

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EGİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANADİLİM DALI



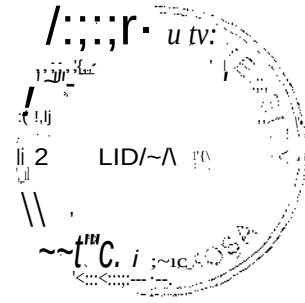
ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ
BELİRLENMESİ VE HİZMET İÇİ EGİTİM İHTİYAÇLARININ SAPTANMASI

YÜKSEKLİSANS TEZİ

Rabiye Menteş

Danışman: Dr. Müge Taçman

Lefkoşa
Haziran, 2012



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Rabiye Menteş tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının Belirlenmesi ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması" adlı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başka.a: Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu Yakın Doğu Üniversitesi-f--

Üye: Dr. Müge Taçman Atatürk Öğretmen Akademisi

1ra, Doç,
Üye: Dr. Çiğdem Hürsen Yakın Doğu Üniversitesi

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /20, ..

Prof. Dr. Cem İlro

ÖNSÖZ

Bilimsel, teknolojik ve ekonomik alanlardaki değişim ve gelişimlere paralel olarak toplumların yetiştirmek istediği bireylerin özellikleri de farklılaşmıştır. Elbette ki bu değişimler bireylerin yetiştirilmesinde çok önemli bir rolü bulunan eğitim alanında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Değişen eğitim sisteminin, eğitim kurumlarında hayat bulmasını sağlayan eğitim programlarının temelini 'öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı öğrenme kuramı gibi yeni yaklaşımlar oluşturmaktadır. Ölçme değerlendirme de bu yeni yaklaşımlarla şekillenmiş, kağıt kalem testleri yerlerini portfolyo, performans değerlendirme, akran değerlendirme gibi çeşitli alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine bırakmıştır. Eğitim sistemindeki yeniliklerin, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve uygulanması onları anlamlı kılar. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına katkı sağlaması amacıyla tasarlanan bu araştırmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları, amaçları, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve ölçme değerlendirme uygulamaları nicel verilerden yararlanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmam sırasında bana değerli görüşleriyle rehberlik eden, beni her zaman cesaretlendiren, akademik alana ve hayata bakış açımı genişleten danışmanım Yrd. Doç. Dr. Müge Taçman'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimin çeşitli aşamalarında beni destekleyen Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya çok teşekkür ediyorum. Tez jürimde yer alarak yapıcı eleştirileriyle katkı koyan Dr. Çiğdem Hürsen'e çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama aracımın geliştirilmesi sırasında yapıcı eleştirileriyle katkı sağlayan Doç. Dr. Zehra Özçınar'a , Doç. Dr. Osman Cankoy'a, Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Yaratana'a, Yrd. Doç. Dr. Murat Tezer'e, Yrd. Doç. Dr. Kemal Akkan Batman'a, Yrd. Doç. Dr. Hasan Özder'e, Dr. Çiğdem Hürsen'e, Dr. Birikim Özgür'e, Dr. Nazan Çomunoğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

İstatistik çalışmalarımı yapabilecek gerekli donanımı kazanmamda verdiği eğitimle önemli katkı sağlayan Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Uzman Nihat Ekizoğlu'na istatistiksel çalışmalarım sırasında sağladığı destek nedeniyle çok teşekkür ediyorum.

Remzi Akgür, Ayşe Yücel ve Aysel Yeşildağı Akkagiin'e yaptıkları katkılardan dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Veri toplama sürecine değerli görüşleriyle katkı sağlayan KKTC MEGSB'ye bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak hayatımdaki varlıkları nedeniyle kendimi çok şanslı hissettiğim, her zaman sevgileriyle yanımda olan aileme ve bu süreçte beni destekleyen değerli arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Rabiye Menteş

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ BELİRLENMESİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARININ SAPTANMASI

Menteş, Rabiye

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Müge Taçman

Haziran, 2012

Bu araştırmanın amacı ilkökul sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarını ve ölçme değerlendirmeyle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir.

Araştırma devlet okullarında çalışan 251 ilkökul sınıf öğretmenin katılımıyla elde edilen anket verilerine dayanmaktadır. Araştırma, betimsel tarama modelindedir ve veri toplama için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 5 bölüm ve 74 maddeden oluşan anket kullanılmıştır. Veriler SPSS 16 paket programında, frekans (f), yüzdelik (%), T-testi, ANOVA ve Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre:

- İlkokul sınıf öğretmenleri genellikle geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmaktadır.
- Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri düzenli olarak kullanılmamaktadır.
- Öğretmenler genellikle sözlü yoklamaları, kısa cevaplı yazılı yoklamaları, çoktan seçmeli maddeleri ve doğru yanlış maddeleri kullanmaktadır.
- İlkokul sınıf öğretmenlerinin, geleneksel ölçme değerlendirme araç ve tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmamaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin çoğunlukla alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır.

- Ölçme değerlendirme araç ve teknikleri genellikle öğretimin başında öğrenci performansını belirlemek; öğretim boyunca öğrenme sürecini takip etmek; öğretim boyunca öğrenme güçlüklerini tanılamak; öğretimin sonunda başarıyı değerlendirmek için kullanılmaktadır.
- İlkokul sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımında başarılıdır.
- Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması sırasında bazı konularda yetersizlikleri bulunmaktadır.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları arasında meslekteki hizmet süresi, okutulan sınıfın düzeyi, sınıf mevcudu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre manidar fark belirlenememiştir.

Araştırma sonunda, bazı öneriler sunulmuştur:

- Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB) tarafından ilkokul öğretmenleri için ölçme değerlendirme alanında daha etkili hizmet içi eğitim kursları organize edilmelidir.
- MEGSB tarafından ölçme değerlendirme birimleri oluşturulmalıdır. Böylece gerekli rehberlik bu birim tarafından öğretmenlere sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına üniversitelerde verilen eğitimin kalitesi, öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında var olan bilgi düzeyi, ölçme değerlendirme hakkındaki sorunları araştırılabilir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, ölçme değerlendirme, hizmet içi eğitim ihtiyacı.

ABSTRACT

THE DETERMINATION OF TEACHERS' MEASUREMENT AND EVALUATION APPLICATIONS AND THE DETECTION OF INSERVICE TRAINING NEEDS

Menteş, Rabiye

Masters Degree, Curriculum and Instruction

Supervisor: Dr. Müge Taçman

June, 2012

The purpose of this research was to determine the measurement and evaluation applications of primary school class teachers and inservice training needs for measurement and evaluation.

