okul yöneticileri ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları olarak elde edilen anket verileri ile sınırlıdır.

#### 1.6. TANIMLAR

**Okul Yöneticisi:** Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emirler veren çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Grsel, 2003).

**Geleneksel lme ve Değerlendirme:** Eğitim-ğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen, eğitimin her kademesinde kullanılan ve içerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan tekniklerdir (Bahar vd., 2006).

**Alternatif lme ve Değerlendirme:** ğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır (Maeroff, 1991).

## 2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusunun kavramsal çerçevesi ve konu ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda öğrenme ve öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar, eğitim sürecindeki gelişmelerin ölçme ve değerlendirme sürecine etkileri, günümüzde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, öğretimde ölçme ve değerlendirmede karşılaşılan güçlükler, ölçme ve değerlendirme kavramı, geleneksel ölçme ve değerlendirme, ölçme değerlendirmede neden alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, alternatif ölçme ve değerlendirme ve araçları, avantajları, dezavantajları ve konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNDE YENİ YAKLAŞIMLAR

Eğitimin temelinde yatan bazı hususlar vardır. Bu hususlar kişinin tutumları, değerler, toplumsal amaçlar ve yaklaşımlardır. Bu yaklaşımlar birey olarak toplum içinde varlığımızı sürdürmekte ve toplumsal özelliklerimizi oluşturmaktayız. Bu özellikler, toplumsal olarak nasıl geliştireceğimiz ya da nasıl yaşayacağımız gibi geleceğe yönelik düşüncelerimiz etkilemektedir. Bu özelliklerin eğitimle kaynaştırılması ve eğitim programlarında yer alması kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü toplumsal özellikler eğitim kurumlarında tamamlanmakta ve toplum içinde toplumsal özellikleri oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2004), programımıza temel oluşturan, değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımların ihtiyaç duyulan eğitimi gerçekleştirmede yol haritası oluşturacağını belirtmiştir. Öğretim, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık ders dışı kol faaliyetleri vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer şeklinde tanımlanmıştır. Eğitim programını Varış (1988) ise; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır.

Eğer programlarda toplumsal değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar işlenmeden uygulamalara geçilirse toplumdan uzak, ezberci, içsel olmayan bir eğitim ve öğretim ortaya çıkar. Ayrıca öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının

amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program şeklinde tanımlanmıştır (Varış, 1988.).

Bir öğretim programının aşağıdaki beş soruyu cevaplaması gerekir:

1. Niçin öğretim yapacağız? (Amaçlar)
2. Neler öğreteceğiz? ( İçerik)
3. Nasıl ve ne ile öğreteceğiz? (Öğretim yöntem ve teknikleri)
4. Ne zaman öğreteceğiz? (Yaş ve okul basamakları)
5. Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız? (Ölçme ve değerlendirme).

Bütün çabaların, öğrenme-öğretme süreçlerinin kazanımlarının, hem süreç ve hem de ürün, etkinlik ve sonuç aşamasında ölçme ve değerlendirme ile elde edilmektedir (Aslan, 2005).

2004-2005 öğretim yılı, MEB'nin öğretim programlarında yaptığı köklü değişikliğin pilot uygulaması ile başlamış. 2005-2006 öğretim yılından itibaren de tüm ülkede yaygınlaştırılarak uygulamaya başlanmıştır. Yeni öğretim programları, (constructivist) oluşturmacı / yapılandırmacı / yapısalıcı olarak ifade edilen bir yaklaşımı da ön plana çıkarmaktadır. Öğrencilerin pasif olarak bilgiyi algıladıklarına inanırsak öğretimde öncelik bilginin aktarımında olacaktır. Eğer öğrencilerin bilgiyi kendi dünyalarını anlamlı hale getirmek için oluşturduklarını düşünürsek anlama ve anlam geliştirme üzerine odaklanılırız (Özden, 2003). Bu nedenle gerçek anlamda öğrenme ancak öğrencilerin gerçek hayattaki etkinliklerle iç içe olmalı, gerçek yaşamlarındaki problemlerle okul ortamında karşılaşmalıdır.

Yıllarca geleneksel olarak, bilgiler öğretmenlerce öğrencilere aktarılmış ve bu bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlenmesi istenmiştir. Sonuçta unutilan, hayatta kullanılmayan bilgilere sahip ve karşılaştıkları farklı problemleri çözemeyen bireyler yetişmesine sebep olmuştur. Bu nedenle de araştıran, inceleyen, keşfeden, bilgilerini araştırmadan elde ettiği verilerle karşılaştırıp ve bunları günlük hayatta uyarlayabilen bireylerin yetişmesi gerekmektedir. Sonuçta eğitimde yeniden bir yapılanma süreci kendini göstermektedir (Adanalı, 2008).

Özden (2003)'e göre yapılandırmacı teori; dışarıda bir yerde öğrenenden bağımsız bir bilgi olmadığını, sadece öğrenirken kendi kendimize yapılandırdığımız bilginin var olduğunu savunur. Matthews, (2000)'a göre yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olmanın yanında, aynı zamanda bireysel bilgi, bilimsel bilgi, öğretim, eğitim, biliş, etik, politika kuramı ve bir dünya görüşüdür (Akt; Şimşek, 2004).

Yapılandırmacı kuramın temel özellikleri Driscoll (1994) tarafından şöyle belirtilmiştir:

1. Karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsenmesi.
2. Öğrenmenin bir parçası olarak sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşimin ve iletişimin olması.
3. İçerik için çoklu sunumların olması.
4. Bilgi yapılandırılmasının anlaşılması.
5. Öğretimin öğrenci merkezli olması (Akt; Acat ve Ekinci, 2005).

Yapılandırmacı öğrenmenin temel özelliklerini şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretme değil, öğrenme ön plandadır.
2. Öğrencinin özerkliği ve girişimciliği cesaretlendirilir.
3. Öğrencide öğrenme istek ve amacı yaratmak önemlidir.
4. Öğrenci bilgiyi sorgulamalıdır.
5. Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar.
6. Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
7. Öğrenme öğrencinin zihinsel modeli üzerine kurulur.
8. Öğretmen öğrencinin sadece “Ne” öğrendiği ile değil, “Nasıl” öğrendiği ile de ilgilenmelidir.
9. Öğrenmenin içinde oluşturduğu bağlam önemlidir.
10. Öğrencilere, kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
11. Öğrenmede tahmin etme, yaratma ve analiz önemli yer tutar.
12. Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler (Özden, 2003).

Solomon’a göre (1995) eğitim programının merkezinde öğrencinin olması, öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik olarak belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine dayalı olarak ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme, öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenle birlikte planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini gerektirmektedir (Akt; Acat ve Ekinci 2005).

Eğitimde öğrenme ve öğretme sürecine ve değerlendirme uygulamalarına yansıyan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyleri bilgiyi ezberleyen değil öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilen ve karşılaştığı problemlere önerilerde bulunan bireyler yetişmesinde etkili olacaktır.

## 2.2. EĞİTİM SÜRECİNDEKİ GELİŞMELERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE ETKİLERİ

Sadece eğitim kurumlarında değil hemen hayatın her aşamasında ve birey olarak her yaşta çoğumuz belirli bir amaç için bir değerlendirmeye tabi tutuluyor ya da değerlendirme yapıyoruz. Eğitimde de bireylerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözme becerileri kazandırmak, onları yaşama alıştırmak, amaçlara ne kadar yaklaştıklarını belirlemek için bir karar verme durumu içinde bulunuyoruz. Son yıllarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim ve öğretimin iki kısmında önemli rol oynamıştır. MEB (2005), bu iki önemli faktörü şu şekilde belirtmiştir: Bunlardan birincisi, belirtilen ortamlarda öğrenci başarılarının doğru olarak ortaya çıkarmaktır. İkincisi de ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile eğitim ve öğretim ortamlarının etkili olarak planlanmış, uygulanmış, elde edilen sonuçların da etkili ve hatasız olarak değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Tüm öğretim etkinlikleri gibi, ölçme ve değerlendirmenin de temel işlevi, öğrenmeyi geliştirmek ve çeşitli şekillerde öğretimin etkililiğini arttırmaktır. Bu işlev çerçevesinde öğretimi tamamlayan son süreç olarak ölçme ve değerlendirme gerektiği gibi planlanıp kullanılırsa, öğretim daha etkili olacağından, öğrenciler çok daha iyi öğreneceklerdir (Gronlund, 1998, Akt; Karaca, 2008).

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri amaç ve yöntemine doğru ve uygun bir şekilde kullanıldıklarında öğretmenlere birtakım yararlar sağlayacaktır. Bu tekniklerinin uygun ve etkili biçimde kullanılması sayesinde öğretmenler;

- Öğrencilerinin öğrenme eksikliklerini zamanında ve yerinde tespit edebilecekler ve bu sayede sınıf içi öğretim uygulamalarıyla ilgili planlama yaparken öğrenme eksikliklerinin oluşumunu sağlayan etkenleri belirleyerek bunların giderilmesi için gerekli önlemleri alabilecekler,
- Kendi öğretim hizmetlerinin ne derece etkili olduğunu değerlendirebilecekler,
- Öğrencilerine başarılarının karşılığı olarak daha güvenilir notlar verebilecekler ve bu notlar onların gerçek başarı düzeylerinin göstergesi sayılabilecek,
- Öğrencilerinin sahip olduğu yeterlik alanlarını belirleyerek onları özellikle mesleki eğitsel ve kişisel yönden daha iyi yönlendirebilecekler,

- Öğrencilerinin öğrenme düzeylerini arttırabileceklerdir (Bahar vd., 2006).

Bu bilgiler ışığında ölçme ve değerlendirmenin yararlarını şu şekilde özetleyebiliriz.

- Öğretmene öğrenci hakkında bilgi verir.
- Öğrenciyi kendi durumunu bilmesini sağlar.
- Öğrenciyi, davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geribildirim sağlar.
- Yapılan değerlendirme sonunda gerektiği gibi başarılı olduğunu gören öğrenci bu başarısını devam ettirme yönünde gayret gösterir.
- Öğrencinin hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi tamamlayıcı çalışmaları yapması gerektiği, kendisine hangi işi seçebileceği veya hangi okula girmesinin tavsiye edilebileceği gibi konular hakkında verilecek kararların temelini hazırlar.
- Öğrencinin bireysel gelişimi ve öğrenme profilinin çıkarılmasını sağlar.
- Öğretmenin daha iyi bir şekilde rehberlik yapmasını sağlar.
- Anne-baba ve velilere öğrencinin durumunun ve gelişiminin bildirilmesini sağlar.
- Değerlendirme, yönetimin eğitime ilişkin çeşitli kararlarına temel olacak bilgiler sağlar.
- Öğretmeni alışılmış bilgileri körü körüne tekrarlamaktan kurtarır, onu sürekli olarak daha iyiyi aramaya, bulduklarını denemeye yönlendirir.
- Öğretmen, kendini tanıma ve kullandığı öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konularında geri bildirim sağlar.
- Öğretmen değerlendirme sonuçları sayesinde kendi çalışmasının bir sonucunu görebilir ve uygulamasına esas aldığı düşünce, ilke, varsayım ya da hipotezlerin geçerlik derecesini ölçebilir.
- Öğretmen ve yöneticinin geleceğe ilişkin planlar yapmasında kaynaklık sağlar.
- Eğitim ve öğretim hizmetinin daha nitelikli yapılmasını sağlar.
- Değerlendirme işlemi öğretmene eğitim hedeflerini daha açık ve belli yollardan ifade etme, hedeflerle öğretim programı arasındaki ilişkileri daha net görme fırsatı verir.

Yani doğru ve uygun bir ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile problemleri tanımak, öğrenciler hakkında gerekli bilgileri toplamak, öğretim zorluklarını belirleyebilmek ve öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerliliğini sınamak mümkündür. Eğitimde yapılan değerlendirmeler belirli amaçlar için yapılır. Eğitimde, eğitim süresince kazanımların öğrencilere kazandırıp kazandırılmadığını anlamak için sürekli ölçme ve değerlendirme yapılır. Yeni programımızın ölçme ve değerlendirme yaklaşımları şu şekilde sıralanmaktadır MEB (2004):

- Klasik ölçme ve değerlendirmenin yanında yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanımlarını da önerir.
- Değerlendirme öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görülür.
- Öğrencilerin ezber bilgileri değil, üst düzey becerilerinin değerlendirilmesi hedeflenir.
- Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir.
- Değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini görmeye yarayan bir araçtır.
- Not vermenin yanı sıra etkili ve zamanında geribildirime ağırlık vermeyi önemsemektedir.
- Öğrencilerin karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini önemser.
- Öğrencinin gerçek yaşam durumlarını yansıtmasını, gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını gerektirir.
- Ne kadar öğrenildiğini tespit etmenin yanı sıra nasıl öğrenildiğini de belirlemeyi vurgular.
- Değerlendirme sürecine öğrenciyi de katar.
- Öğrencileri değerlendirmek için farklı ölçme tekniklerinden yararlanmayı önerir.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda her öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerini gösterme biçimleri farklılık gösterdiği için ölçme ve değerlendirmede tek tip bir yönteme bağlı kalmak ve aynı şekilde bütün öğrencileri aynı yöntem ile değerlendirmek doğru değildir. Bu sebepten tek tip ölçme yöntemi yerine, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılmalı ve yapılacak ölçme ve değerlendirme önceden belirlenen sürelerle sınırlı kalmayıp, belli bir süreç içerisinde sürdürülmelidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından zıt bir biçimde ayrılmaktadır. Yapılandırmacı programında amaç öğrencileri sadece öğrenme ürünü ile değerlendirmek değil, öğrenme sürecini de içine alarak bir bütün olarak süreç değerlendirmesi yapmaktır. Öğretmen süreç değerlendirmesi ile öğrencilerindeki gelişimleri tam olarak fark edebilmekte ve gerektiğinde gerekli olabilecek önlemleri önceden tahmin edebilmektedir. Geliştirilen programlarda ölçme ve değerlendirme yaklaşımı oldukça geliştirilmiş ve bu yaklaşımlarda bilgiye dayalı öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri, yerini öğrencilerde üst düzey bilişsel düşüncelerini ve yaratıcı olma becerilerini geliştirmeye dayalı alternatif etkinliklere bırakmıştır (Adanalı, 2008).

### **2.3. GÜNÜMÜZDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ**

Günümüz bilgi toplumunda öğretimin vazgeçilmez unsurlarından ölçme değerlendirmenin önemi giderek artmaktadır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında artık bilginin üretilmesinden çok paylaşımı ve saklanması önem kazanmıştır. Bilgi toplumunun gereğine göre eğitim ve öğretim programı hazırlamak ve uygulamak zorunluluk haline gelmiştir. Çağın gereklerine göre hazırlanıp uygulanan programın başarıya ulaşabilmesi için de ölçme ve değerlendirmenin daha sistemli ve planlı bir şekilde yapılması gerekmektedir (Erdemir, 2007).

Eğitim günümüzde insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Diğer bütün sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin de girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Eğitim de sistemin kontrolü ise ancak değerlendirme kısmı ile yapılır. Değerlendirme eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini ve bunların işlemeyen yönlerini ortaya koyar, böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 2000).

Öğrenme ve öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin, 2004).

Eğitim programının işleyişine ilişkin yeterli ve uygun dönüt elde etmek, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme ve değerlendirme zorunluluğu vardır. Bu bakımdan eğitimde değerlendirme, program hedeflerinin düzeyinin belirlenmesinde,



öğretim hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesinde, öğretmenin kendi öğretim faaliyetlerinin belirlenmesinde ve yapılan tespite ilişkin yerleştirici, yetiştirici ve sonucun belirlenmesini sağlayıcı gibi çalışmaların gerçekleştirilmesine imkân sağlar (Taşdemir,1997).

Bilginin paylaşıldığı, öğrencilere bilgiye ulaşma yollarının öğretildiği ve rehberlik edildiği en belirgin toplumsal kurumlar olan okullarda, bu bilginin ne derece sağlıklı paylaşıldığı ve kalıcı hale getirildiğini bilmek, çağı yakalamak için gereklidir. Bunun sağlanması kurumun kalıcılığının temelini oluşturur. Ölçme ve değerlendirme, bir eğitim kurumunda, eğitim ihtiyacının saptanmasından, eğitimde ulaşılan başarıya, öğretimin kalitesinin belirlenmesinden, okul ve öğrenci başarısına kadar eğitimdeki her türlü ölçme ve değerlendirme etkinliğini kapsayan bir bütündür.

Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında ilköğretim okulları 1. kademesindeki derslerin, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılında da ilköğretim okulları 2. kademesindeki derslerin programlarını yeniden düzenlemiştir.

Ölçme ve değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlar (MEB, 2005).

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin fonksiyonları göre şöyle özetlenebilir Turgut (1998);

1. Değerlendirme, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Değerlendirme, yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder.
3. Değerlendirme, öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
4. Değerlendirme, öğretmenin kendi öğretiminin ne derecede etkili olduğunu kestirmesine yardım eder.
5. Değerlendirme, yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir.

Yılmaz (1998)'a göre ölçme ve değerlendirmenin eğitim içerisindeki önemini anlayabilmek için aşağıdaki soru ve cevaplara bakmak gerekmektedir;

Cevap Aranılan Soru

Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu

1. Niçin eğiteceğiz?

1. Eğitimin Amacı

2. Ne öğreteceğiz?

2. Eğitimin İçeriği

3. Nasıl kazandıracacağız?

3. Eğitimin Yöntemi

- |   |                           |
|---|---------------------------|
| 4. Nerede eğiteceğiz?   | 4. Eğitimin Ortamı        |
| 5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız? | 5. Ölçme ve Değerlendirme |

Ölçme ve değerlendirme sonuçları öğretim etkinlikleri sonunda öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin hedeflerle ne derece tutarlılık gösterdiğinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Bu şekilde öğrencilerin yetersiz olduğu alanlar belirlenerek, öğretmen ölçme sonuçlarına göre bir öz değerlendirme yapma olanağına sahip olur. Mesleğinde başarılı bir öğretmen kendi alanına ilişkin bilgilere ve yeterli bir genel kültüre sahip olmanın yanında belirli meslek bilgilerini de edinmiş olmalıdır. Bu mesleki bilgiler arasında ölçme ve değerlendirmenin de ayrı bir önemi vardır (Yılmaz, 1998).

Eğitim ve öğretim sürecindeki aksaklıkların ortaya çıkmasında ve gerçekleşmeyen kazanımların belirlenmesinde önemli bir yere sahip olması, ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir bilim dalı haline gelmesine ve kullanma sıklığının artmasına neden olmuştur. Eğitim sisteminin her ögesi, eğitimin değerlendirilmesi sürecinde önem taşır. Değerlendirme sayesinde, bu süreç içerisinde meydana gelen aksaklıklar ortaya çıkar. Eğitimin kalitesini arttırmak ve öğrencide istenilen kazanımların oluşması için değerlendirme süreci ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Corcoran ve arkadaşlarının (2004), yaptığı araştırma sonucunda *öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye olan bakış açıları dört basamaktan oluşmuştur. Başlangıç aşamasındaki öğretmenler ya alternatif değerlendirmeye karşı ilgili oldukları halde hala kâğıt kalem testi kullandıklarını ya da sınıflarında alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmadıklarını belirtenlerdir. Birinci basamakta bulunan öğretmenler her not teslim döneminde sonuçları değerlendirmek için bir ya da birden fazla alternatif değerlendirme tekniğini kullandığını belirtmişlerdir. İkinci basamaktaki öğretmenler ise birinci basamak kriterlerini içine kapsayacak şekilde her dönem ara sınavı olarak öğrencinin gelişimini gözlemleme amacıyla en az dört farklı alternatif değerlendirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü ve son basamakta bulunan öğretmenler ise zirvede bulunan öğretmenler olarak adlandırılmıştır. Bu konumdaki öğretmenler tüm alternatif değerlendirme tekniklerini sadece not vermeye yönelik değil sürecin nasıl işlediğini, öğrencinin gelişimlerini somut bir biçimde sergilemeye çalıştıkları için kullandıklarını belirtmiştir ve bu basamaktaki öğretmenler her türlü yeniliğe açık olduklarını belirtmişlerdir. Geleceğin bireylerini yetiştiren öğretmenler kendilerini*

*sürekli yenilemek durumundadır. Yetiştirilecek bireylerde analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme v.b. yeteneklerin gelişmesi temele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerdeki tüm gelişmeleri ve değişimleri ölçüp değerlendirmeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmaları beklenir.*

Yukarıdaki araştırmaya bakılacak olursa geleceğin bireylerini yetiştiren öğretmenler kendilerini sürekli yenilemek durumundadır. Yetiştirilecek bireylerde analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme v.b. yeteneklerin gelişmesini önemsemelidirler. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerdeki tüm gelişmeleri ve değişimleri ölçüp değerlendirmeleri gerekir.

#### **2.4. ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER**

Ölçme, bireyin öğrenme yeterliliğini belirleyen ve eğitim faaliyetleri sonucunda kazanımların ne derecede gerçekleştiğini gösteren bir araçtır. Ancak, ölçme bireylerin öğrenme düzeylerini belirleyerek elde edilen sonuçların belirli kriterlere göre değerlendirilip yorumlanmasıyla değer kazanır (Topal, 1999). Bu bakımdan ölçme sonucu elde edilen verilerin yorumlanıp bir anlam ifade etmesi için güvenilir bir ölçmeye ihtiyaç vardır.

Ölçme ve değerlendirme hangi amaç için yapılırsa yapılsın elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması beklenir. Ancak, en duyarlı araçlarla yapılan ölçümlerde bile bir miktar hata vardır. Bu hatalar ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan karışmaktadır. Ölçme sonuçlarında sabit, sistematik ve tesadüfi hatalara rastlanabilir (Baykul, 1999)

Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, zekâ, kişilik, tutum, ilgi gibi değişkenler soyut değişkenleridir. Doğal olarak da ölçülecek olan bu değişkenlerin doğrudan ölçülmesi mümkün olmamaktadır. Ölçme konusu olan değişken soyut olunca, hem değişkenlerin tanımlanması hem de bu değişkenleri ölçecek hatadan arınık ölçme araçlarının geliştirilmesi zorlaşmaktadır. Öğretim etkinliği sonucunda, öğrencilerin hedeflerin ne kadarına ulaşabildiğini saptamak için, konu ile ilgili tüm davranışları içerecek sorular sormak yerine, konuların tümünü temsil edebilecek soruların seçilmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle, evren içinden evreni temsil gücü yüksek

sorular seçilmeye çalışılmaktadır. Örneklemin doğru ve evreni temsil edecek biçimde seçilmemesi birinci derecede ölçme aracının geçerliliğini etkilemektedir (Tan, 2005).

Karasar (2003) hemen her türlü ölçmede bazı yanılgi olasılıkları olduğunu ve bu nedenle “gerçek değerler” ile “ölçme sonuçlarının” çoğu kez aynı olmadığını belirtmektedir. Bu da ölçmede karşılaşılan güçlüklerin ana unsurunu oluşturmaktadır.

Şöyle ki: Okullarımızdaki değerlendirme daha çok bilgilerin ne düzeyde öğrenildiğini ölçmeye yöneliktir. Öğrenci bir üst sınıfa geçecek durumda mı ya da öğrencinin istenilen konuları ne ölçüde öğrendiği saptamayı amaçlamaktadır. Bir başka anlatımla ölçme ve değerlendirme öğretimin verimliliğini, etkinliğini artırmaya yarayan bir araç sayılmaktadır; fakat uygulamada daha çok yetişmemiş sayılan öğrencileri eleme aracı olarak kullanılmaktadır (Poyrazoğlu, 1993). Yani değerlendirme kısmı daha çok sınıf geçmek için alınan not olarak görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin dışsal bir gerçeklik değil öğrencilerin, çok yönlü ve üst düzey düşünme becerilerini açığa çıkarıcı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini öne sürmekte, bunun için öğretmenlere öğrencinin her açıdan değerlendirilebildiği ölçme araçları sunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, projeler, performans ödevleri, ders içi performans formlarının yanında yazılı sınavları, çoktan seçmeli testleri, eşleştirmeli testleri, doğru yanlış testleri ve kısa cevaplı testleri de etkin bir şekilde kullanması gerekmektedir (Erdemir, 2007).

Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını kullanmadaki alışkanlıklarını atma konusunda direnç gösterirken, öğrencilerin edinmiş oldukları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme araçlarından olan klasik ve çoktan seçmeli test tekniklerini tercih etmektedirler. Bu tercihlerinin nedenini de, kullanmış oldukları bu araçların hazırlanması ve değerlendirilmesinin kolay olmasından kaynaklandığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme araçlarının kullanılması konusunda ciddi anlamda sıkıntı içerisinde olduklarını belirterek; genel olarak bu ölçme araçları hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediklerini, bu araçların uygulanmasının fazla zaman ve maddi olanak gerektirdiğini ve elde edilen sonuçların muhafaza edilmesi konularında sorunlar yaşandığını ifade etmektedirler (Gerek, 2006).

Ayrıca Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin yapmış oldukları çalışmada da öğretmenler, sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliğinden dolayı ölçme araçlarının kullanımında sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Karasar (2003) ise, ölçmede karşılaşılan güçlüklerin üç alt başlık altında sıralamaktadır. Bunlar sırasıyla:

- Ölçme aracından kaynaklanan sınırlıklar.
- Ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan sınırlıklar.
- Ölçülen özelliğin yapısından kaynaklanan sınırlıklar.

Eğer yukarıdaki maddelere bakılacak olunursa, ölçmede karşılaşılan güçlüklerin önüne geçilebilmesi yönünde alınması gereken önlemlerin de cevabı niteliğindedir. Ölçmedeki güçlüklerin ya da sınırlıkların ortadan kaldırılmasında ölçülmek istenen özelliği geçerli ve güvenilir ölçen araçların tercih edilmesi, ölçmeyi yapan kişinin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitim almış olması ve son olarak ölçülecek özelliğin iyi tanınması gerekmektedir.

## **2.5. ÖLÇME-DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI VE ÖZELLİKLERİ**

Aşağıdaki bölümde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlardan ve kavramlar arasındaki farklılıklar üzerinde durulmuştur.

### **2.5.1. Ölçme Kavramı ve Özellikleri**

Eğitimde ölçme ve değerlendirme insan üzerinde yapılmakta ve insanların zihninde meydana gelen faaliyetler ölçülmeye çalışılmaktadır. Yani ölçülmek istenen değerler somut değil soyuttur. Bu durum ise insanların üzerinde durduğu en önemli noktalardan biridir. Somut şeyleri ölçmek kolay ve sonuçlar daha nettir (Tekin, 2000).

Bu nedenle ölçüm sonuçlarında hata kaçınılmazdır. Ölçmede yapılan hataların üç kaynağı vardır (Yaman vd., 2005):

1. Ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan hatalar (kişinin yaşı, öğrenim düzeyi, organik yetersizliği, vb.)
2. Ölçülen özellikten kaynaklanan hatalar (ölçme ortamının fiziksel şartlarının uygun olmaması vb.)
3. Ölçme aracından kaynaklanan hatalar (testteki soruların anlaşılır olmaması, ölçme aracının bozuk ya da duyarlı olmaması vb.)

## 2.5.2. Değerlendirme Kavramı ve Özellikleri

MEB (2005)'e göre değerlendirme, “Öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir.” Değerlendirme, kesin olarak bir ölçme sonucu ile bir ölçütü gerektirmektedir. Değerlendirmenin hatasız ya da az hatalı olması, kullanılan ölçümlerin değerlendirme amacı ile yeterli olmasını ve uygun bir ölçüt seçilmesini gerektirmektedir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne kadar hatalı ise, değerlendirme de en az o kadar hatalı olmaktadır (Tekin, 2000). Değerlendirmeyi amaçlarına göre sınıflandırmak mümkündür. Amaçlarına göre değerlendirme üç başlık altında toplanabilir (Tekin, 2000):

1. **Tanım ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bu tip değerlendirmeler öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gerekli ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılır.
2. **Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteye öğrenme eksikliklerini ve eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır.
3. **Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme:** Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir.

Ölçme ve değerlendirme birlikte kullanılmasına karşın birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2000):

1. Ölçme, ölçülen özelliğin miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığı, amaca uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir.
2. Değerlendirme ölçmeyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır.
3. Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçme yapılmalıdır.
4. Ölçme daha çok gözlem yoluyla olurken; değerlendirmede karşılaştırma, yorumlama ve yargı esastır.
5. Ölçme genellikle objektif iken, değerlendirme daha çok kişisel kanaatlere dayanır.

## 2.6. GELENEKSEL ÖLÇME-DEĞERLENDİRME VE ARAÇLARI

Eğitimde belirlenen hedef ve davranışları ortaya çıkarmak için eğitimciler ölçme araçlarını uygulamaktadır. Eğitimde ölçme faaliyetlerinde birden fazla ölçme aracı kullanılabilir. Bunun faydası, öğrencilerin kazandıkları istendik davranışların kazanılma oranlarının farklı yönlerden ortaya çıkarılmasıdır.

Geleneksel değerlendirme; süreç talimatları, ölçme aracı ve puanlaması hazırlayanlar tarafından sabitlenmiş ve bu suretle sınavı uygulayan farklı kişilerce ve farklı oturularda sınava girenlerin tümünde kıyaslanabilir sonuçlara ulaşmak için hep aynı şekilde uygulanan ve puanlanan (özdeş) testlerdir. Öğrencilerin kendi gelişimlerini süreç boyunca takip etmelerine izin vermez. Öğrenciler sadece aldıkları notlara odaklanırlar (Enger vd., 1998).

Enger vd., (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Ekonomik olması ve çok sayıda öğrenciye kolaylıkla uygulanması,
- Öğrencilerin genel olarak sıralamasını rahatlıkla verebilmesi ve yerleşim birimlerine, şehirlere ve ülkelere göre kıyaslama yapmanın mümkün olması,
- Öğrencinin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir biçimde ortaya koyması,
- Çok çeşitli öğrenim hedeflerine yönelik araştırmalar için kullanışlı olması.

Geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme, öğrencinin bilgisini belirli bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel şemasını ortaya koyamamaktadır (Manning vd., 1995).