The study was based on survey data with participation of 251 primary school class teachers who work in the-state schools of TRNC in 2010-2011 Education-Tenn. The survey method is used in this research. The data was gathered by a questionnaire which was made up of 5 chapters and 74 items and developed by the researcher. SPSS 16.00 package programme was used and frequency, percentage, T-test, ANOVA and Mann Whitney U- test were used for analyzing data for the analysis of the data.

According to the findings:

- The traditional assessment-measurement instruments and methods are usually used by the primary school class teachers.
- The alternative assessment-measurement instruments and methods aren't used regularly.
- Teachers generally utilize *oral* examination, short-answer items, multiple-choice items and true-false items.
- The primary school teachers don't need inservice training about traditional assessment-measurement instruments and methods. On the other hand, they mostly

need inservice training about alternative assessment-measurement instruments and methods.

- The measurement- assessment instruments and methods are generally used to determine student performance at the beginning of the instruction; to monitor learning process during instruction, to diagnose learning difficulties during instruction; to assess achievement at the end of instruction.
- The majority of the primary school teachers are successful in utilizing traditional assessment-measurement instruments and methods.
- There're failure in utilizing alternative assessment and measurement methods.
- There aren't any significant differences between measurement-evaluation applications of the teachers depending on seniority, the class level they attend, class size and the educational level.

At the end of research, some suggestions were presented:

- The Ministry of Education, Youth and Sport need to organize more effective inservice training courses about measurement and evaluation for the primary school class teachers.
- The measurement-evaluation units can be constituted by Ministry of Education; Youth and Sport. So essential guidance can be provided to the class teachers by this unit.
- The qualifications of the measurement-evaluation courses which are given to the teachers ,at the university, the current knowledge level of the teachers about measurement-evaluation, the problems about measurement evaluation can be researched.

Key words: Primary education, measurement-evaluation, inservice training needs.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASL	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi

BÖLÜM

1. Giriş	i
Ama,	8
Araştırmanın Önemi.	9
Sınırlılıklar	10
Varsayımlar	10
Tanımlar	10
Kısaltmalar	11

BÖLÜM

2. Araştırmanın Kuramsal Boyutu İle İlgili Araştırmalar	13
Araştırmanın Kuramsal Boyutu	13
İlgili Araştırmalar	92

BÖLÜM

3. Yöntem	122
Araştırma Modeli	122
Evren ve Ömeklem	122
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	125

BÖLÜM

4.Bulgular ve Yorumlar.....	128
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini	
Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	128
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araçları Konusunda	
Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyma Düzeyine İlişkin Bulgular.....	149
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma	
Amaçlarına ve Sıklığına İlişkin Bulgular	170
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araç ve	
Yöntemlerini Uygulama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	181
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	
Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular.....	217

BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler	222
Sonuçlar.....	222
Öneriler.....	224
KAYNAKÇA.....	226
EKLER.....	236

Tablolar Listesi

		Sayfa
Tablo	1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Meslekteki Hizmet Sürelerine ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	123
Tablo	2. Öğretmenlerin Şu Anda Okuttukları Sınıfa Göre Dağılımları	124
Tablo	3. Öğretmenlerin Şu Anda Okuttukları Sınıfın Mevcuduna Göre Dağılımı	125
Tablo	4. Öğretmenlerin Sözlü Yoklamaları Kullanma Sıklığı	129
Tablo	5. Öğretmenlerin Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamaları Kullanma Sıklıkları	130
Tablo	6. Öğretmenlerin Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamaları Kullanma Sıklıkları	131
Tablo	7. Öğretmenlerin Doğru Yanlış Soruları Kullanma Sıklıkları	132
Tablo	8. Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Soruları Kullanma Sıklıkları	133
Tablo	9. Öğretmenlerin Eşleştirmeli Soruları Kullanma Sıklıkları	134
Tablo	10. Öğretmenlerin Gözlem Formu Kullanma Sıklıkları	135
Tablo	11. Öğretmenlerin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Kullanma Sıklıkları	136
Tablo	12. Öğretmenlerin Anektod Kayıtlarını Kullanma Sıklıkları	137
Tablo	13. Öğretmenlerin Akran Değerlendirme Formunu Kullanma Sıklıkları	138
Tablo	14. Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Formu Kullanma Sıklıkları	139
Tablo	15. Öğretmenlerin Tutum Anketlerini Kullanma Sıklıkları	140
Tablo	16. Öğretmenlerin Dereceleme Ölçekleri Kullanma Sıklıkları	141
Tablo	17. Öğretmenlerin Öğrenci Seçici Dosyası (Portfolyo) Kullanma Sıklıkları	142
Tablo	18. Öğretmenlerin Proje Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma Sıklıkları	143
Tablo	19. Öğretmenlerin Kontrol Listelerini Kullanma Sıklıkları	144
Tablo	20. Öğretmenlerin Tarulayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğini Kullanma Sıklıkları	145
Tablo	21. Öğretmenlerin Yapılandırılmış Gricli Kullanma Sıklıkları	146

	Sayfa
Tablo 22. Öğretmenlerin Rubrikleri Kullanma Sıklıkları	147
Tablo 23. Öğretmenlerin Sözlü Yoklamalar Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	150
Tablo 24. Öğretmenlerin Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	151
Tablo 25. Öğretmenlerin Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	152
Tablo 26. Öğretmenlerin Doğru Yanlış Soruları Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	153
Tablo 27. Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Sorular Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	154
Tablo 28. Öğretmenlerin Eşleştirmeli Sorular Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	155
Tablo 29. Öğretmenlerin Gözlem Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	156
Tablo 30. Öğretmenlerin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	157
Tablo 31. Öğretmenlerin Anektod Kayıtları Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	158
Tablo 32. Öğretmenlerin Akran Değerlendirme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	159
Tablo 33. Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	160
Tablo 34. Öğretmenlerin Tutum Anketleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	161
Tablo 35. Öğretmenlerin Dereceleme Ölçekleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	162
Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenci Seçki Dosyası (Portfolyo) Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	163
Tablo 37. Öğretmenlerin Proje Değerlendirme Ölçekleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	164