Geleneksel değerlendirme araçlarının üst seviyedeki becerileri değerlendirmede yetersiz görülmektedir (Yaman vd., 2005).

Enger vd., (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dezavantajlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Genellikle bilginin parçalarının bir araya toplanması ile temsil edilebileceği ve bir doğru cevabın var olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur.

- Öğretime yönelik sakıncaları vardır. Öğretmenler testlere yönelik öğretirler ve okullar test sonucunda elde edilen bilgilere göre değer sırasına konurlar. Üst düzey becerileri yansıtmada bu sıralama doğru değildir.
- Öğrencilerin sınıfta karşılaştıkları basit tartışmaları yansıtabilir. Fakat değişen ve kabul gören öğrenme teorilerini ve bilişsel teorileri yansıtmaz.
- Öğrencilerin gelecekteki başarısı için gerçekten ihtiyaç duyacağı yetenekleri temel almaz.
- Öğrenci gelişimini sürekli olarak yansıtamaz. Yakın olmayan aralıklarda uygulanır ve bağımsız olarak yorumlanır.

Öğrencilerin değerlendirilmesi için kullanılan geleneksel ölçme araçlarını aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Eggen, 2001):

1. Yazılı Sınavlar
2. Sözlü Sınavlar
3. Çoktan Seçmeli Testler
4. Doğru-Yanlış Testleri
5. Eşleştirmeli Sorular
6. Kısa, Açık-Uçlu Sorular

## **2.7. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE NEDEN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ**

Nitelikli iş gücünün oluşturulmasının temel şartı, kişilere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, eğitimin her kademesinde zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (MEB, 2004).

Bilginin anlaşılmadan tekrarlanması yerine, anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren alternatif ölçme yöntemleri, öğrenciyi öğrenmeye motive eden ve düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, öğrenme teorileri ile uyumlu olan ve öğrencileri gerçek hayata hazırlayan, sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu bakımdan alternatif değerlendirme yöntemleri, değerlendirmenin bir dizi test maddesine verilen yanıtın



daha geniş bir anlam taşıdığı ve farklı boyutlarda ele alınması gerektiği düşüncesinden hareketle ortaya çıkmıştır (Maeroff, 1991).

Okullarımızda geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerindeki en temel amaç; öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları ne düzeyde kazandıklarını tespit etmektir. Günümüzde ölçme ve değerlendirmenin esas amacı ise; öğrencilere öğrenme ortamlarında destek vererek, sahip oldukları yeteneklerin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarılmasını sağlamaktır (Çepni, 2007).

Standart testlerle yapılan değerlendirmeler öğrencilerin sıkıntıya düşmelerine, sadece sınav için çalışmalarına, verilen ipuçlarıyla ezberciliğe ve geçici bilgi öğrenmelerine neden olmaktadır (Zimbicki, 2007). Bu bağlamda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin standart testlere oranla daha kapsamlı ve bireysel sonuçlara ulaşma adına bilgi verdiği söylenebilir.

Geleneksel değerlendirmeler özellikle, Bloom'un Taksonomisi'ndeki bilginin daha düşük seviyelerine odaklandığı için sık sık eleştirilmiştir (Jacobsen, 2002; Akt; Zimbicki, 2007). Bu bağlamda geleneksel değerlendirmelerin;

- Ölçme araçlarının öğrenciye kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma olanağı tanımaması,
- Ölçme araçlarının öğrencinin ne yapabileceğini gösterme konusunda yetersiz kalması,
- Ölçme araçlarının öğrenci başarısını gerçek dünyadan yalıtılmış bir şekilde, sınırlandırılmış zamanlarda ölçmesi ve öğrencilerin gerçek dünyaya ait problemleri çözmekte sorunlar yaşamasına neden olması,
- Değerlendirme sonuçlarının, öğretmenler tarafından öğrenme güçlüklerini belirleme ve öğrencilere dönüt sağlama amacına dönük etkin bir şekilde kullanılamaması ve ağırlıklı olarak not verme amacına yönelik olarak kullanılması,
- Öğretmenlerin ödevleri yeterince etkin kullanamamaları (Karaca, 2008) gibi ortaya koyduğu olumsuzluklar da alternatif değerlendirme yaklaşımının ne kadar gerekli olduğunu ortaya koymuştur.

**Tablo 1.1.** Öğrencinin Öğreniminin Ölçülmesinde ve Değerlendirilmesinde Yeni Yaklaşımlar

<b><u>Geleneksel Değerlendirme Yaklaşımı</u></b>	<b><u>Yeni Değerlendirme Yaklaşımı</u></b>
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli ya da belirsiz ölçütler	Açık ve belirli ölçütler
Öğretimin sonunda	Öğretim sırasında
Çok az geribildirim	Yeterli ve zamanında geribildirim
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemle ölçüm
Zaman zaman yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm
Birbirinden ayrılmış-kopuk becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü

(Aktaran; Ogan-Bekiroğlu, 2005)

Bununla birlikte geleneksel değerlendirme sınırlı düşünmeye neden olur. Çünkü geleneksel değerlendirme genellikle bilgi sürecinin son adımıdaki son aşamadır, öğrencilerin tamamından onların eksikliklerine bakmayarak taşınır (Zimbicki, 2007). Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alan alternatif ölçme ve değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Bahar vd., 2006).

## **2.8. ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Teknolojik Değerlendirme Ofisi (OTA, 1992), alternatif ölçme ve değerlendirmeyi; “Öğrencilerin bilgi ve becerilerini gösteren ürün ya da bir cevap yaratmak için öğrencileri gerektiren test etme metotlarıdır.” şeklinde tanımlamaktadır (Akt; Elharrar, 2006).

Pierce ve O'Malley'e (1992) göre alternatif ölçme ve değerlendirme ise; öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin ne kadar ilerlediğini göstermektir.

Çepni (2007)' ye göre alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı, geleneksel ölçme ve değerlendirmelerde kullanılmayan ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için kullanılır. Daha çok okulda öğrenilen bilgiyi günlük hayatta kullanabilmesine ve uygulamaların yapılmasına yönelik çalışmaları tanımlamak için kullanılır.

Bıçak (2008), alternatif değerlendirmenin genellikle standartlaştırılmış başarı testleri ve çoktan seçmeli formatlara karşıt değerlendirme süreçlerine işaret ettiğini, otantik değerlendirmenin ise yapılan öğrenmelerin gerçek hayat durumları ile ilişkilendirilmesi becerilerin değerlendirilmesini kapsadığını belirtmiştir.

Alternatif değerlendirmeler öğrencilerin kendi kendilerine oluşturduğu basit yanıtlardan, süreç içinde ayrıntılı çalışmalar ya da çalışmalardan oluşan bir değerlendirme süreci olarak anlaşılabilir. Alternatif değerlendirme tekniklerinin en önemli özelliği, gerçek yaşam koşullarına göre yapılandırılmasıdır. Ayrıca öğrencilerin sadece bilişsel becerilerini değil duyuşsal ve psikomotor becerilerini ortaya çıkarmak oldukça önemlidir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin genel özelliklerini şöyle sıralanmaktadır (MEB, 2005);

- Alternatif ölçme ve değerlendirme gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenci merkezlidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme; sınırlandırılmış, tek yanıtı, çoktan seçmeli testler dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde okulun dışındaki gerçek dünyada da kullanabilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak, öğrencilere kendine dönük düşünmeyi, kendini değerlendirmeyi ve sorumluluk almayı öğretir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede ürün kadar sürecin de değerlendirilmesini dikkate alınır.

- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğrenciler işbirliği kurarak çalışmaya teşvik edilirler.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmede öğretmen elde ettiği ölçüm sonuçlarını yorumlayarak yalnızca öğrencilerini değil, kendi öğretimini değerlendirir.

### **2.8.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları**

Günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknipleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumunu belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknipleri ile ölçülebilirken yetenek düzeyindeki davranışların ölçülmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniplerinden yararlanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Yapılan literatür taramasına göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
2. Yapılandırılmış Grid
3. Kelime İlişkilendirme
4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrikler)
5. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)
6. Projeler
7. Performans Ödevleri
8. Görüşme Tekniği (Mülakat)
9. Kavram Haritaları
10. Gözlem Tekniği
11. Öğrenci Değerlendirmeleri (Öz, Akran ve Grup Değerlendirmesi)
12. Kontrol Listeleri
13. Tutum Ölçekleri
14. Sözlü Sunum
15. Gözlem Formu
16. Gösteriler
17. Posterler

Bu teknikler, öğrencilerin dersten başarılı veya başarısız olmasından çok özel ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Önemli olan öğrencileri en iyi şekilde yönlendirmek ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarına imkân tanımaktır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

### **2.8.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Avantajları**

Alternatif ölçme ve değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri, öğrencilerin bireysel farklılıklara, gelişimsel seviyelere ve zekâ farklılıklarına duyarlı olmasıdır (Elharrar, 2006).

Bu kadar çok çeşit ölçme aracı kullanmak öğretmenin öğrencileri hakkında analiz, sentez düzeyinde ve karmaşık problemlerin çözümünde kullandıkları düşünme stratejileri gibi farklı bilgiler edinmelerini sağlamakta ve bu bilgileri birleştirerek öğrencilerinin öğrenmelerini daha anlamlı olarak belirlemeye çalışmaktadır (Ben-Hur, 2006).

Gardner (1992) ve Herman (1997) alternatif ölçme ve değerlendirmenin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadır;

- Alternatif ölçme ve değerlendirme kullanımı bütün öğrencilere bilgi çevrelerini bireyleştirmede yardım eder.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrenci performansının güçlü ve güçsüz yanlarının kullanılabilir ve teşhis edilebilir geribildirimini sağlayabilir.
- Bir alternatif değerlendirme metodu kullanımının değerlendirilmiş olmasından elde edilen öğrenci yararlarının, en avantajlı olanlarından biri yararlı ve devamlı geribildirim sağlamasıdır.
- Değerlendirme yalnızca performans denetimi için tasarlanmamıştır, bununla birlikte öğrencilerin gelecekteki başarıları hakkında bilgi verir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirmeler öğretmene, öğrenci yetenekleri ve ilerlemelerindeki süreci gösterir.
- Öğretmenler daha yüksek seviyedeki yeteneklerin geniş alanındaki öğrenci ilerlemeleri ve zorluklarının daha çok farkında olurlar. (Akt; Elharrar, 2006).

Bununla birlikte, öğretmenlerce doğru kullanıldığında sınıf dışındaki yaşam için öğrencileri hazırlar, böylece eleştirel bir şekilde ve bağımsız olarak düşünmede geleneksel tekniklerinin sağlayamadığı öğretimle ilgili fikirler verir (Zmbicki, 2007).

### **2.8.3. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanmanın Dezavantajları**

Alternatif değerlendirmeler sayısız avantajları olduğu kadar kusurları beraberinde getirmektedir. Geleneksel testler doğru-yanlış cevapların objektif kavramlarının esasında puan verme olarak tanımlanırken; alternatif temelli değerlendirmeler sık sık insan yargılamaları gerektirmektedir (Elharrar, 2006).

Öğretmen değerlenmesine dayanan bir değerlendirme elbette ki objektif olmayacaktır. Çünkü öğrenci değerlendirmesinde bireyin kişisel fikirleri ve yargıları da değerlendirmede mutlak ön plan çıkacaktır. Herman (1997), eğer bir değerlendirme bir öğretmen tarafından, değerlendirilen bir öğrencinin becerileri ve yetenekleri kadar öğretmenin kişisel özelliklerini ve önyargılarını yansıtırsa, değerlendirme öğrenci kabiliyetini iyi temsil etmeyeceğini belirtmiştir (Akt; Elharrar, 2006). Çünkü öğretmenlerin ölçümleri öğrenci performanslarını etkileyecek ve güvenilir bir ölçme ve değerlendirme işlemi yapılmamış olacaktır.

Ayrıca alternatif değerlendirmeler, öğretmenlerce kişisel ön yargılarla değerlendirildiğinde, öğrenci performansı değerlendirmesi cins, ırk, önceki akademik başarı, disiplinle ilgili örnekler ya da öğrencinin sosyo - ekonomik geçmişi gibi konu dışı faktörler yüzünden etkilenmiş olabilir (Elharrar, 2006).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulamada oldukça zaman gerektirmekte ve bu faktör maalesef okullardaki eğitimde engelleyici olarak öğretmenlerin karşısına çıkmaktadır. Bu zaman faktörünün engelleyiciliğine öğretmenlerdeki bilgi eksiklikleri eklendiğinde uygulamalarda sorunlar yaşanmakta ya da verimli bir uygulama yapılamamaktadır. Bu konuda Stone (2001) yaptığı bir araştırma sonrasında öğretmenlerin, alternatif değerlendirme uygulamalarının zamanı çok tükettiğini ve sınıf içinde alternatif değerlendirmeyi yerine getirmede yeterli değerlendirmeleri yapmadıklarını ve bu değerlendirme çalışmalarını uygulamak için okulların çok fazla bütçe ayırmaları gerektiğini belirtmiştir (Akt; Zmbicki, 2007).

## 2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

### 2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Pilten (2001)'in yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerileri sorusuna cevap aramıştır. Çalışmada 211 öğretmene anket uygulamış ve 35 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda:

- Öğretmenlerin türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi özel alanlarda yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmadıklarını,
- Üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli ve uygulanabilir olmadığını,
- Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmenin amacını sadece bir boyutu ile ele aldıklarını,
- Ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve değerlendirme aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bulmuştur.

Aydın (2001), eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik yaptığı çalışmanın sonucunda;

- Bitirilen fakültenin ölçme ve değerlendirme yeterliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuştur.
- Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenle lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Kazu, Pullu ve Demiralp'in (2008) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek için yaptıkları araştırmada öğretmenler, genel olarak yenilenen ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme sürecinin birleştirilmiş sınıflara uygun olmadığı görüşündedirler. Ayrıca öğretmenlerin araç - gereç ve kaynak sıkıntısı gibi

nedenlerle ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan ölçme araçlarını kullanmada zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulayıp uygulayamamalarına ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini programda belirtilen esaslara göre yerine getiremediklerini göstermiştir. Diğer bir sonuç ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarından daha çok performans görevi, öğrenci ürün dosyası ve gözlem raporlarını kullandıkları yönündedir. Ayrıca araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci seviyesine uygun olmamasından kaynaklandığı görüşündedirler. Birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin daha etkili biçimde uygulanması için öğretmenler, birleştirilmiş sınıflara özgü programların geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiler verilmesi ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu yerlerde araç-gereç yönünden donanımlı bir yapı oluşturulması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

Tüfekçioğlu ve Turgut'un (2008) yenilenen ölçme ve değerlendirme programına karşı öğretmenlerin bakış açıları değerlendirilmek üzere yaptıkları araştırmalarında;

- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını tanımadıkları,
- Ölçme ve değerlendirme tekniklerini tanıyan öğretmenlerin de karşılaştıkları zorluklar nedeniyle uygulamadıkları,
- Klasik ölçme sistemine göre öğrencileri değerlendirdikleri,
- Öğretmenlerin, çoğu ölçme araçlarını ne kadar kullanacaklarını yeteri kadar bilmediklerinden ölçme ve değerlendirme sürecinin çok zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uslu (2003), İzmir özel lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı çalışmada, İzmir ili içinde bulunan özel liseler seçilmiş ve çalışmasını 139 öğretmen görüşünü almıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin yaşlarına, branşlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okullara ve okullarında ölçme ve



değerlendirme birimi bulunup bulunmamasına göre farklılık gösterirken ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir eğitim programına katılıp katılmamalarına ve cinsiyetlerine göre bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çakan (2004), ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini konusunda yeterliliklerini ve kendilerini bu alanda nasıl gördüklerine dair algılarını karşılaştırmak için yaptığı araştırmasını, 2003–2004 öğretim yılı yaz döneminde Bolu ilinde düzenlenen, “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” seminerine katılan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma gurubu ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmen ile gerçekleştirmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin hangi tür ölçme araçları kullandıklarını, bunları ne kadar sıklıkla kullandıklarını, kullanılan ölçme araçlarına yönelik ne tür güvenilirlik ve geçerlik artırıcı önlemler aldıklarını, kullandıkları maddelerini ne tür üst düzey zihinsel becerileri ölçtüklerini, objektif değerlendirme ile ilgili ne gibi tedbirle aldıklarını tespit etmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim ve ortaöğretimde hangi kademedeki çalışıyor olurlarsa olsunlar öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olarak görmektedirler. Benzer şekilde yine ilköğretimde ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin küçük bir bölümü, kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olarak görmektedirler. İlköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmenlerin algıları buldukları öğretim kademesine göre değişmektedir. İlköğretimde çalışan öğretmenlerin büyük bölümü çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin ise çoğunluğu yazılı sınavları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özetle araştırma sonuçlarına göre ilköğretimde ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümü kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz hissederek yine her iki kademedeki öğretmenlerin küçük bir bölümü kendilerini ölçme değerlendirme alanında yeterli hissetmektedirler.

Ulutaş (2003), genel liselerdeki branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanını ile ilgili yeterliliklerini bilişsel alanda saptamayı ve ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerini kendi algılarına göre ortaya koymaya amaçladığı araştırmasını 2002–2003 öğretim yılında Ankara Büyük Şehir Belediyesi sınırları içerisindeki 202 branş öğretmeniyle yürütmüştür. Öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirme alanındaki yeterlilik düzeyleri arasında, bu alanda eğitim alıp almamaları, mezun oldukları okullar, branşları ve hizmet sürelerine göre fark bulunup bulunmadığı araştırmacı tarafından geliştirilen“Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi” ölçme aracı ile test etmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle bu konudaki algıları arasında doğrusal bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeterlikleri arasında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında alanlar lehinde hizmet süresine göre de 14 yıla kadar hizmeti olanlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Güven (2002), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, 1999–2000 eğitim-öğretim yılı içerisinde Malatya il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan 120 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin değerlendirme ve not vermede daha çok mutlak değerlendirmeyi kullandıkları, sınav kâğıtlarını değerlendirdikten sonra öğrencilerin puanlarını ve eksikliklerini görmeleri için kâğıtları öğrencilere dağıttıkları, sınav soruları ve değerlendirme yöntemlerini ara sıra meslektaşlarıyla tartıştıkları, sınav sonuçları hakkında bazen öğrenci velilerine de bilgi verdikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin çoğunu ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen, araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bazı konularda yetersizliklerinin olduğu ifade edilmektedir.

Karaca (2004), yaptığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını ölçebilmek amacıyla yeterlik algısı ölçeği geliştirmiştir. Uyguladığı çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları orta düzeyde belirlenmiştir. Ayrıca buna bağlı olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinin istenen seviyede olmadığı görüşü ifade edilmiştir.

Arık (2006), ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili kavram yanlışlarının bulunduğunu ve bu yanlışların öğretmenlerin mesleki kıdemine bağlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bu konu hakkında eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmedikleri ve üniversite yıllarında edindikleri bilgilerle ölçme ve değerlendirme işlerini yaptıkları sonucuna ulaşmıştır.

Gözütok vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin, yeni programlara ilişkin bazı konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeterli olduklarını düşündükleri konularda da gerekli becerileri sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, çoğu alanda kendilerini yeterli görmelerine rağmen öğrenci görüşüne değer vermedikleri, sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları, öğrencilerin ön öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına, yeni bilgiyi anlamlı olarak yapılandırmalarına fırsat sağlamadıkları, öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik düzenlemedikleri ve etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı, öğretmenlerin portfolyo hazırlama konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenler ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görmekte ve öğretmenlerin en yetersiz oldukları noktanın materyal hazırlama, kullanma konusunda olduğu belirlenmiş ve öğretmenlerin bu konularda hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmedikleri saptanmıştır.

Erdemir (2007) tarafında ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları ve ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Deniz (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencinin bilgisinin derinliğini ve yeteneklerinin seviyesini belirlemenin bir yolu olarak alternatif ölçme ve değerlendirmeyi göstermektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sayesinde öğrenciler bilgiyi kendi deneyimlerinden oluşturur ve farklı yollardan bilgiye ulaşırlar. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin başarılı olması amacıyla belli kriterleri yerine getirmesi gerekmektedir. Bu kriterlerin temelinde uygulanan alternatif değerlendirme teknikleri konunun amacına uygun olarak belirlenmeli, öğrenme ve öğretme tekniklerine uygun olmalıdır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), 'Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar' çalışması ile öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih etmektedirler.
- Öğretmenlerin hiç kullanmadıkları teknikler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesini sağlayan teknikler yer almaktadır.
- Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir.
- Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için buldukları bölgede veya okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunması gerektiği belirtilmektedir.

Güven ve Eskişehir'in (2007), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kabul görülmesinde sınıf öğretmenleri tarafından sıkıntı yaşandığı; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında birçok sorunla karşılaştıkları, en büyük sorunun da zaman yetersizliği olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini verimli şekilde uygulayabilmeleri için sundukları önerilerinde değerlendirme formlarının sayılarının azaltılması ve değerlendirmenin yeteneklere göre yapılması gibi görüşleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2001) tarafından ilgili literatür incelemesi sonucunda geliştirilen ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ait ölçek kullanılarak öğretmenlerin öğrenim durumlarına bağlı olarak ölçme değerlendirme yeterlikleri arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını incelemek üzere ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 260 öğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğretmenlerin sahip oldukları ölçme değerlendirme yeterlikleri diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre baskın çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Bulut (2007) tarafından yapılan çalışmada yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi

amaçlanmıştır. Bu amaçla 32 maddeden oluşan likert tipi “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği” geliştirilmiş ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın etkililiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, yeni programla birlikte uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını iyi bildiği varsayılmaktadır. Ancak bu konu hakkında kapsamlı, öğretmenler için örnek teşkil eden çalışmalara yer verilen ve bütün dersleri kapsayan çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Şahin, Ersoy ve Kıran'ın (2008) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerine göre genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programlarında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirlemek için yaptıkları,
- Sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde en çok yeterli olarak grup değerlendirmesini, en yetersiz olarak da projeyi buldukları,
- Sınıf öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinde ise; en sık gözlemin, en nadir olarak da kavram haritasının kullanıldığı görülmüştür.

Çakan (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeylerini araştırmıştır. Yapılan araştırma ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ise; öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını sonucuna varmıştır.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki; eğitim öğrencilerin hem bilişsel, hem duyuşsal hem de psiko-motor becerilerini sergileyebildiği ve tüm becerilerini kullanabildiği sürece etkili olacaktır. Yapılan araştırmalar ve sonuçlar da eğitimdeki bu değişimin gerekliliği üzerinde durmuştur. Ülkemizde eğitim alanında yapılan değişimlerin en önemlisi, değerlendirme süreci ve uygulamaları üzerinde durulmaktadır. Okullardaki materyal olanaklarının yetersizliği, okulun fiziki yapısının eksik kalması ve en önemlisi de uygulama adına geçerli araştırmalar yapılmadan uygulanmaya geçilmesi öğretmenlerde, öğrencilerde birtakım sorunlara neden olabilmektedir.

## 2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Janisch, Liu ve Akrofi (2007) yaptıkları araştırmada, sınıf içinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmanın avantaj ve dezavantajlarından bahsetmektedir. Sınıfta alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını, öğrenenlerin bilgiyi düzenleyiciler olarak kabul edilmesini, öğrencilerin merkeze alınması gerektiğini, materyallerin güvenilir ve doğru olan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını içerir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı bir sınıfta ilk şart, öğrencilerin gönüllü olarak bu teknikleri uygulamak istemelerini sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme metotları hakkında tam donanımlı teorik bilgilerinin bulunması, eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygularken çevre şartlarını göz önünde bulundurarak esnek bir şekilde ortama uygun hale getirmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

Okpala ve Utah (2005) tarafından “ Nijeryada’ki İlköğretim Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki İhtiyaçları” üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma Nijerya’nın 12 eyaletinde 1500 ilköğretim öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında, Moore (1997) tarafından geliştirilen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yardıma ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesine yönelik, “Teacher Assessment Needs Questionnaire (TANQ)” 37 maddelik, 3’lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Nijeryada’ki ilköğretim öğretmenlerinin büyük bölümü kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algılamakta ve ayrıca bu alanda yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duydukları ölçme ve değerlendirme alt alanları şunlardır:

- a) Anket geliştirme,
- b) Standartlaştırılmış testler geliştirme,
- c) Cevap anahtarı geliştirme,
- d) Çoktan seçmeli testler geliştirme,
- e) Uygun gözlem araçları geliştirme,
- f) Geçerli ve güvenilir testler geliştirme,
- h) Ölçme sonuçları göre öğrencilerin problemlili olduğu öğrenme alanlarını belirleme,

ı) Değişik ölçme araçları kullanarak öğrencilerdeki gelişmeyi değerlendirme (Akt; Bulut, 2006).

Cizek vd. (1996) tarafından yapılan araştırmada; öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerinin karakteristik özellikleri (örneğin, okul çalışmalarını ne kadar değerlendirdikleri), puanlama yapılırken göz önünde bulundurulacak faktörler, öğrenci için öğretmenin verdiği final notunun anlamı ve ayrıca öğretmenlerin deneyim yılı, öğretim seviyesi gibi faktörlerin öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerindeki farklılıkları etkileyip etkilemediklerini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çok yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ve ayrıca kıdem, cinsiyet ve okuttukları sınıf düzeyi gibi değişkenlerin, öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediği bulunmuştur.

Corcoran vd. (2004) yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. 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. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Schafer vd. (2001) yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin puanlama ölçeği bilgisinin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda biyoloji ve matematik derslerinde puanlama ölçeği eğitimi alan öğretmenlerin bulunduğu sınıflardaki öğrencilerin akademik başarılarının arttığı fakat İngilizce ve vatandaşlık bilgisi derslerinde puanlama ölçeği eğitimi almayan öğretmenlerin öğrencilerinde ise akademik başarının değişmediği görülmüştür.

Daniel ve King (1998) araştırmalarında, ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Ayrıca ilk ve orta öğretimde görev yapan öğretmenler sahip oldukları bilgi ve beceri bakımından karşılaştırıldığında aralarında fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı

saptanmıştır. Yeni ya da tecrübeli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları gözlenmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde algıladıklarını ve uygulamalarında ne çeşit ölçme değerlendirme etkinliklerini kullandıkları araştırılmıştır. Araştırma ilköğretim ve ortaöğretimde görevli olan toplam 297 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri ve değerlendirme yeteneklerine ilişkin öz-algılarını sınıf içi değerlendirme çerçevesi ve öğretmenin öğrenciyi eğitimsel değerlendirmesine ilişkin yeterlilik standartlarına göre araştırılmış ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin farklı öğretim basamaklarındaki değerlendirme etkinlikleri, konuları, öğretmenlerin deneyimleri ve ölçme eğitimini etkileyen değerlendirme algılamaları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kademeleri yükseldikçe yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış gibi objektif testleri daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok yer verdikleri, buna karşın ortaöğretim öğretmenlerinin objektif testlere olan yönelimleriyle birlikte, bu testleri ölçme ve işlemleri ve niteliği hakkında daha çok kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, ilköğretim ya da ortaöğretim öğretmenleri olsun, tüm kademedeki öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda verilen eğitimin niteliği arttıkça ve kendilerinin aldığı eğitim çoğaldıkça kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, üniversitede verilen eğitim ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslerin gerçek hayatla çok bağlantılı olmadığı, bunların gerçek hayatta daha kolay uygulanabilir olmalarının ve okul ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik planlanmasının gerekliliğini de vurgulamışlardır.

Stiggins (2007) yaptığı çalışmasında, öğrencileri değerlendirirken alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin bir şekilde kullanarak, öğrencilerin kendi yeteneklerinin ortaya çıkması sağlanmalıdır. Öncelikli olarak öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri uygulanırken gönüllü bir şekilde sürece katılması sağlanmalıdır. Böylece öğrencilerin hangi alanda daha başarılı oldukları alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri aracılığıyla ortaya çıkacaktır.



Century (2002) araştırmasında, geleneksel ve alternatif ölçme-değerlendirmenin fen bilgisi öğrenimi içerisinde en çok hangi amaca hizmet ettiğini, öğrenim sonuçları açısından farklılıkları ve fen bilgisine karşı olan tutumları karşılaştırmıştır. Çalışmadaki sonuçlara göre;

- Geleneksel değerlendirme fen bilgisi öğrenimi içerisinde en çok içerik başarısını artırdığını,
- Alternatif ölçme ve değerlendirme fen bilgisi öğrenimi içerisinde içerik başarısını artırmasının yanında öğrencinin problem çözme becerisini, eleştirel düşünme becerisini ve yaratıcılığını artırdığını,
- Alternatif değerlendirme ile geleneksel değerlendirme arasında fen bilgisine karşı olan tutumların karşılaştırılmasında alternatif değerlendirme lehinde olduğu vurgulanmıştır.

Flowers vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 5 farklı eyaletten 983 öğretmen sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu düşünmekte ancak bu teknikleri çok fazla uygulayamadıklarını belirtmiştir. Bunun sebepleri arasında şunlar gösterilmiştir; öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında alt yapılarının yetersiz olması, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması esnasında kaynak eksikliğinin bulunması, çok fazla kâğıt işinin olması ve çok zaman harcanması olarak sıralanmıştır. Diğer bir sonuç ise öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili sorunların olduğudur. Bunun için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili çalışmaların sıklığının artırılması önerilmektedir.

### 3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devleti ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğine saptamayı amaçlayan bir araştırmadır. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden genel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005).

#### 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma evrenini; Uşak il sınırları içerisindeki Merkez, Banaz, Eşme, Karahallı, Sivaslı, Ulubey ve bu ilçelere bağlı köylerde bulunan Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı 175 ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim öğretim yılında görev yapan 286 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Örneklemini ise yine aynı merkez, ilçe ve köylerde aşağıdaki listeden random yöntemi ile seçilen 110 ilköğretim okulunda görev yapan 200 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Örneklem oluştururken 'çok aşamalı örneklem' yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren, ilçe ölçütünde beş alt tabakaya ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan okul yöneticisi sayıları belirlenmiştir ve her ilçeden belirli sayıda okulun seçilmesi, her ilçeden ilçenin tamamının temsilde yeterlik ve değişkenlik dikkate alınarak, uygun görülmüştür. Bu ilçedeki okulların seçimi için her ilçede bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi sayılarını içeren bir liste oluşturulmuştur. İlçelerdeki okulların seçimi okul yöneticisi beşten az olmama koşulunu sağlayan okullar içinden, belirli sayıda ilçelerin okullar listesinden kura ile yansız olarak seçilmiştir.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden (Balcı, 2005) faydalanılmıştır.