		Sayfa
Tablo	38. Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	165
Tablo	39. Öğretmenlerin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Konusunda Hizmet İçi Eğitim ihtiyaçları	166
Tablo	40. Öğretmenlerin Yapılandırılmış Grid Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	167
Tablo	41. Öğretmenlerin Rubrik Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	168
Tablo	42. Öğretmenlerin Ön Koşul Bilgilerin Düzeyini Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı	171
Tablo	43. Öğretmenlerin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı	172
Tablo	44. Öğretmenlerin Ünite Sonunda Kazanılamamış Davranışları Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı	173
Tablo	45. Öğretmenlerin Öğretimin Etkililiğini Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı	174
Tablo	46. Öğretmenlerin Not Verme Aracını Kullanma Sıklığı	175
Tablo	47. Öğretmenlerin Seviye Belirleme Sınavına Hazırlama Aracını Kullanma Sıklığı	176
Tablo	48. Öğretmenlerin Koleje Girebilecek Öğrencileri Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı	177
Tablo	49. Öğretmenlerin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı	178
Tablo	50. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Sonundaki Ürünü Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı	179
Tablo	51. Öğretmenlerin Sınav Sorularını Hazırlarken Belirtke Tablosundan Yararlanma Sıklığı	181
Tablo	52. Öğretmenlerin Ölçmek İstedikleri Davranışa Uygun Ölçme Değerlendirme Araçlarını Belirleme Sıklığı	183
Tablo	53. Öğretmenlerin Puanlamayı Hazırladığı Cevap Anahtarına Uygun Şekilde Yapma Sıklığı	184
Tablo	54. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Kapsanacak Konulara İlişkin Planlama Yapma Sıklığı	185

Tablo	55. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Soru Türlerine İlişkin Planlar Yapma Sıklığı	186
Tablo	56. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Soru Sayısını Belirleme Sıklığı	187
Tablo	57. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Sorulan Cevaplarken Uyulması Gereken Genel Esasları Öğrencilerle Paylaşma Sıklığı	189
Tablo	58. Öğretmenlerin Öğrencilere Tanınan Süreyi Sınavdan Önce Belirtme Sıklığı	190
Tablo	59. Öğretmenlerin Çeşitli Soru Tiplerini Bulunduran Sınavlar Hazırlama Sıklığı	191
Tablo	60. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Ölçütlerinden Haberdar Etme Sıklıkları	192
Tablo	61. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmek için Farklı Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları	194
Tablo	62. Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Değerlendirmek için Farklı Ölçme Değerlendirme Araçları ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları	195
Tablo	63. Öğretmenlerin Puanlamanın Ardından Yazılı Sınav Sonuçlarını Öğrencilerle Paylaşma Sıklığı	196
Tablo	64. Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarından Yararlanarak İstatistiksel İşlemler Yapma Sıklığı	198
Tablo	65. Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarına İlişkin Grafikler Oluşturma Sıklığı	199
Tablo	66. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerini Alternatifli Olarak Geliştirme Sıklıkları	200
Tablo	67. Öğretmenlerin Öğrencilerin Belirli Ölçütleri Dikkate Alarak Öz Değerlendirme Yapmalarını Sağlama Sıklıkları	201
Tablo	68. Öğretmenlerin Öğrencilerin Belirli Ölçütleri Dikkate Alarak Akran Değerlendirme Yapmalarını Sağlama Sıklıkları	203
Tablo	69. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Uygulanışı Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme Sıklıkları	204
Tablo	70. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Uygulanışı Hakkında Öğrenci Velilerini Bilgilendirme Sıklıkları	206

Tablo	71. Öğretmenlerin Performans Görevi için Ayrılan Süreyi Görevin Niteliğini Dikkate Alarak Belirleme Sıklıkları	Sayfa 207
Tablo	72. Öğretmenlerin Performans Görevlerini ve Projelerdeki Değerlendirme Ölçütlerini Tek Başına Belirleme Sıklığı	208
Tablo	73. Öğretmenlerin Bilgi ve Becerilerin Gerçek Yaşam Durumlarıyla İlişkilendirmesine Önem Verme Sıklığı	210
Tablo	74. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Alarundaki Akademik Yayınları İzleme Sıklıkları	211
Tablo	75. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Alanındaki Eksikliklerini Gidermeye Çalışma Sıklıkları	212
Tablo	76. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarına Dayanarak Hedefleri Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları	213
Tablo	77. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarına Dayanarak Öğrenme Ortamını Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları	215
Tablo	78. Öğretmenlerin Öğretim Sonuçlarına Dayanarak Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları	216
Tablo	79. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları	217
Tablo	80. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Şu An Okuttıkları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları	219
Tablo	81. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Şu An Okuttıkları Sınıf Mevcuduna Göre T - Testi Sonuçları	220
Tablo	82. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre U-Testi Sonucu	221

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve tanımlardan bahsedilmektedir.

20. yüzyılın sonlarında ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanlarında büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda çağdaş bir toplumun ihtiyacı olan insan gücünde de büyük değişimler olmuştur.

Endüstri çağı olarak adlandırılan 20. yüzyılda temel okuma ve aritmetik becerilere sahip olmak bireyler için yeterli sayılmaktadır. Ancak içinde bulunduğumuz bilgi çağında bireyler için bilimsel tutum ve davranışlara sahip olmak, araştırmacılık, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, analiz ve sentez yeterliği, kaynakları yerinde ve zamanında kullanabilmek, sağlıklı iletişim kurabilmek, bilginin nereden nasıl elde edilebileceğini bilmek, karmaşık ilişkileri algılayabilmek, teknolojik araç ve gereçlerden yararlanabilmek bir zorunluluk haline gelmiştir (Bahar ve diğerleri, 2009).

Günümüzün küreselleşen dünyasında bilginin niteliği sürekli olarak değişmekte ve bilgiye duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. İnternet ve diğer iletişim teknolojilerinin öngörülemez biçimde ilerlemesi, ulaşım olanaklarının artması 21. yüzyılda dünya vatandaşı olmak kavramını ortaya çıkarmış ve bireylerin hareketliliği artmıştır. Küreselleşen dünyada, çok uluslu kuruluşlar ve işletmeler ekonomiye hâklın olmuş; ekonomide, sağlıkta, turizmde, eğitimde ve diğer üretim ve hizmet alanlarında kıyasıya bir rekabet başlamıştır. Bu süreçte insan kaynakları açısından yetişmiş elemanı olan, bilgi ve teknoloji üreten ülkeler ve ekonomiler ayakta kalmakta diğerleri ise bu ülkelerin takipçisi ve pazarı konumuna düşmektedirler (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi [BARGED], 2011).

Toplumlar, ancak uygun bir eğitimle istenilen özelliklere sahip olabilirler. Eğitim, çağlar boyunca toplumların gelişimlerinin en temel aracı olmuştur: Bir ülkenin ulusal gelişmişliğinin temel göstergelerinden biri vatandaşlarının eğitim düzeyi ve niteliğidir. Elbette ki bu eğitim düzeyi ve niteliği ülkenin sahip olduğu eğitim sistemine bağlıdır. Eğitim, ülkenin sosyal ve ekonomik açılardan gelişmesini sağlarken toplumun ve insanların hayat standartlarının yükseltilmesine de neden olmaktadır.

Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasındaki yerini alması, sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişmesi, 21. yüzyılda çocuklara ve gençlere çağın gerektirdiği bilgi, becerilerin kazandırılması devletin en önemli hedefleri arasındadır. Ancak bu şekilde KKTC'nin kalkınıp başarılı bir ülke haline gelebileceği açıkça görülmektedir (KKTC Talim ve Terbiye Dairesi [TTD], 2005).

Ülkeler eğitimin ne kadar önemli olduğunun bilinciyle eğitime ve insan kaynaklarına yatırım yapmaktadırlar. KKTC'nin ekonomi, eğitim, sağlık gibi alanlarda diğer ülkeler karşısında etkili bir ülke konumuna gelebilmesinde nitelikli bir eğitim ve insan gücü planlaması büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sistemlerinde yapılan düzenlemeler eğitim programlarında yer aldıkları ölçüde anlam kazanmaktadır. Eğitim programları okul içi ve dışı planlı etkinlikleri kapsayan, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin geçirmiş oldukları yaşantılardır. Bu süreçte, bireylerin ve toplumun temel ihtiyaçları dikkate alınarak, bu ihtiyaçların giderilmesi planlanmaktadır. Uygulanan programların eksikliklerinin giderilmesi, toplumndaki ve bilim alanlardaki değişikliklere göre yeniden düzenlenmesi eğitimin niteliğini artıran önemli etkenlerdir. Bir eğitim programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşmaktadır. Hedef, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlardır. İçerik, eğitim programlarında hedeflerin kazandırılmasına uygun düşecek konular bütünüdür. Hedeflere ulaşmak için seçilen öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri öğretme sürecini oluşturmaktadır. Ölçme-değerlendirme, yapılan eğitimin işlerliğini kontrol eden önemli bir öğedir. Eğitim programının bir ögesinde meydana gelecek bir değişiklik bütün öğeleri ve dolayısıyla tüm eğitim sistemini etkileyecektir. Bu noktada ölçme değerlendirme ögesinde gerçekleşecek değişim hedef, içerik ve öğrenme-öğretme sürecini de etkileyecektir. Eğitim

sisteminin amaçladığı bireyi yetiştirebilecek eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenci öğrenmelerini artıran değerlendirme, eğitim programlarından ayrı düşünülemez; Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin eğitim programına uyumlu olacak biçimde sürdürülmesi önem taşımaktadır (Demirel, 2007; Erden, 1998; Uzunboylu ve Hürsen, 2008; Varış, 1994).

Dünyada bilgi hızla değişip yenilenmektedir. Eğitimin temel hedeflerinden biri, öğrencileri çağın gerektirdiği nitelikte yetiştirmektir. Eğitimdeki hedeflere ulaşabilmek için, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek ve bu gelişime etki eden faktörleri ortaya çıkarmak büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, öğrencilerin hedeflenen davranışları ne derecede kazandıkları, eğitimdeki hedeflere ne derecede ulaşıldığı tespit edilmelidir. Bu tespitin yapılabilmesi için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (BARGED, 2011).

Ölçme ve değerlendirme, eğitimin ayrılmaz ve bütünüleyici bir parçasıdır. Amacına bağlı olarak eğitim sürecinin başında, süreç sırasında ya da sonunda ölçme ve değerlendirme yapılabilmektedir. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyerek, öğretimin, öğrencilerin düzeyine uygun olarak hazırlanmasını sağlamaktadır. Eğitim süreci içinde yapılan değerlendirmeler eğitime geribildirim sağlayarak, öğrenme eksikliklerinin ya da öğretimde aksayan noktaların belirlenmesi ile eğitimin verimliliğinin artmasını sağlamaktadır. Eğitim süreci sonunda yapılan değerlendirmeler ile eğitimle öğrencilere kazandırılması beklenen davranışların kazanılıp kazanılmadığı ya da ne derecede kazanıldığını belirlenmektedir (Atılgan, 2009).

Öğrenci öğrenmelerini değerlendirebilmek için öğrenci başarısını ölçebilecek yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir. Değerlendirme, etkili bir öğretim için anlamlı bir rol oynayan sistematik bir süreçtir. Değerlendirme öğretim amaçlarının belirlenmesiyle başlar. Öğrencilerin bu amaçlara ulaşmasındaki gelişmeyi takip eder. Sürecin sonunda ise hangi amaçlara ne derecede ulaşıldığıyla ilgili yargılara varır. Ölçme ve değerlendirme, öğretim kararları için daha sistematik ve nesnel kanıtlar sağlamaktadır. Aynı zamanda değerlendirme sonuçları öğrenme ve öğretimin geliştirilmesi için kullanılabilmektedir. Ölçme ve değerlendirme; kamada not verme, eğitim programı geliştirme, eğitimsel ve mesleki rehberlik, okul programının etkiliği konularında önemli bir rol oynamaktadır (Miller, Linn ve Grounland , 2009).

Değerlendirme; öğrencileri motive etmekte, öğrenme için gerekli olan yeniliklerin gerçekleşmesine katkı koymakta, başarıyı artırmakta, öğrencileri öğrenmeleri için cesaretlendirmektedir. Ancak bütün bunların gerçekleşebilmesi için değerlendirmenin doğru şekilde yapılması gerekmektedir (Stiggins ve diğerleri, 2007).

Eğitim konularında, doğru planlama ve programlamanın yapılabilmesi için en önemli ihtiyaç eğitim kurumlarında elde edilecek geçerli ve güvenilir verilere ulaşılmasıdır. Bu da ölçme ve değerlendirmenin önemini ortaya koymaktadır (BARGED, 2006).

Ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ışığında eğitime yön verilebilir, eğitimin etkililiği ve verimliliği artırılabilir.

Geleneksel eğitim sistemlerinin, bilgi çağının yapısına uygun insan tipini yetiştirmekten uzak olması nedeniyle "eğitimde reform çalışmaları" gerçekleştirilmiştir. Birçok ülkede öğretim programları yeniden oluşturulmuş, okul ve sınıflar yeniden yapılandırılmıştır. Davranışçı kuramları temel alan yaklaşımlar 1970 yıllarından itibaren yerlerini bilişsel öğrenme teorisi planına çıktığı kuramlara bırakmışlardır. 2005 yılında TTD tarafından yayınlanan eğitim hedefleri arasında öğrenci merkezli yapılandırmacı eğitime geçmek yer almaktadır. Dünyada, Türkiye'de ve ona paralel olarak Kıbrıs'ta son zamanlarda geliştirilen eğitim programlarının temelini yapılandırmacı, çoklu zeka, problem çözme, proje tabanlı öğrenme gibi kuram ve yaklaşımlar oluşturmaktadır. Brooks'un 2002'de ifade ettiği gibi yenilenen ilköğretim programlarının tasarlanmasında etkili olan yapılandırmacı yaklaşım, bireyin öğrenme sürecinde yeni bilgilerle hali hazırda sahip olduğu bilgiler ve anlayış arasında bir bağlantı oluşturarak kendine özgü bir dünya ve bakış açısı oluşturduğunu kabul eder. Bu değişim ve gelişmeler eğitim sistemi içinde önemli bir işleve sahip olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yüklenen anlamın değişmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda eğitim sistemi içinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinde önemli değişiklikler yaşanmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karip, 2007; Öncü, 2009; TTD, 2005).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve 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. Geleneksel olarak kullanılan kağıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendiren süreçlere katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karip, 2007; Öncü, 2009; TTD,2005).

Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışında, öğretmene değerlendirme etkinliğinin tek belirleyicisi ve yürütücüsü rolü verilmektedir. Bu tür değerlendirme anlayışında öğrencinin bilgiyi öğrenirken nasıl bir yol izlediği, nasıl düşündüğü, nasıl analizler yaptığı ve bilgiyi nasıl yapılandığı ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurduğu gözlenememektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramının ilkelerinin benimsenmesiyle değerlendirmede, geleneksel yaklaşımlarla gözlenemeyen kazanımların gözlenmesini sağlayan yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar, gelişen ve küreselleşen dünyamızda sürekli yenilenen ve değişen bilgiye ayak uydurabilecek ve bu bilgileri kullanarak yeni bilgiler ve ürünler ortaya koyabilecek bireyler yetiştirebilmeyi hedeflemektedir. Arzulanan bu hedefe ulaşabilmek, ancak gelişen dünyaya uygun değerlendirme yaklaşımları geliştirmekle mümkün olabilir. Bu ise var olan değerlendirme yaklaşımlarının yanında yeni yaklaşımların oluşturulmasını gerektirmektedir. Yenilenen öğretim programlarında yer alan yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik gibi ortak becerilerin ne derece kazanıldığına, ortaya çıkarabilmesi için performans değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme, özgün değerlendirme kavramları ortaya çıkmıştır. Performans değerlendirme, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları

kullanılarak tespit etmektir. Geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri öğrencilerin ne bildiklerini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Başarı testlerinde, öğrencilerin ne başardıklarını ortaya koymaktadır. Oysaki performans değerlendirme, öğrencilerin ne bildiklerini ortaya koymanın yanında, öğrencilerin ne yapabileceklerini ya da uygulayabileceklerini de belirleyebilmektedir. Performans değerlendirme aktiviteleri, öğrencilerin öğrenci çalışmalarının nitelikli bir biçimde değerlendirilmesini sağlar. Akademik başarının bireysel yaklaşımlarla anlaşılmasını sağlayacak esnekliğe sahiptirler. Ayrıca performans değerlendirme geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin iyi bir biçimde yakalayamadığı öğrenme ve gelişimin pek çok unsurunu değerlendirebilir. Alternatif değerlendirme, geleneksel ölçme değerlendirme araçları dışında kalan araç ve yöntemleri ifade eder. Proje, gözlem, öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine örnektir. Özgün değerlendirme ise okulda öğrenilen bilgilerle gerçek dünya arasında ilişki kurulmasını hedefleyen uygulamaları gerçekleştirilen değerlendirme türleridir. Öğrenme amaçlarının giderek daha karmaşık hale gelmesi ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğinin artmasını da beraberinde getirmektedir. Şu anda içinde bulunduğumuz zaman diliminde yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin benimsenmesi gerekmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karip, 2007; Öncü, 2009; TID, 2008).

Öğretim programlarında uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır (BARGED, 2011).

21. yüzyılda Kıbrıs Türk toplumunda düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi ve teknoloji kullanımına yatkın, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, tasarlayıp yaratabilen, değişime açık olan, sorgulayan düşüncesini özgürce söyleyebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu özellikler dünyadaki pek çok ülkenin ve Türkiye'nin çağa ayak uydurmak için yetiştirmek istediği bireylerin özellikleriyle örtüşmektedir. İnsanların istenen özelliklere sahip olarak yetiştirilmesinde eğitimin rolü bilinmektedir. Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin genel amacı; bilgili insan, bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğreniş olduğu

bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve edindiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Kıbrıs Türk eğitim sistemi "Nasıl bir toplum öngörülüyorsa, ona uygun bir eğitim sistemiyle insanı eğitmek gerelanehtir." düşüncesini temel almaktadır; Elbette ki yetiştirilmek istenen insan profilindeki değişiklikler eğitim sisteminde de bir takım değişiklikleri beraberinde getirmektedir, Ders kitaplarında sunulan bilgiyi ve aktarıcısı olan öğretene merkeze alan eğitim anlayışları yerine; bilgiyi farklı kaynaklardan edinen ve sürekli gelişimi öngören, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı değişen eğitim sisteminin odak noktasındadır. Kıbrıs Türk toplumunun bilgi çağında diğer toplumlar arasında yerini almasına, sosyal kültürel alanda gelişmesine, eğitimde fırsat eşitliğine, yaşam boyu eğitime, değişime açık eğitime, öğrenci merkezli eğitime olanak sağlayabilmek için Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi yeniden yapılanma sürecine girmiştir. KKTC MEGSB yeni eğitim sisteminde çağdaş, dünya standartlarında bireyden topluma yaşam boyu eğitimi hedeflemektedir (TTD, 2005).

Bu bağlamda eğitim sisteminin işlerliğini kazanınasında önemli bir yere sahip olan eğitim programlarında çeşitli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. İlkokullardaki pek çok dersle ilgili öğretim programları çağdaş eğitimdeki gelişimler ve uygulamalar dikkate alınarak: hazırlanmıştır. Öğretim programlarının hazırlanmasında özellikle öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı öğrenme kuramı, yaşam boyu öğrenme yaklaşımları etkin rol oynamaktadır. ilkokullarda uygulanan bazı öğretim programları ise Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlardır. Bu programlar da yeni yaklaşımlar temelinde oluşturulmuştur. Öğretim programlarındaki bu değişiklik programların bir ögesi olan ölçme-değerlendirme uygulamalarını da etkilemiştir. Performansa dayalı ölçme-değerlendirmenin eğitim sistemindeki yerini alması eğitim hedefleri arasında gösterilmiştir. Uygulanan ölçme değerlendirme etkinlikleriyle sadece öğrenme ürünlerinin değil, öğrenme sürecinin de izlenip ölçülmesi ve değerlendirilmesinin önemi MEGSB tarafından vurgulanmıştır. Öğretmenler hem öğretim programlarının hem de ölçme değerlendirme etkinliklerinin uygulayıcısıdır. MEGSB' dan yapılan açıklamalar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitime çok büyük etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçme ve değerlendirmeyi bilimsel yöntemlerle uygulayan öğretim elemanları eğitimin kalitesini artırır. Ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almış olan öğretim elemanları, herhangi bir

durumda hangi uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini kullanacaklarını bu konuda eğitim almamış olan öğretmen elemanlarından daha iyi saptayabilirler. Bu nedenle KKTC MEGSB öğretmenlerin yeni eğitim sistemine uygun bilgi ve becerilerini geliştirilmesi amacıyla gereksinimlerini tespit ederek sürekli hizmet içi eğitimleri sunmayı amaçlamaktadır (KKTC MEGSB TTD,2005; (<http://talimterbiye.mebnet.net/Vprogram-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>); (<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezliegiti m.htm>) 15 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.).