Örneklem büyüklüğü, çizelgede % 95'lik güven düzeyi için ve % 4'lük sapma miktarı için esas alındığında 286 olan okul yöneticisi evrenini 200 okul yöneticisi; 175 olan okul evrenini 110 okulun temsil edebileceği görülmektedir. Her ilçede örnekleme girecek okul yöneticisi ve okul sayısının belirlenmesi, okul yöneticisi için tüm ildeki toplam okul yöneticisi sayısına (286); okullar için tüm ildeki toplam okul sayısına (175) oranlanarak belirlenmiştir. Böylece tabakalı bir örnekleme yaklaşımı uygulanmıştır.

Uşak'ta ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri için gerekli örneklem büyüklüğü 200 okul yöneticisi, ilköğretim okulları için 110 okul olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan okul yöneticilerinin ilçelere göre dağılımı Tablo 2.1. 'de görülmektedir.

Tablo 2.1. Araştırmanın Evrenini Oluşturan Okullar ve Bu Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticisi Sayıları

İlçe Adı	Evreni Oluşturan Okul Sayıları	Örnekleme Oluşturan Okul Sayıları	Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı	Örnekleme Oluşturan İlköğretim Okulu Yönetici Dağılımı
<b>Uşak ( Merkez)</b>	66	45	130	96
<b>Banaz</b>	36	20	47	32
<b>Eşme</b>	29	15	42	28
<b>Karahallı</b>	12	8	14	8
<b>Sivash</b>	18	12	27	19
<b>Ulubey</b>	14	10	26	17
<b>Toplam</b>	175	110	286	200

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır (Ek-1). Ölçeğin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu form, okul yöneticilerinin cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmet süresi, yaşı, göre yaptığı okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu şeklindeki sorulardan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, dört alt boyuta sahip olup 5’li Likert türünden toplam 29 madde içermektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmış, bu alanda yapılan çeşitli çalışmalardan yararlanılarak 120 taslak madde hazırlanmıştır. Taslak maddelerin kapsam ve görünüş geçerliğini belirlemek amacıyla 3 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Son halini alan 29 maddelik taslak ölçek maddeleri “*Hiç Katılmıyorum*” dan “*Tamamen Katılmıyorum*” a doğru 5’li Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini, yapı geçerliğini ve güvenilirliğini saptamak amacıyla hazırlanan anket formu Uşak ilindeki toplam 200 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Likert ölçekleme tekniğinin en önemli konusun olan boyutluluk özelliğini sağlamak amacıyla yapılan madde analizi, yapı geçerliğine ilişkin ipucu vermektedir. Madde analizi ile ölçekteki maddelerin ölçmeyi amaçladığı özelliği başka özellikleri karıştırmadan ölçüp ölçmediğine bakılmaktadır (Tavşancıl, 2002). Bu kapsamda elde edilen veriler üzerinden madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Üstelik madde-toplam korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılabilir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20 den düşük maddelerin ise ölçekten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu nedenle ölçme-

değerlendirme ölçeğinin her bir alt boyutunda yer alan maddelerin belirlenmesinde madde-toplam korelasyonunda 0.30 üzerinde olması ölçüt olarak alınmıştır.

Ölçeğin birinci alt boyutu olan “Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri” (Üstünlük Boyutu) kapsamında yer alan 7 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.44 ile 0.71 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri” (Zayıflık Boyutu) kapsamında yer alan 7 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.48 ile 0.60 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü boyutu olan “Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri” (İşlevsellik Boyutu) kapsamında yer alan 7 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.57 ile 0.65 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü boyutu olan “Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri” (Karşılaşılan Sorun Boyutu) kapsamında yer alan 22.maddenin (.28) ve 26.maddenin (.10) madde-toplam korelasyon değerleri .30 dan düşük olması nedeniyle anketten çıkartılmıştır. Geri kalan 9 maddenin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.46 ile 0.69 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak diğer bir yolu da açımlayıcı faktör analizinin yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2003). Bu kapsamda Ölçeğinin her bir alt boyutu için maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az 0.60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Bu ankette yer alan her bir boyut için hesaplanan KMO değerleri sırasıyla 0.984 (Birinci alt boyut), .811 (İkinci alt boyut), .850 (Üçüncü alt boyut) ve .816 (Dördüncü alt boyut)’ dir. Bartlett’s Test of Sphericity değerleri de anlamlı ( $p < .001$ ) bulunmuştur. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan bu değer faktör analizi yapılabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin her bir boyutu için açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Faktör analizi işleminde maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddeler iki ayrı faktör altında toplandığında faktör

yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu (Üstünlük alt boyutu: M1-M7) için yapılan ilk faktör analizinde ölçek maddelerinin tek faktör altında görülmüştür. Bu boyutun öz değerlerinin 3.684 olduğu ve toplam varyansın %52.62'ni açıklayabildiği, faktör yük değerlerinin de .46 ile .78 arasında değer aldığı belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu (Zayıflık alt boyutu: M8-M14) için yapılan ilk faktör analizinde ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı, öz değerinin 4.19 olduğu ve toplam varyansın %61.28'ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .66 ile .86 arasında değer aldığı saptanmıştır.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu (İşlevsellik alt boyutu: M15-M21) için yapılan faktör analizinde ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı, öz değerinin 4.78 olduğu ve toplam varyansın %68.96'ni açıklayabildiği belirlenmiştir. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .62 ile .85 arasında değer aldığı saptanmıştır.

Ölçeğin dördüncü alt boyutu (Karşılaşılan Zorluk alt boyutu: M22-M32) için yapılan faktör analizinde ölçek maddelerinin öz değeri 1'den büyük olan 2 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .54 ile .80 arasında değer aldığı, ancak bu boyutta yer alan 23.maddenin iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri birbirine çok yakın olması (fark 0.10'dan küçük) nedeniyle bu maddelerin ölçeğin yapı geçerliğini düşürdüğüne karar verilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 8 madde üzerinden tekrar temel bileşenler analizi ve varimax döndürme işlemi sonucunda ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı, öz değerinin 4.101 olup toplam varyansın %51.26'nı açıklayabildiği, faktör yük değerlerinin de 0.54 ile 0.82 arasında değer aldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları sırasıyla "Üstünlük" alt boyutu için 0.84; "Zayıflık" alt boyutu için 0.80; "İşlevsellik" alt boyutu için 0.86 ve "Karşılaşılan Sorun" alt boyutu için 0.85'dir. Bulunan bu değerler, anketten elde edilen ölçümlerin güvenilir düzeyde (>.70) olduğunu göstermektedir.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgileri (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, hizmet süresi, yaşı, göre yaptığı okul türü, hizmet içi eğitime katılma durumu) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 17.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde yer alan ölçme-değerlendirme ölçeğinin dört boyut için 5'li likert tipindeki maddeler "1=*Hiç Katılmıyorum*", "5=*Tamamen Katılıyorum*" şeklinde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttaki puanlarının yüksekliği okul yöneticilerinin katılma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçek puanları 1.00-1.79 arası "Hiç", 1.80-2.59 arası "Az", 2.60-3.39 arası "Orta", 3.40-4.19 arası "Oldukça" 4.20-5.00 arası "Tamamen" katılma düzeyini göstermektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme ölçeğindeki her bir alt boyuta ilişkin verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin her bir alt boyutta yer alan her bir maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Ölçeğin alt boyutundan elde edilen puanların çeşitli değişkenler bağlamında analizinde sürecinde değişkenlere bağlı olarak bağımsız örneklem *t*-testi, tek yönlü ANOVA testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

## 4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın “Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerini Değerlendirme Anketi” nden elde edilen bulgular sunulmuştur. Anketden elde edilen bulguların sunumunda araştırmanın amaçları temel alınmış ve veriler bu sıraya göre düzenlenmiştir.

### 4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları ( $n = 200$ )

Değişken		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	10	5.0
	Bay	190	95.0
Kıdem	6-10 yıl	24	12.0
	11-15 yıl	40	20.0
	16-20 yıl	44	22.0
	21 yıl ve üzeri	92	46.0
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	22	11.0
	Lisans	167	83.5
	Lisans Üstü	11	5.5
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	160	80.0
	6-10 yıl	30	15.0
	11-15 yıl	4	2.0
	16-20 yıl	6	3.0
Yaş	30 yaş ve altı	5	2.5
	31-40 yaş	71	35.5
	41-50 yaş	65	32.5
	51 yaş ve üstü	59	29.5
Okul Tipi	A Tipi	179	89.5
	B Tipi	19	9.5
	C Tipi	2	1.0
Hizmet içi Eğitime Katılma Durumu	Evet	153	76.5
	Hayır	47	23.5

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %5’i bayan, %95’i baydır. Mesleki kıdem bakımından %12’ü 6-10 yıl, %20’i 11-15 yıl,



%22'i 16-20 yıl ve %46'ı 21 yıl ve üzerinde iken öğrenim durumu bakımından %11'i ön lisans, %83.5'i lisans ve %5.5'i yüksek lisans mezunudur. Bu araştırma kapsamında yönetici olarak görev yapan katılımcıların %80'i 1-5 yıl, %15'i 6-10 yıl, %2'i 11-15yıl, %3'ü 16-20 yıl buldukları okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların yaş bakımından dağılımı ise %2.5'i 30 yaş ve altı, %35.5'i 31-40 yaş, %32.5'i 41-50 yaş, %29.5'i 51 ve üzeri yaşa sahiptirler.

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları okullardaki tipi bakımından dağılımları incelendiğinde %89.5'i A tipi, %9.5'i B tipi ve %1'i C tipi okulda görev yapmaktadır. Bu araştırma kapsamındaki okul yöneticilerinin %76.5'i daha önce ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime katılmıştır.

#### **4.2. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN MADDE KORELASYONLARI**

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği alt boyutlarına ilişkin genel görüş ortalamaları verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının alt boyutlarına ilişkin madde korelasyon dağılımları

Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Madde Korelasyonları	$\bar{x}$	SS
“Üstünlük” Alt Boyutu	3,76	1,09
“Zayıflık” Alt Boyutu	2,51	0.85
“İşlevsellik” Alt Boyutu	3.27	0.93
“Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutu	2.97	0.92

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün

yönlerine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.76$ , okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.51$ , okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.27$  ve okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.97$  olduğu görülmüştür.

#### 4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ “ÜSTÜNLÜK” ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ( $n=200$ )

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “Üstünlük” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M1.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	4.00	1.08
M2.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlamaktadır.	3.75	1.08
M3.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	3.80	1.10

Tablo 3.3. Devamı;

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “Üstünlük” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M4.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilmektedir.	3.97	1.01
M5.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceği konusunda yardımcı olmaktadır.	3.90	1.01
M6.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğretim sürecindeki aksaklıkların tespit edilmesini sağlamaktadır.	3.69	1.17
M7.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini tam olarak ölçebilmektedir.	3.22	1.16
“Üstünlük” Alt Boyutunun Tümü		3.76	1.09

Tablo 3.3’de katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının üstünlük alt boyutuna ilişkin görüşleri dikkate alındığında en çok “M1. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır*” ( $\bar{x}=4.00$ , SS=1.08), “M4. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilmektedir*” ( $\bar{x}=3.97$ , SS=1.01), “M5. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceği konusunda yardımcı olmaktadır.*” ( $\bar{x}=3.90$ , SS=1.01) ve “M3. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.*” ( $\bar{x}=3.80$ , SS=1.10) görüşlerine katıldıkları, en az ise “M7. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini tam olarak ölçebilmektedir*” ( $\bar{x}=3.22$ , SS=1.16) görüşe katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.76$  olup ölçme ve değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” alt boyutuna “Oldukça” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır.

### 4.3.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” alt boyutuna ilişkin görüşleri hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	160	3.80	.78	198	1.568	.119
	6 yıl ve üzeri	40	3.58	.76			
Okul Tipi	A tipi	179	3.73	.78	198	-1.457	.147
	Diğerleri	21	3.99	.70			
HİE Alma Durumu	Evet	153	3.71	.79	198	-1.297	.196
	Hayır	47	3.88	.72			

Tablo 3.4’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” boyutuna ilişkin görüşleri okulda 1-5 yıl ( $\bar{x}=3.80$ ,  $SS=.78$ ) ve 6 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=4.38$ ,  $SS=.40$ ) hizmet yapma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(198) = 1.568$ ,  $p >.05$ ].

Benzer şekilde okul yöneticilerinin ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” boyutuna ilişkin görüşleri ölçme ve değerlendirme konusunda HİE alma durumuna [ $t(198)= -1.297$ ,  $p >.05$ ] ve okul tipine [ $t(198)= -1.457$ ,  $p >.05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

### 4.3.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Yaklaşımlarının “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 3.5’de sunulmuştur.

Tablo 3.5’deki okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.6’da sunulmuştur

Tablo 3.5. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Kıdem	6-10 yıl	24	3.81	0.89
	11-15 yıl	40	3.83	0.67
	15-20 yıl	44	3.64	0.90
	21 yıl ve üzeri	92	3.77	0.74
Öğrenim Durumu	Ön lisans	22	3.68	0.67
	Lisans	167	3.76	0.82
	Lisans Üstü	11	3.91	0.41
Yaş	40 yaş ve altı	76	3.72	0.91
	41-50 yaş	65	3.84	0.61
	51 yaş ve üzeri	59	3.72	0.78

Tablo 3.6. Okul Yöneticilerinin “Üstünlük” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	.953	3	.318	.515	.672
	Gruplar içi	120.884	196	.617		
	Toplam	121.838	199			
Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.398	2	.199	.323	.724
	Gruplar içi	121.439	197	.616		
	Toplam	121.838	199			
Yaş	Gruplar arası	.564	2	.282	.458	.633
	Gruplar içi	121.274	197	.616		
	Toplam					

Tablo 3.6’deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Üstünlük” alt boyutuna ilişkin görüşlerine idarecilik kıdem [ $F(3-196) = .515, p > .05$ ], öğrenim durumu [ $F(2-197) = .323, p > .05$ ] ve yaş [ $F(2-197) = .458, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir göstermemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından değişmemektedir.

#### 4.4. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ “ZAYIFLIK” ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri (n=200)

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “Zayıflık” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M8.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasına neden olmaktadır.	2.67	1.31
M9.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokmaktadır.	2.43	1.21
M10.	Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama süreci anlaşılması bakımından karmaşık yapıdadır.	2.45	1.25
M11.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgilere ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçememektedir.	2.53	1.31
M12.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmaktadır.	2.12	1.26
M13.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması zor olmaktadır.	2.64	1.25
M14.	Alternatif ölçme ve değerlendirme süreci uzun sürmektedir.	2.78	1.25
“Zayıflık” Alt Boyutunun Tümü		2.51	0.85

Tablo 3.7’de katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşleri dikkate alındığında “M14. *Alternatif ölçme ve değerlendirme süreci uzun sürmektedir.*” ( $\bar{x}=2.78$ , SS=1.25), “M13. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasına neden olmaktadır.*” ( $\bar{x}=2.64$ , SS=1.25), “M8. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasına neden olmaktadır.*” ( $\bar{x}=2.67$ , SS=1.31) görüşlerine “Orta” düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan okul yöneticilerinin “M11. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgilere ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçememektedir.*” ( $\bar{x}=2.53$ , SS=1.31), “M10. *Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama süreci anlaşılması bakımından karmaşık*

yapıdadır.” ( $\bar{x}=2.45$ ,  $SS=1.25$ ), “M9. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokmaktadır.” ( $\bar{x}=2.43$ ,  $SS=1.21$ ) ve “M12. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmaktadır.” ( $\bar{x}=2.12$ ,  $SS=1.26$ )” görüşlerine “az” düzeyde katıldıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin en az katıldıkları görüş ise “M12. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmaktadır.” ( $\bar{x}=2.12$ ,  $SS=1.26$ )” görüşüdür.

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.51$  olup ölçme ve değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna “Az” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır.

#### 4.4.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşleri hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.8’ de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	160	2.27	.85	198	-1.336	.183
	6 yıl ve üzeri	40	2.67	.83			
Okul Tipi	A tipi	179	2.54	.86	198	1.385	.168
	Diğerleri	21	2.27	.71			



Tablo 3.8. Devamı;

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
HİE Alma Durumu	Evet	153	2.46	.80	198	-1.573	.117
	Hayır	47	2.68	.98			

Tablo 3.8’ de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşleri okulda 1-5 yıl ( $\bar{x}=2.27$ ,  $SS=.85$ ) ve 6 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=2.67$ ,  $SS=.83$ ) hizmet yapma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(198) = -1.336$ ,  $p >.05$ ].

Benzer şekilde okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşleri ölçme ve değerlendirme konusunda HİE alma durumuna [ $t(198)= -1.573$ ,  $p >.05$ ] ve okul tipine [ $t(198)= 1.385$ ,  $p >.05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.4.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 3.9’ da sunulmuştur.

Tablo 3.9’ daki okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.10’ da sunulmuştur.

Tablo 3.9. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Kıdem	6-10 yıl	24	2.55	0.72
	11-15 yıl	40	2.39	0.69
	15-20 yıl	44	2.51	0.79
Öğrenim Durumu	Ön lisans	22	2.58	0.93
	Lisans	167	2.51	0.86
	Lisans Üstü	11	2.48	0.67
Yaş	40 yaş ve altı	76	2.41	0.74
	41-50 yaş	65	2.62	0.89
	51 yaş ve üzeri	59	2.53	0.94

Tablo 3.10. Okul Yöneticilerinin “Zayıflık” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	.909	3	.303	.414	.743
	Gruplar içi	143.243	196	.731		
	Toplam	144.151	199			
Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.105	2	.053	.072	.931
	Gruplar içi	144.046	197	.731		
	Toplam	144.151	199			

Tablo 3.10. Devamı;

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Yaş	Gruplar arası	1.490	2	.745	1.028	.359
	Gruplar içi	142.662	197	.724		
	Toplam	144.151	199			

Tablo 3.10’ daki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Zayıflık” alt boyutuna ilişkin görüşlerine idarecilik kıdem [ $F(3-196) = .414, p > .05$ ], öğrenim durumu [ $F(2-197) = .072, p > .05$ ] ve yaş [ $F(2-197) = 1.028, p > .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir göstermemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından farklılaşmamaktadır.

#### 4.5. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ “İŞLEVSELLİK” ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ( $n=200$ )

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “İşlevsellik” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M15.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	3.64	1.24

Tablo 3.11. Devamı;

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “İşlevsellik” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M16.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	3.62	1.23
M17.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamaktadır.	3.33	1.23
M18.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	3.25	1.29
M19.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tam olarak saptayabilmektedir.	3.01	1.30
M20.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hedeflenen kazanımların verilip verilmediğini ölçmek için yeterli olmaktadır.	3.04	1.27
M21.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılan etkinlikler harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	3.03	1.31
“İşlevsellik” Alt Boyutunun Tümü		3.27	0.93

Tablo 3.11’de okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri dikkate alındığında M15-M21 arasındaki tüm görüşlere “Oldukça” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin olarak “M15. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.*” ( $\bar{x}=3.64$ , SS=1.24), “M16. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.*” ( $\bar{x}=3.62$ , SS=1.23), ve “M17. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamaktadır.*” ( $\bar{x}=3.33$ , SS=1.23) görüşlerine diğerlerine nazaran daha çok katılmaktadırlar.

Diğer taraftan okul yöneticilerinin “M19. *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tam olarak saptayabilmektedir.*” ( $\bar{x}=3.01$ , SS=1.30), “M10. *Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama süreci anlaşılması bakımından karmaşık yapıdadır.*” ( $\bar{x}=2.45$ , SS=1.25),

“M21. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılan etkinlikler harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.” ( $\bar{x}=3.03$ ,  $SS=1.31$ ) ve “M20. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hedeflenen kazanımların verilip verilmediğini ölçmek için yeterli olmaktadır.” ( $\bar{x}=3.04$ ,  $SS=1.27$ )” görüşlerine daha az katılmaktadırlar.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=3.27$  olup ölçme ve değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna “Oldukça” düzeyinde katılmaktadırlar.

#### 4.5.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Okul Yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	160	3.30	.92	198	.826	.410
	6 yıl ve üzeri	40	3.16	.95			
Okul Tipi	A tipi	179	3.25	.92	198	-.950	.343
	Diğerleri	21	3.45	.93			

Tablo 3.12. Devamı;

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
HİE Alma Durumu	Evet	153	3.272	.930	198	-.008	.993
	Hayır	47	3.274	.931			

Tablo 3.12’ de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklemeler *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri okulda 1-5 yıl ( $\bar{x}=3.30$ , SS=.92) ve 6 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3.16$ , SS=.95) hizmet yapma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(198) = .846$ ,  $p > .05$ ].

Benzer şekilde okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri ölçme ve değerlendirme konusunda HİE alma durumuna [ $t(198) = -.950$ ,  $p > .05$ ] ve okul tipine [ $t(198) = -.008$ ,  $p > .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine yönelik görüşlerine ilişkin okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.5.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 3.13’de sunulmuştur. Tablo 4.13’deki okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.14’de sunulmuştur

Tablo 3.13. Okul Yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Kıdem	6-10 yıl	24	2.98	1.07
	11-15 yıl	40	3.24	0.83
	15-20 yıl	44	3.03	1.02
	21 yıl ve üzeri	92	3.48	0.85
Öğrenim Durumu	Ön lisans	22	3.10	0.83
	Lisans	167	3.29	0.95
	Lisans Üstü	11	3.35	0.77
Yaş	40 yaş ve altı	76	3.09	1.02
	41-50 yaş	65	3.29	0.86
	51 yaş ve üzeri	59	3.49	0.85

Tablo 3.14. Okul yöneticilerinin “İşlevsellik” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	8.825	3	2.942	3.540	.016*
	Gruplar içi	162.857	196	.831		
	Toplam	171.682	199			

Tablo 3.14. Devamı;

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.751	2	.376	.433	.649
	Gruplar içi	170.931	197	.868		
	Toplam	171.682	199			
Yaş	Gruplar arası	5.188	2	2.594	3.069	.048*
	Gruplar içi	166.494	197	.845		
	Toplam	171.682	199			

\* $p < .05$ 

Tablo 3.14'deki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin "İşlevsellik" alt boyutuna ilişkin görüşleri öğrenim durumu [ $F(2-197) = .433, p > .05$ ] bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna karşın okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin "İşlevsellik" alt boyutuna ilişkin görüşleri idarecilik kıdemi [ $F(3-196) = 3.540, p < .05$ ] ve yaş [ $F(2-197) = 3.069, p < .05$ ] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir. Gruplar arasında oluşan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey HSD testi yapılmış, elde edilen sonuçları Tablo 3.15'de sunulmuştur.



Tablo 3.15. Tukey HSD Sonuçları

Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Kıdem	6-10 yıl	11-15 yıl	-.25933	.23536	.689
		15-20 yıl	-.05288	.23131	.996
		21 yıl ve üzeri	-.50627	.20893	.076
	11-15 yıl	15-20 yıl	.20645	.19914	.728
		21 yıl ve üzeri	-.24693	.17264	.482
	15-20 yıl	21 yıl ve üzeri	-.45339*	.16708	.036*
Değişken	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalama Fark (I-J)	S.Hata	<i>p</i>
Yaş	40 yaş ve altı	41-50 yaş	-.19781	.15531	.412
		51 yaş ve üzeri	-.39411*	.15951	.038*
	41-50 yaş	51 yaş ve üzeri	-.19630	.16531	.462

\**p*<.05

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi, Tukey HSD sonuçları 21 yıl ve üzeri kıdeme ( $\bar{x}=3.48$ ) sahip olan okul yöneticilerinin 15-20 yıl kıdeme ( $\bar{x}=3.03$ ) sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı* = -.45339, *p* <.05). Bu durum 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 15-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıklarını ve okul yöneticilerinin ölçeğinin “İşlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan Tablo 3.15'deki Tukey HSD sonuçları yaş değişkeni bakımından incelendiğinde 51 yaş ve üzeri yaşa ( $\bar{x}=3.49$ ) sahip olan okul yöneticilerinin 40 yaş ve altı yaşa ( $\bar{x}=3.09$ ) sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir (*Ortalama puan farkı = -0.39411, p < .05*). Bu durum 51 yaş ve üzeri yaşa sahip olan okul yöneticilerinin 40 yaş ve altı yaşa sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıkları ve okul yöneticilerinin ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

#### 4.6. OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ “KARŞILAŞILAN SORUNLAR” ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Uşak ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3.16. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri ( $n=200$ )

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M24.	Öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyebilmek için yıl boyunca yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamakta zorluk çekmektedir.	2.97	1.43
M25.	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamada çok fazla zaman almasından dolayı zaman sıkıntısı çekmektedir.	3.17	1.29
M27.	Öğretmenler yeni programa yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekmektedir.	2.94	1.26
M28.	Öğretmenler yeni alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulamakta güçlük çekmektedir.	2.91	1.26

Tablo 3.16. Devamı;

Ölçme-Değerlendirme Ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutu		$\bar{x}$	SS
M29.	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmada zorluk çekmektedir.	2.96	1.26
M30.	Öğretmenler ölçeklerin çok karmaşık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekmektedir.	2.97	1.26
M31.	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince anlaşılmasından dolayı güçlük çekmektedir.	2.96	1.21
M32.	Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada zorluk çekmektedir.	2.91	1.43
“Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutunun Tümü		2.97	0.92

Tablo 3.16’da okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulamada karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri dikkate alındığında M24-M32 arasındaki tüm görüşlere “Orta” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin olarak en çok “M25. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamada çok fazla zaman almasından dolayı zaman sıkıntısı çekmektedir” ( $\bar{x}=3.17$ , SS=1.29) görüşüne katılmaktadırlar. Buna karşın okul yöneticileri en az olarak “M28. Öğretmenler yeni alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulamakta güçlük çekmektedir.” ( $\bar{x}=2.91$ , SS=1.26) ve “M32. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada zorluk çekmektedir.” ( $\bar{x}=2.91$ , SS=1.43) görüşlerine katıldıklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunlara yönelik genel görüş ortalaması  $\bar{x}=2.97$  olup ölçme ve değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorun” alt boyutuna “Orta” düzeyinde katıldıkları anlaşılmaktadır.

#### 4.6.1. Hizmet Süresi, Okul Tipi ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) Alma Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri hizmet süresi, okul tipi, hizmet içi eğitime (HİE) katılma durumu bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

Değişken		n	$\bar{x}$	SS	sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl	160	2.93	.93	198	-1.095	.275
	6 yıl ve üzeri	40	3.11	.87			
Okul Tipi	A tipi	179	2.98	.91	198	.388	.698
	Diğerleri	21	2.90	1.02			
HİE Alma Durumu	Evet	153	2.96	.89	198	-.391	.696
	Hayır	47	3.02	1.00			

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi yapılan bağımsız örneklem *t*-testi sonucunda okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri okulda 1-5 yıl ( $\bar{x}=2.93$ ,  $SS=.93$ ) ve 6 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3.11$ ,  $SS=.87$ ) hizmet yapma durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [ $t(198) = -1.095$ ,  $p > .05$ ].

Benzer şekilde okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri ölçme ve değerlendirme konusunda HİE alma durumuna [ $t(198) = -.391$ ,  $p > .05$ ] ve okul tipine [ $t(198) = .388$ ,  $p > .05$ ] bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.6.2. Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Değişkenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşleri

Okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından betimsel istatistik değerleri Tablo 3.18’de sunulmuştur. Tablo 3.18’deki okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “Karşılaşılan Sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.19’da sunulmuştur.

Tablo 3.18. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşılan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından Dağılımı

Değişken		<i>n</i>	$\bar{x}$	SS
Kıdem	6-10 yıl	24	3.06	0.76
	11-15 yıl	40	2.85	0.95
	15-20 yıl	44	2.90	0.87
	21 yıl ve üzeri	92	3.04	0.98
Öğrenim Durumu	Ön lisans	22	3.10	0.82
	Lisans	167	2.95	0.94
	Lisans Üstü	11	3.07	0.87
Yaş	40 yaş ve altı	76	2.90	0.89
	41-50 yaş	65	3.16	0.92
	51 yaş ve üzeri	59	2.87	0.95

Tablo 3.19. Okul Yöneticilerinin “Karşılaşan Sorunlar” Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerine Kıdem, Öğrenim Durumu ve Yaş Bakımından ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyans	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Kıdem	Gruplar arası	1.497	3	.499	.584	.626
	Gruplar içi	167.557	196	.855		
	Toplam	169.054	199			
Öğrenim Durumu	Gruplar arası	.527	2	.264	.308	.735
	Gruplar içi	168.526	197	.855		
	Toplam	169.054	199			
Yaş	Gruplar arası	3.265	2	1.632	1.940	.146
	Gruplar içi	165.789	197	.842		
	Toplam	169.054	199			

Tablo 3.19'daki ANOVA sonuçları okul yöneticilerinin alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “karşılaşılan sorunlar” alt boyutuna ilişkin görüşleri idarecilik kıdemi [ $F(3-196) = .584, p < .05$ ], öğrenim durumu [ $F(2-197) = .308, p > .05$ ] ve yaş [ $F(2-197) = 1.940, p < .05$ ] bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması süresinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından farklılaşmamaktadır.

## 5. BÖLÜM: TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik; oldukça yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olduğunu, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabildiğini, öğrencilerin problem çözmeye becerilerini kazanmasına yardımcı olduğunu, öğrencilerin yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceği konusunda yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi gerektiğini ve öğretim sürecindeki aksaklıkların tespit edilmesine yardımcı olabileceğini düşünmektedirler.