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenleri ihtiyaçlarına uygun şekilde yönlendirerek ölçme değerlendirme uygulamalarını etkili şekilde gerçekleştirmeleri sağlamak çok önemlidir. Bu bilgiler ışığında KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarının, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının, amaçlarının ve uygulamalarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı ilkokulda görev alan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki uygulamalarının değerlendirilmesi ve bu alandaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

Bu genel amaca ulaşma sürecinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1.Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları nedir?
2. Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları nedir?
3. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma amaçları nelerdir?
- 4.Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin uygulamaları nelerdir?

5.Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları arasında,

- a. Meslekteki hizmet sürelerine,
- b. Okuttukları sınıf düzeyine,
- c. Sınıf mevcutlarına,
- d. Eğitim düzeylerine göre manidar fark var mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

KKTC'nin dünya ülkeleri arasında iyi bir statüye sahip olabilmesi, ekonomik olarak kalkınması, bilgi ve teknoloji üretebilmesi bilgi çağının ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bireyler özellikle ilkokulda belirli özellikleri kazanarak ülkelerinin gelişimine katkı sağlayabilirler. Bilişsel öğrenmenin ön planda olduğu kuramların eğitim sistemleri üzerindeki yansımaları ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinde de etkisini göstermiştir. Günümüzde bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların ölçülüp değerlendirilmesinde alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri büyük önem kazanmıştır. Bu yöntem ve tekniklerin uygulayıcısı olan kişiler öğretmenlerdir.

Bu araştırmayla öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları, amaçları, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve ölçme değerlendirme uygulamaları belirlenmeye çalışılacaktır. Aynı zamanda öğretmenlerin uygulamaları ile meslekteki hizmet süreleri, sınıf mevcutları, okuttukları sınıf düzeyi ve eğitim düzeyi arasında manidar fark olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılacaktır.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların önemi aşağıda verilmektedir:

1. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini benimseme durumu ortaya çıkarılabilecektir.
2. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme amaçları ve uygulamaları belirlenebilecektir.
3. Okullarda geliştirilmesi gereken ölçme değerlendirme uygulamaları ortaya çıkarılabilecektir.
4. KKTC MEGSB Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü bulgulara paralel olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki eğitim

ihtiyaçlarına uygun hizmet içi eğitimler düzenleme fırsatını yakalayacaklardır. Bu şekilde düzenlenecek eğitimlerle daha etkili nitelikte öğretmenler yetiştirilecektir.

5. Araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında KKTC MEGSB İlköğretim Dairesi Müdürlüğü ve okul yönetimleri öğretmenlerine hangi konularda kaynak sağlayacaklarını belirleyebileceklerdir.
6. Yapılan çalışmanın bundan sonra bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterici nitelikte olması beklenmektedir.

SINIRLILIKLAR

Örneklem 2010-2011. öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı değişik devlet okullarından seçilmiş 251 sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları ile sınırlıdır.

VARSAYIMLAR

Araştırmanın örnekleminin tüm evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ölçek maddelerini doğru ve samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

TANIMLAR

Alternatif Ölçme Değerlendirme: Öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirmedir, Amacı, öğrencinin ilerlemesini göstermek ve öğretim sürecini değerlendirmektir.

Değerlendirme: Ölçümlerden sonuç çıkarma ve ölçülen birey ya da nesneler hakkında bir-değer yargısına varma.

Eğitim: Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci.

Eğitim programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği.

Hazır bulunuşluk düzeyi: Öğrenenin bir programa başlamadan önce kazandığı ön bilgi, tutum ve becerilerin tümü.

Hedef Eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özellik.

İçerik: Program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü.

Öğrenme-öğretme süreci: Hedeflere ulaşmak için seçilen öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri.

Ölçme: Bir niteliğin gözlenip gözlem sonuçlarının sayılarla ya da başka sembollerle gösterilmesi.

Özgün Değerlendirme: Okulda öğrenilen bilgilerle gerçek dünya arasında ilişki kurulmasını hedefleyen değerlendirme türü.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için verilen bir görevdeki etkinliklerini uygun ölçme araçlarıyla ortaya çıkarmak:.

KISALTMALAR

EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi

KGS: Kolej Giriş Sınavı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

MEB: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

MEGSB: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı

OECD:- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ÖBBS: Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

TC: Türkiye Cumhuriyeti

TTD: KKTC Talim ve Terbiye Dairesi

TIMMS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

UNESCO.- Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations)

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL BOYUTU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanızın temelini oluşturan ilgili kaynaklarla açıklanmış kuramsal çerçeve yer almaktadır.'

2.1.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL BOYUTU

2.1.1. YAPILANDIRMACILIK KURAMI

Yapılandırmacılık/yapısalcılık/oluşturmacılık kişilerin bilgiyi ve bilgiyi sunma biçimlerini kendi deneyim ve düşüncelerine dayandırarak oluşturmalarıdır; Yapılandırmacılık bilgiyi temelden kurmaya dayanan, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Yapılandırmacılık kuramında tek doğru cevaplı, tek yönlü ve tek bakış açılı öğrenme kuramları yerine, çok yönlü çok bakış açısının bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesi hakimdir. Yapılandırmacılık kuramlarında bilgi kesin değildir. Koşullardan etkilenir ve doğruluğundan çok kullanışlılığı önemlidir. Bilginin oluşumu için bireylerin nesneler üzerinde etkileşimler yapması, etkileşimler geçirmesi ve ortaya çıkan anlamları yorumlaması beklenmektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, yaşantılarını anlamlı hale getirmeye çalışan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmaktadır. Birey, bilgi ile uğraşır o bilgi alanında derinleşirse, oluşturulan bilginin bireyi hayatı boyunca bırakmayacağı düşünülmektedir. Öğrenme süreci aktif katılım, işbirliğine, bireyin öznelliğine, çoğulcu bakış açısına, düşünme ve üreticilikle bunların nasıl yansıtıldığıyla ilişkilidir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenme, mevcut durumlardaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Yapılandırmacı öğrenmenin oluşması için gerekli üç önemli koşul şunlardır:

- Anlam çevreyle etkileşim içerisinde gerçekleşmektedir.
- Bilişsel çelişki öğrenmenin uyarıcısıdır.
- Bilgi, sosyal etkileşimden ve bireysel anlam çıkarmaktan oluşmaktadır (Tan, 2007).