Elharrar (2006) yaptığı çalışmada, alternatif ölçme ve değerlendirmenin en büyük avantajlarından biri, bireysel farklılıklara, gelişimsel seviyelere, zekâ farklılıklarına ve öğrenci biçimlerine duyarlı olabilecekleri şeklinde belirtilmiştir. Öğretmenler daha yüksek seviyedeki yeteneklerin geniş alanındaki öğrenci ilerlemeleri ve zorluklarının daha çok farkında olabilecekleri şeklinde açıklamıştır. Öztürk vd. (2005) yaptıkları çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı edinmeleri ve yaratıcılık becerilerine sahip olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalara bakılırsa; okul yöneticilerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstünlük yönelik görüşlerini desteklediğini göstermektedir.

Ayrıca okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri; okuldaki hizmet süresi, okul tipi, HİE alma durumu, idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha çok üstün yönlerinin bulunduğunu ve öğrencinin gelişiminde büyük katkı sağladıkları görüşünde olduklarını söyleyebiliriz. Aynı şekilde Zmbicki (2007) yaptığı çalışmada, öğretmenlerce doğru

kullanıldığında performans temelli değerlendirme gerçek dünya görevlerinde yer almak ve problem çözme becerilerini kullanmak için öğrencilere fırsatlar sağlayacağını belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik olarak az düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin ödevlerinin başkalarına yaptırmadıklarını, çok fazla maddi külfet altına sokmadığı ve öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgilere ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçemediği görüşlerine tam olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşünün aksine, Ataman (2007)'in yaptığı çalışmada ise; öğretmenler sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin verilen performans ve proje ödevleri ile daha fazla geliştiği, sosyo-ekonomik durumu kötü olan öğrencilerin ise daha da gerilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yaptığı görüşme sonucunda alternatif ölçme değerlendirme araçlarının öğrencileri gelişmesinde sadece ekonomik durumu iyi olan öğrenciler için geçerli olduğunu ve ekonomik durumu kötü olan öğrenciler için maddi külfet haline geldiğini belirtmiştir. Aynı şekilde Zmbicki (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, alternatif değerlendirme uygulamalarının zamanı çok tükettiğini ve sınıf içinde alternatif değerlendirmeyi yerine getirmede yeterli değerlendirmeleri yapmadıklarını ve bu değerlendirme çalışmalarını uygulamak için okulların çok fazla bütçe ayırmaları gerektiğini belirtmiştir. Düzün (2008) yaptığı çalışmada ise, sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin verdikleri ödevlerin yapımında öğrencilerin çoğunun zorlandığı, bazılarının da zorlanmadığı ve ailelerinden yardım aldıkları görülmüş, öğretmenlerin çoğunun değerlendirmenin şu anki uygulamalarda olduğu gibi yazılı, proje, performans görevi, sınıf içi performans dayalı olması konusunda görüş birliğinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğretmenler tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulama süreci anlaşılması bakımından karmaşık yapıda olmadığını, hazırlanması zor olmadığını, değerlendirme süreci uzun sürmediğini ve öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmadığını düşünmektedirler.

Okul yöneticilerinin görüşünün aksine, Güven ve Eskiürk'ün (2007) tarafından yapılan çalışmada; ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kabul



görülmesinde sınıf öğretmenleri tarafından sıkıntı yaşandığı ve öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında birçok sorunla karşılaştıkları, en büyük sorunun da zaman yetersizliği olduğu vurgulanmıştır. Gözütok vd. (2005)'nin yaptığı başka bir çalışmada ise; yeni programlara ilişkin bazı konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeterli olduklarını düşündükleri konularda da gerekli becerileri sergileyemedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, öğrencilerin düzeyine uygun etkinlik düzenlemedikleri ve etkinliklerin programdaki kazanımlara uygun olmadığı, öğretmenlerin portfolyo hazırlama konusunda çağdaş yöntem ve tekniklerden haberdar olmadıkları ve bunları istenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir.

Ayrıca okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi, okul tipi, HİE alma durumu, idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha az zayıf yönünün bulunduğunu ve öğretmenlerin bu teknikleri uygularken fazla zorlanmadıkları görüşünü düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili Parmaksız ve Yanpar (2006)'ın yaptığı araştırmasına göre; öğretmenlerin önemli bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik algıladıklarını, bu uygulamalar konusunda gerekli bilgiye sahip olmadıkları yani yetersiz görmekte oldukları. Bu nedenle de öğretmenlerin uygulamalarda sorunlar yaşadıklarını ve geleneksel yöntemlere daha çok yöneldiklerini ortaya koymuştur.

Bu araştırma sonucunda; okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik olarak oldukça yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Ayrıca okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi, okul tipi, HİE alma durumu, öğrenim durumu değişkenleri bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri kıdem ve yaş değişkenleri bakımından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha çok 21 yıl ve üzeri

kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine daha çok katılmaktadırlar. Aynı şekilde 51 yaş ve üzeri yaşa sahip olan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevselliğine daha çok katıldıkları görülmektedir. Bunun sonucu daha çok deneyime sahip olan okul yöneticilerinin yeni programlardaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha çok benimsediklerini söyleyebiliriz. Aynı şekilde bu konuya ilişkin Bol vd. (2002)'nin öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki tecrübeye göre kıyaslayan çalışmalarında, alternatif ölçme ve değerlendirmenin ilk yılında ve dördüncü yılında olan öğretmenlere uygulamışlardır. Sonuçlar alternatif değerlendirme ile tecrübe arasındaki önemli ve olumlu ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Genel anlamda uygulamanın 4. yılında olan öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Cizek vd. (1996) yaptığı çalışmalarında ise, kıdemi daha yeni olan ve yüksek lisans yapan öğretmenlerin bu konuda daha bilgili ve etkili oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri, araştırmaya sevk etmeye, problem çözme becerilerini geliştirmeye, kendi aralarında iletişim kurmalarını sağlamaya, bireysel farklılıklarını dikkate almaya, öğrenme eksikliklerini tam olarak saptaya bildiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde Deniz (2006) tarafından yapılan çalışmada da alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sayesinde öğrenciler bilgiyi kendi deneyimlerinden oluşturur ve farklı yollardan bilgiye ulaşmalarını sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Öztürk vd. (2005)'nin yaptıkları çalışmalarında ise alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı edinmeleri ve yaratıcılık becerilerine sahip olmalarına katkı sağladığını, Ayrıca öğrencilerin araştırma becerisinin arttırması, iletişim kurma becerilerinin arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca ölçme ve değerlendirme araçlarının hedeflenen kazanımların verilip verilmediğini ölçmek için yeterli olduğunu ve ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılan etkinlikler harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünmektedirler. Aynı şekilde Gallager (2000) ve Nitko (1995) tarafından yapılan araştırma sonucunda; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenleri öğrenci düşüncelerine karşı daha duyarlı hale getirdiği, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim kalitesini arttırdığı, öğrencilerdeki davranış problemlerini azaltarak sınıf atmosferini değiştirdiği, öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağladığı, öğrenci başarısını arttırdığı ve öğrencilerin bilime karşı ilgilerini olumlu

yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalara bakılırsa okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşlerini destekler niteliktedir (Akt; Algan, 2008).

Bu araştırmanın sonucunda; okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Yani okul yöneticilerinin görüşlerine göre; öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlamada ve bu tekniklerin uygulanmasında fazla zorlanmamakta, öğretmenler tarafından yeterince anlaşıldığı görüşündedirler. Bu konu ile ilgili Güven (2002), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeyi amacı ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen, araştırma sonucuna göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bazı konularda yetersizliklerinin olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Çakan (2004) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeylerini araştırmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerine göre; öğretmenler, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulanmasında, öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyebilmek için yıl boyunca yaptıkları çalışmaları ürün dosyalarında saklamakta zorluk çektikleri görüşüne tam olarak katılmamaktadırlar. Çakır ve Çimer (2007)'in yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımların çoğunu kullanmadıklarını göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin rubrik hazırlamada ve ürün dosyası kullanmada yetersizlikleri olduğu tespit edilmiştir. Bunun en büyük nedeninin de öğretmenlere yeterli hizmet içi desteğin sağlanamamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeni programa yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmada zorluk çektiklerine görüşüne tam olarak katılmamaktadırlar. Gözütok vd. (2005) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin görüşünün aksine öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz görmekte ve öğretmenlerin en yetersiz oldukları noktanın materyal hazırlama ve kullanma konusunda olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu konularda hizmet öncesinde ve hizmet içinde iyi yetiştirilmedikleri saptanmıştır.

Ayrıca ölçeklerin çok karmaşık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çektiklerine ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince anlaşılmamasından dolayı güçlük çektikleri görüşlerine tam olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Erdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin görüşünün aksine öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları, ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamada çok fazla zaman almasından dolayı zaman sıkıntısı çektiklerine, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulamakta güçlük çektiklerine ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada zorluk çektikleri görüşlerine tam olarak katılmaktadırlar. Bu konu ile ilgili olarak Özkan (2001) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin yöntem, teknik ve diğer etkinlikler ile ilgili araç ve gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, istenilen başarının elde edilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumu, idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlanmasında ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik ölçekler hazırlamada yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Aynı şekilde okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince anlaşıldığı ve bu tekniklerin öğretmenler tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karmaşık bir yapıya sahip olmadığı ve öğretmenler tarafınca kolayca anlaşıldığı görüşündedirler. Ancak okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulanması aşamasında sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıftaki tüm öğrencilere uygulamada güçlükler yaşadıkları görüşündedirler.

## 6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

### 6.1. SONUÇLAR

Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerine göre şu sonuçlar elde edilmiştir;

Uşak ilinde devlet ilköğretim okulunda görev yapan okul yöneticilerinin görüşlerine göre;

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri; okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha çok üstün yönlerinin bulunduğunu ve öğrencinin gelişiminde büyük katkı sağladıkları görüşündedirler.

- Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri az düzeyde çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri; okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel

ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönlerine yönelik görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre zayıf yönlerine yönelik görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre daha az zayıf yönünün bulunduğunu ve öğretmenlerin bu teknikleri uygularken fazla zorlanmadıkları görüşünü düşünmektedirler.

- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri oldukça yüksek düzeyde çıkmıştır.

Okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri; okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna karşın okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermektedir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 15-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıkları göstermektedir. Diğer yandan okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının işlevine yönelik görüşleri yaş değişkeni bakımından farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Yaş değişkeni bakımından incelendiğinde 51 yaş ve üzeri yaşa sahip olan okul yöneticilerinin 40 yaş ve altı yaşa sahip okul yöneticilerine göre alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinin “işlevsellik” alt boyutuna ilişkin görüşleri daha fazla katıldıkları ve bu farkın da anlamlı olduğunu göstermektedir.

- Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri orta düzeyde çıkmıştır.

Okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri; okuldaki hizmet süresi, okul tipi ve HİE alma durumuna göre farklılaşmamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerine göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları

sorunlara ilişkin görüşleri idarecilik kıdemi, öğrenim durumu ve yaş değişkenleri bakımından da farklılaşmamaktadır. Yani okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri tüm değişkenler bakımından aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlanmasında ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik ölçekler hazırlamada yeterli bilgiye sahip olduklarını düşünmektedirler. Aynı şekilde okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince anlaşıldığı ve bu tekniklerin öğretmenler tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karmaşık bir yapıya sahip olmadığı ve öğretmenler tarafınca kolayca anlaşıldığı görüşündedirler. Ancak okul yöneticilerine göre; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulanması aşamasında sınıfların kalabalık olmasından dolayı sınıftaki tüm öğrencilere uygulamada güçlükler yaşadıkları görüşündedirler.

## **6.2. ÖNERİLER**

Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır. Bu öneriler araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “probleme ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmaya ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır.

### **6.2.1. Probleme İlişkin Öneriler**

Araştırmaların bazılarında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında yetersiz ya da bu teknikler hakkında kendilerini eksik buldukları görüşündedir. Bunun en büyük nedeninin de öğretmenlere yeterli hizmet içi desteğin sağlanamamasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere öğretim yılı başında ve sonundaki seminer döneminde gerekse öğretim yılı içerisinde öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesi ile ilgili üniversitelerden getirilen akademisyen veya alanında uzman kişilerce daha fazla hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin bilgilendirilmeleri, eksik ve yetersiz oldukları noktalar geliştirilebilir.

Hizmet içi eğitim seminerlerinde ve kurslarında öğretmenlere bilgi veren kişilerin, müfettişler değil de alanında uzman olan kişiler ya da akademisyenler olması eğitimin daha verimli ve etkili olmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlere verilen ölçme ve değerlendirme kurslarının sayısı arttırılmalıdır.

İlköğretim okullarında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere rehberlik edebilecek bu konuda yetişmiş uzman kişilerin bulunması ve olanaklar dâhilinde ilköğretim okullarında ölçme ve değerlendirme birimlerinin oluşturulması yararlı olacağı düşünülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve il milli eğitim müdürlükleri; öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf içinde daha rahat ve tam olarak uygulayabilmeleri için sınıf mevcutlarını azaltıcı çalışmalar yapması bu ölçme ve değerlendirme araçlarının tam olarak amacına ulaşması konusunda faydalı olabilir. Öğretmenlerin çoğu sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı yeni müfredat programı kapsamında uygulanmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha etkili ve verimli kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Bundan dolayı sınıftaki öğrencilerin gerçek anlamda bireysel olarak değerlendirilmesi olanağı ortadan kalkmaktadır. Bu tekniklerin daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak ideal düzeye getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin birincil amaçlarından biri öğrenciyi çeşitli yönlerden değerlendirmek ve değerlendirme sürecini zenginleştirmek olduğu için araç gereç ve ders materyalleri bu anlamda büyük önem taşımaktadır. Bu aktivitelerin eğitim öğretim sürecinde tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha etkili ve verimli bir şekilde uygulanması için gerekli araç gereç ve ders materyallerinin okullara yeterli düzeyde sağlanması faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul idarecileri, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf içinde tam anlamıyla uygulayabilmeleri için araç-gereç, materyal, fotokopi, vb. eksiklikleri tamamlamalıdır. Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğretimi etkili ve verimli kılmaları ve daha zengin bir eğitim öğretim ortamı için araç gereç ve ders materyallerine ihtiyaç vardır. Bu araç gereç ve ders materyalleri değerlendirme sürecinde de öğrencilerin farklı yönlerinden farklı şekillerde değerlendirme olanağı sunacaktır.



### 6.2.2. Araştırmaya İlişkin Öneriler

Bu araştırma Uşak ili bulunan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın daha geniş bir alana yayılması ve örneklemin içine özel ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin de dahil edilmesi ile özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri ile devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan bu araştırma nicel bir betimsel model olan tarama modeli olmasına rağmen sadece nicel değil nitel verilere de yer verilebilir. Araştırmanın hem nicel hem de nitel verilerle desteklenmesinin araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu konuda okul yöneticileri yanı sıra öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin de görüşlerinin de alındığı çalışmalar yapılarak sürecin daha kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir.

Bu araştırmada yer verilen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında yer alan yöntemlerden biri ya da birkaçı daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

## EKLER

### EK – 1

## OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

### Değerli Yöneticiler;

Bu anket, okul yöneticilerinin ilköğretim okullarında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Katkılarınız ile gerçekleştirilecek bu araştırmanın, Türk Milli Eğitiminin geliştirilmesi çalışmalarına fayda sağlaması beklenmektedir. Ankette toplanan veriler, söz konusu araştırma dışında başka bir amaçla kullanılmayacak, hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecektir. Vereceğiniz cevaplar tek tek değil, tüm grup içinde değerlendirilecektir.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dışında kalan tüm değerlendirme tekniklerini içeren ölçme ve değerlendirme çalışmalarıdır. *Alternatif değerlendirmenin içerisinde performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, yapılandırılmış grid ve kavram haritaları gibi çeşitli değerlendirme teknikleri girer.*

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde sizin ankette yer alan soruları **içtenlikle** cevaplamanıza bağlıdır. Çalışmamıza gösterdiğiniz ilgiden dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

**Danışman**

**Yrd. Doç. Dr. M. Akif HELVACI**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Öğrencisi**

**Fatih ALKAN**

**Uşak Üniversitesi**

**Yüksek Lisans**

EK – 1'in devamı;

## BÖLÜM I

Aşağıdaki kişisel ve mesleki durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Her soru için size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz. Lütfen boş soru bırakmayınız.

### KİŞİSEL BİLGİLER

#### 1- CİNSİYETİNİZ

Erkek  Kadın

#### 2- KIDEMİNİZ:

1-5  6-10  11-15  15-20  21 ve üzeri

#### 3-ÖĞRENİM DURUMUNUZ:

Ön Lisans  Lisans  Lisansüstü

#### 4-BULUNDUĞUNUZ OKULDAKİ HİZMET SÜRENİZ:

1-5  6-10  11-15  15-20  21 ve üzeri

#### 5- YAŞINIZ

22–30 yaş  31-40 yaş  41–50 yaş  51 yaş ve üstü

#### 6- OKULUNUZUN TİPİ:

A TİPİ  B TİPİ  C TİPİ

7- En son mezun olduğunuz okulda, öğretmenliğe başlamadan önce ya da başladıktan sonra ölçme ve değerlendirme dersi veya kursu aldınız mı?

Evet  Hayır

EK – 1'in devamı;

**BÖLÜM II**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ALTERNATİF  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİNİ DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Madde No	Açıklama: Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ifade eden maddeler yer almaktadır. Bir yönetici olarak bu maddelere ne derece katıldığınızı, maddelerin karşısındaki ölçek içerisinde yer alan parantezlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Fikrim Yok	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
	MADDELER					
1	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmasına yardımcı olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme ürününün yanında öğrenme süreci de değerlendirilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin yaptığı çalışmaların nasıl değerlendirileceği konusunda yardımcı olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğretim sürecindeki aksaklıkların tespit edilmesini sağlamaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerin bilgi ve becerilerini tam olarak ölçebilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasına neden olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencileri çok fazla maddi külfet altına sokmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulama süreci anlaşılması bakımından karmaşık yapıdadır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin hatırlamaya yönelik bilgilere ne düzeyde sahip olduğunu tam olarak ölçmemektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğretmen kontrolünden uzak olmasına neden olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
13	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması zor olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )

EK – 1'in devamı;

Madde No	Açıklama: Aşağıda ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasına ilişkin görüşlerini ifade eden maddeler yer almaktadır. Bir yönetici olarak bu maddelere ne derece katıldığınızı, maddelerin karşısındaki ölçek içerisinde yer alan parantezlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Lütfen maddelerin tümünü işaretlemeye özen gösteriniz.	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Fikrim Yok	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	MADDELER					
18	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tam olarak saptayabilmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hedeflenen kazanımların verilip verilmediğini ölçmek için yeterli olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
21	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılan etkinlikler harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğretmenler öğrencilerin gelişimlerini gözlemleyebilmek için yıl boyunca yaptıkları çalışmalarını ürün dosyalarında saklamakta zorluk çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamada çok fazla zaman almasından dolayı zaman sıkıntısı çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Öğretmenler yeni programa yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Öğretmenler yeni alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin tamamına uygulamakta güçlük çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine uygun ölçekler oluşturmada zorluk çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Öğretmenler ölçeklerin çok karmaşık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada güçlük çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
28	Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yeterince anlaşılmasından dolayı güçlük çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
29	Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada zorluk çekmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )

**Yukarıda belirtilenlerin dışında görüşleriniz varsa aşağıda belirtiniz.**

.....  
 .....

EK - 2

## ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.  
UŞAK VALİLİĞİ  
MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜSAYI : B.08.4.MEM.4.64.20.02-605.99/  
KONU: MEM'e bağlı Kurumlarda  
Araştırma İzni

22.02.2012 02090

UŞAK ÜNİVERSİTESİ  
(SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ)

İLGİ : a) 10/01/2008 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-16 /92 sayılı yazısı.

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencileri ve Araştırma Görevlileri aşağıda tarih ve sayıları belirtilen dilekçelerle müdürlüğümüze bağlı kurumlarda araştırma yapmak istemektedir.

İlimiz merkezi ve ilçelerinde yapılacak anket ve araştırma uygulaması ile ilgili anket formları yazımız ekinde gönderilmiş olup, ilgi (b) Yönergenin 5. maddesi (o) bendi uyarınca taahhütnamenin ve araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğini CD ' kayıtlı olarak müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fahrettin GÖNCÜ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER :  
EK-1: Onay (1 sayfa)  
EK-2:Uygulama Planı (1 sayfa)

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Berrak KOCAMAN	"Resimlendirmenin Fen Öğretiminde Okuma Anlamaya Etkisi"	06/01/2012-365
2	Buket ŞEN	"Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri ile İlgili Tutum ve Davranışlarını Ölçmek"	02/02/2012-1830
3	Fatih ALKAN	"Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri"	13/02/2012-2420

Milli Eğitim Müdürlüğü  
UŞAK

Tel : 0 276 223 3990  
Faks : 0 276 223 3989

E-posta : [istatistik64@meb.gov.tr](mailto:istatistik64@meb.gov.tr)  
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

**T.C.**  
**UŞAK VALİLİĞİ**  
**MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ**

**17.02.2012 01855**

Sayı : B.08.4.MEM.0.64.20.02-605.99-  
Konu : Araştırma İzni

- İLGİ: a) 13/04/2004 tarih ve B.08.0.APK.0.03.02/1198 sayılı Genelge (2004/32)  
b) 05/03/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı Yönerge  
c) 27/12/2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.64.00-605.01/14795 sayılı Olur.

**İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE**

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b)yazılarına istinaden ilimiz merkez ve ilçelerinde yapılacak olan tez, anket ve araştırma çalışmaları sadece bir ili kapsıyorsa bulunduğu İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından izin verilmesi gerektiğinden İlgî (c) olurumuzla araştırma destek koordinatörü ve araştırma değerlendirme komisyonu kurulmuştur.

Aşağıdaki adı, soyadı yazılı kişilerin ilimiz merkez ve ilçelerinde tez, anket ve araştırma çalışmaları ile ilgili komisyon tarafından gerekli inceleme yapılmış olup yapılan inceleme sonucunda tez, anket ve araştırma çalışmaları komisyonumuz tarafından uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ve teklif ederim.

Özkan MERCAN  
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
16.../02/2012  
Ömer BUKUT  
İl Millî Eğitim Müdürü

Sıra No	Adı-Soyadı	Araştırma Konusu	Müracaat Tarih Ve Sayısı
1	Berrak KOCAMAN	"Resimlendirmenin Fen Öğretiminde Okuma Anlamaya Etkisi"	06/01/2012-365
2	Buket ŞEN	"Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik Görevleri ile İlgili Tutum ve Davranışlarını Ölçmek"	02/02/2012-1830
3	Fatih ALKAN	"Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri"	13/02/2012-2420

Millî Eğitim Müdürlüğü

**UŞAK**

Tel : 0 276 223 39 90  
Faks : 0 276 227 39 89

E-posta : [istatistik64@meb.gov.tr](mailto:istatistik64@meb.gov.tr)  
int.adres : <http://usak.meb.gov.tr>

## KAYNAKÇA

- Acat M.B., Ekinci A. (2005). Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri, H. Kıran (Ed.). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss.2-4, Denizli: Tubitak Yayınları.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Algan, S. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Arık, R. S. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, B. (2005). Programın Hazırlanmasına Dayanak Oluşturan Cumhuriyet Döneminin Dinamikleri ve 1968-2005 İlköğretim Programının Sınırlı Bir Karşılaştırılması. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss.34-42, Denizli: Tubitak Yayınları.
- Ataman, M. (2007). *Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aydoğdu, M., Kesercioğlu T. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.



- Baki, A., Birgin, O. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif ve Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması. *5.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül 2002, ODTU Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C., Taşgın, A. (2010). Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. Modül 3, Ankara: MEB.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayrak, B., Erden, A. M. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.
- Ben-Hur, M. (2006). *Concept-rich Mathematics Instruction. Association For Supervision And Curriculum Developmen.*, Alexandria, Virginia, USA.
- Bol L., Ross, S.M., Nunnery, J.A., Alberg, M.S. (2002). *A Comparison of Teachers' Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation*. *Journal Of Education For Students Placed At Risk*, 7(4), 407-423. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bulut, A. (2006). *9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cansız-Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Century, D. N. (2002). *Alternative and Traditional Assessments: Their Comparative Impact On Students' Attitudes And Science Learning Outcomes: An Exploratory Study*. (Doctor of Education). Century, Daisy Nelson.

- Cizek, G.J., Fitzgerald, S.M. & Rachor, R.E. (1996). *Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, And The Kitchen sink*. Educational Assessment, 3(2), ss.159-179.
- Corconan, A. C., Dershimer, L. E., Tickhenor S. M., (2004). A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps, The Clearing House May-June 2004
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, s. 99-114.
- Çakır, İ., Çimer, S.O. (2007). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleri ve Uygulamada Karşılaşılan Problemler. *I. Ulusal İlköğretim Kongresi*. Ankara.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve diğerleri (2007). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", *Ölçme ve Değerlendirme*. Edit. Ç. Semerci ve E. Karip (Ankara: PegemA Yayınları), ss.1-15.
- 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.
- Deniz, Z. (2006). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Düzün, A. K. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Eggen, P. (2001). *Educational Psychology Windows on Classrooms*. New York: Don Kauchak Merril Prentice Hall.
- Elharrar, Y. (2006). *The teacher assessment practices and perceptions: The use of Alternative Assessment Within The Quebec Educational Reform*. Doktora Tezi, Université du Québec a Montreal, Canada.
- Enger, Sandra K., Yager, Robert E. (1998). *The Iowa Assessment Handbook*. ERIC Document Reproduction Service No: Ed 424286.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi,

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Kahramanmaraş.

- Erdoğan, İ. (2000). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Flowers C., Delzell L. A., Browder D., Spooner F. (2005). *Teachers' Perceptions Of Alternate Assessments*. The University of North Carolina at Charlotte, Vol:30, No:2, 81–92
- Fourie, I., Van Niekerk, D., 2001. *Follow-Up on The Portfolio Assessment A Module In Research Information Skills; An Analysis Of Its Value*. Education for Information, 19, 107-126.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gömlüksiz, M. N., Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gözütok, F. D., Akgün Ö. E., Karacaoğlu, Ö. C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi, Sabancı Kültür Sitesi Yeni ilköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu, Kayseri.
- Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Güven, B., Eskitürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (5-7 Eylül 2007)*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güven, S. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt 27, Sayı 286, s. 16–24.
- Herman, Joan, L., R. Aschbacher, Pamela, Winters Lynn (1997). *A Pratical Guide to Alternative Assessment*, Association for Supervision and Curriculum Development, California.
- İşman, A., ESKİCUMALI, A. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.

- Janish C., Liu X., Akrofi A., (2007). *Implementing Alternative Assessment: Opportunities And Obstacles*. The Educational Forum, Volume 71, Spring, 221-229.
- Johnson D. W., Johnson R.T. (2002). *Meaningful Assessment. A Manageable And Cooperative Process*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kaptan, F. (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı ve Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karaca, E., (2004). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları. Anadolu Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Yayınları*, No.90, Eskişehir.
- Karaca, E., Yurdabakan, İ., Çetin, B., Nartgün, Z., Bıçak, B., Gömleksiz, M. (2008). “Performans Değerlendirme”, *Eğitimde Ölme ve Değerlendirme*. Edit. B. Bıçak ve S. Erkan, M. Gömleksiz (Ankara: Nobel Yayınları), ss.198-223.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, A., Yıldırım, H.İ., Şensoy, Ö., Yalçın, N. (2004). Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın İçerik Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 327-338.
- Kazu, H., Yorulmaz, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Korkmaz, H. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maeroff, G. I. (1991). *Assessing alternative assessment*. Phi Delta Kapan,

ss.272-281.

- Manning, M., Gary (1995). *Portfolios in Reading and Writing*. Teaching Pre K-8. 25(5). 94-95.
- MEB (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. MEB, TTK Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2004). *Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Olkun, S., Toluk-Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretim*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, S. (2001). *İlköğretim Okulları I. ve II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Öztürk, C., Tuncel, G., Kop, Y. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Sözlü Tarihin Kullanılması. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, ss.220-224, Denizli: Tubitak Yayınları.
- Parmaksız, R.Ş., Yanpar, T. (2006). Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), ss.159-172.
- Pierce, L. V., O'malley, J. M. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students*. National Clearinghouse for Bilingual Education. Washington: DC.
- Pilten, P. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Poyrazoğlu, O. N. (1993). *Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri, İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları
- 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.
- Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(2), 429-440.
- Schafer, W. D., Gwenth, S., Nancy, B., George, N. (2001). *Effects of Teacher Knowledge of Rubrics on Student Achievement in Four Content Areas*. *Applied Measurement in Education*. 14 (2). 151-170.
- Stiggins, R. (2004). *New Assessment Beliefs For A New School Mission*. Phi Delta Kappan, September, 22-27
- Şahin, Ç. Ersoy, E., Kiran, I. (2008). İlköğretim I. Kademe Matematik Öğretiminde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)*, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir bakış. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3 (2), 115-139.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (1997). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretimde Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Topal, T. (1999). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Turgut, M.F. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tüfekçioğlu, N., Turgut, S. (2008). Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar. *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)*. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- 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.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Branş Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilikleri ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, E. (2003). *İzmir Özel Lise Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme Teori Ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaman, S., Karamustafaoglu, S., Karamustafaoglu, O. (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş., M. Gültekin.(2002). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Ders Kitaplarının Yapılandırıcı Öğrenmeyi Gerçekleştirecek Biçimde Düzenlenmesi. *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. 23-25 Mayıs, 2002.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N., ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız İ., Uyanık N. (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine. Gazi Üniversitesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Mart, 12/1, 97–104.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Yayın Dağıtım.
- Zhang, Z. Ve Burry-Stock, J.A. (2003). Classroom Assessment Practices And Teachers Self- Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement Education*, 16 (4), ss.323-342.
- Zmbicki, D. (2007). *Examining The Effects of Alternative Assessment on Student Motivation And Self- Efficacy*. Doktora Tezi, Walden University.