2.1.1.1. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMEDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

1. Yapılandırmacılıkta öğretmen iyi bir orkestra şefi gibi gözlemci, yönlendirici, rehberlik edici, kolaylaştırıcı, yardım edicidir.
2. Öğretmenlerin yaratıcılıklarını, hayal güçlerini ve araştırmacılıklarını kullanmalarını ister. O açıdan öğretmenin yaratıcılığı ve rutinden kurtulmak için çaba harcaması çok büyük öneme sahiptir.
3. Öğretmen öğrencilerinin daha önce geçirdiği yaşantıları ve yaşam deneyimlerini bilerek öğrencinin hangi bilgiyi, hangi kavramı, hangi durumu nasıl anlamlandırabileceğine ilişkin bir öngörüye sahip olmalıdır.
4. Öğretmen ve öğrenciler sınıftaki eğitimsel yapının kurallarını belirlerken öğrencilerin soru sormalarına, karşılıklı konuşmalarına, fikirlerini paylaşmalarına, tartışmalarına, kendilerini yansıtmalarına fırsat yaratmaya özen göstermelidir.
5. Öğretmen, öğrencilerinin öğrenme-öğretme ortamında inisiyatif almalarını, kendi kendine karar vermelerini, kendi kendilerini yönetmelerini teşvik etmelidir.
6. Öğretmen, öğrencilerin başlangıçtaki cevaplarını nasıl derinleştireceği, nasıl anlamlı hale getireceğini sürekli araştırır, sorgular, çeşitli yollar bulur.
7. Öğretmenler, öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığından arındırırlar ve büyük düşünceler üzerinde odaklaşmalarını sağlarlar. Öğrencilere birden fazla çözüm gerektiren sorular, problemler vererek öğrencileri çok yönlü düşünmeye, birden fazla çözüm üretmeye yönlendirmelidir.
8. Öğretmenler öğrencilerin konular, problemlerle yaşamdaki bütünlüğü içinde etkileşimde olmasını sağlamalıdır.

9. Yapılandırmacı öğretmen sadece tek sınavla değil izleme ve düzey belirleme değerlendirmeleriyle sürekli olarak bilginin öğrenciler tarafından doğru anlamlandırılma durumunu kontrol eder. Edindiği bilgiler temelinde uygun zihinsel yapıların oluşmasını sağlar' (Senemoğlu, 2011).

2.1.1.2. YAPILANDIRMACI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİNİN ROLÜ

1. Öğrenen, bilginin yapılandırılması/öğrenmenin oluşum sürecinde sürekli aktif rol oynar. Bilgi öğrenenlerde oluşan anlamlar işlenerek, düzenlenerek yapılandırılır.
2. Kendi öğrenmesinden birinci derecede sorumludur.
3. Kendi kararlarını kendisi alır.
4. Öğrenenin meraklı, sabırlı, mücadeleci ve girişimci özellikte olması beklenmektedir (Tan. 2007).

2.1.1.3. YAPILANDIRMACILIGIN YÖNLENDİRİCİ TEMEL İLKELERİ

1. Program, öğrenenlerin okulda ve okul dışında yararlı bulacağı bilgi, beceri ve değerlere göre tasarlanmalıdır. Öğrencilerin öngörülerine göre öğretim programları uyarlanmalıdır.
2. Kavramsal anlama ve becerilerin uygulanması öne çıkarılmalıdır, Temel kavramlar etrafından öğrenme yapılandırılmalıdır.
3. Öğrenciler, konuya ilgi uyandıracak sorunlara yönlendirilmelidir. Sınırlı konu, hem derinliğine hem de genişliğine incelenmelidir.
4. İçerik temel fikirler etrafında organize edilmelidir.
5. Öğretmen bilgiyi sunmak yerine öğrenme çabalarını desteklemelidir. Öğrenci görüş açılarını ortaya çıkarmalı ve bu görüşlere değer vermelidir.
6. Ön bilgiler, öğretim için başlangıç noktası olarak kabul edilmelidir.
7. Etkinlikler hatırlamaya değil problem çözmeye yönelik olmalıdır.
8. Üst düzey düşünme becerileri program içine yedirilmeli ve işbirlikli bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

9. Öğrenme süreçleri işbirliğine, kişisel bağımsızlığa, üreticiliğe, yansıtmaya, etkin katılıma, kişisel uygunluğa dayanmalıdır.
10. Öğrenenlerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarına aktarabilmeleri için öğrenme süreçleri ile gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalı; öğrenenler bilgi ve becerilerini problem çözme sırasında kullanabilecekleri bir süreçte yer almalıdır.
11. Öğretme süreci bağlamından öğrenci öğrenmeleri değerlendirilmelidir (Demirel, 2007, 2010).

2.1.1.4. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Yapılandırmacı değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine, bilgiyi yeni durumlara uygulama, açıklama ve tahmin etmelerle ilgilidir. Öğrenme sonucundan çok öğrenme sürecinin değerlendirilmesi esastır. Öğrenme, süreçte ve karmaşık öğrenme duruınlarında sınanmakta; bunun için geleneksel sınav türleri tercih edilmemektedir. Yazılı sınavlar düşük düzeydeki bilişsel edimlere işaret ettiğinden; kısa yanıtli sınavlar yüksek yeterlikleri ifade etmekte yazılı sınavlara göre daha yetersiz olduğundan; çoktan seçmeli testlerle üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik test maddesi yazımında nadiren Bloom'un kavrama düzeyinin üstüne çıkabilmesi nedeniyle yapılandırmacılıkta tercih edilmemektedirler. Değerlendirme, öğrencilerin ortaya koyduğu ödev, proje, raporlar ve sınıf içindeki durumları dikkate alınarak yapılmaktadır. Değerlendirme öğretimin ayrılmaz bir parçası olan ve öğretime yön veren kesintisiz bir süreçtir. Nesnel değil, öznel ve esnektir. Öğretmen ve öğrenci ölçme değerlendirme ölçütlerini birlikte ortaya koymaktadırlar. Yapılandırmacı programların odağında öğrenenlerin bilgiyi kendilerinin yapılandırması olduğundan değerlendirmede özellikle göreve uygunluk ve öğrenme yollarını yansıtmaya önemli ölçütler olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2011; Tan, 2007).

Yurdakul'a (2004) göre yapılandırmacı anlamda bir değerlendirme şu şekildedir:

- Öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliğidir.

- Nesnel değil, daha öznel ve esnek.
- Öğretmen değil; öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir.
- Öğrenmelerin ölçülmesinin yerine; nedenler ve nasıllarla araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan değerlendirmeye de öğrenmenin gerçekleşmesidir.

- İçeriğe ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi değil; öğrenme sürecini anlamaya odaklanmadır.

- Öğretmenin öğrenenleri değerlendirmesi ile sınırlı değil; öğrenenlerin, kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri değerlendirmesidir. Bu noktada, öğretmen de bir öğrenen olarak kendini değerlendirmektedir.

- Değerlendirme sırasında öğrenenler ne kazandıklarından çok; bunları nasıl kazandıklarını anlamaktadırlar.

- Önceden belirlenmiş ulaşılması istenir davranışlara değil, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır; daha ayrıntılı ve bütüncüldür.

Kendini değerlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanı sıra öğrenenlerin kendilerinin geliştirdiği ölçütlere dayalı; birbirini değerlendirme ise daha nesnel ve öğrenenlerin birlikte geliştirdiği ölçütlere dayalıdır (Tan, 2007; Yurdakul, 2004: Aktaran: Demirel, 2011).

2.1.1.5. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN OLUMLU YÖNLERİ

1. Öğrenci bilgiyi kendi ön bilgilerine dayanarak yapılandıracağı için öğrenme kalıcı ve anlamlı olur.
2. Öğrenciler yeni edindikleri bilgileri kolayca başka durumlara uygulayabilirler.
3. Öğrenciler yeni bilgi edinmeleri gerektiğinde kolayca istedikleri bilgiye ulaşabilirler.
4. Öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine izin veren bir yaklaşımdır.
5. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.

6. Öğrenme sırasında, öğrencilerin eleştirel ve kritik düşünme, problem çözme gibi yetenekleri gelişir.
7. Birçok gerçeklikle ilgilenmek zorunda olduğu için öğrenci gerçek hayatta karşısına çıkabilecek sorunlarla daha kolay başa çıkabilir.
8. Yapılan grup çalışmalarıyla öğrencilerin iletişim becerileri gelişir.
9. Öğrenciler konulara farklı bakış açılarından bakabilmeye başlar.
10. Öğrencilerin yüksek düzey bilişsel yetenekleri bu yaklaşım sayesinde gelişmeye başlar (Tan, 2007).

2.1.1.6. YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN SINIRLILIKLARI

1. Ders öncesinde hazırlık aşaması ve süreç oldukça zaman almaktadır.
2. Bilginin oluşturulması oldukça öznel dir. Var olan bilgi ile algılanan bilgi birbirinden oldukça farklı olabilir.
3. Öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini değerlendirmek oldukça zor bir süreçtir.
4. Öğrencinin ve öğretmenin elinde yeterince kaynak olmalıdır.
5. Öğrencilerin belli konuları öğrenebilmesi için belli bir olgunluk seviyesine ulaşmaları gerekmektedir.
6. Öğrencilerin meraklarını uyandırabilecek, zihinsel dengesizlik yaratacak olağanüstü problemler yaratmak oldukça zordur.
7. Öğrenciler hangi noktaların önemli olduğunu anlamak konusunda güçlük yaşamaktadırlar.
8. Kalabalık 40-60 kişilik sınıflarda bu yaklaşımın izlenmesi oldukça zordur (Tan, 2007).

2.1.2. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİM

Öğrenci Merkezli Eğitim; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin

kullanan .ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesinin sağlanmasıdır (EARGED, 2007).

Öğrenci merkezli eğitim; çoklu zeka kuramı, bilgi işleme kuramı, öğrenme koşullan kuramı, sosyal gelişim kuramı ve yapılandırmacı kuram gibi çeşitli kuramlara dayanmaktadır. Bu kuramların içerisinde yapılandırmacılık kuramı büyük bir öneme sahiptir. Hem TC MEB, hem de KKTC MEGSB çeşitli derslere ilişkin öğretim programlarını yapılandırmacılık kuramına ve öğrenci merkezli eğitime dayalı olarak hazırlamıştır. Öğrenci merkezli eğitimde de tıpkı yapılandırmacılık kuramında olduğu gibi öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır (Brooks ve Brooks,1993 ; Aktaran:<http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirma-ciogrenme.pdf> 15. 1.2012 tarihinde indirilmiştir.)

2.1.2.1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN DEĞERLERİ

1. Bütün öğrenciler öğrenmeye karşı istekli, öğrenme potansiyeline sahiptirler ve birbirlerinden farklıdır.
2. Öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için gerekli koşulları yaratmalıdır.
3. Öğretmenler farklı yöntemleri farklı hızlarda kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.
4. Öğrenci merkezli eğitimde yönetici, öğretmen, öğrenci, okul aile birliği çalışanları ve çevre süreç içinde yer alır;
5. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini destekler.
6. Öğretmenler performanslarını geliştirmeli ve öz değerlendirme yapabilmelidirler (EARGED, 2003).

kullanan ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak: biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesinin sağlanmasıdır (EARGED, 2007).

Öğrenci merkezli eğitim; çoklu zeka kuramı, bilgi işleme kuramı, öğrenme koşulları kuramı, sosyal gelişim kuramı ve yapılandırmacı kuram gibi çeşitli kuramlara dayanmaktadır. Bu kuramların içerisinde yapılandırmacılık kuramı büyük bir öneme sahiptir. Hem TC MEB, hem de KKTC MEGSB çeşitli derslere ilişkin öğretim programlarını yapılandırmacı kuramına ve öğrenci merkezli eğitime dayalı olarak hazırlamışlardır. Öğrenci merkezli eğitimde de tıpkı yapılandırmacılık kuramında olduğu gibi öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmenle birlikte yön verir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır (Brooks ve Brooks, 1993 ; Aktaran: <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirma/ciogteinne.pdf> 15. 1.2012 tarihinde indirilmiştir.)

2.1.2.1. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN DEĞERLERİ

1. **Bütün öğrenciler öğrenmeye karşı istekli, öğrenme potansiyeline sahiptirler ve birbirlerinden farklıdır.**
2. **Öğretmenler bütün öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için gerekli koşulları yaratmalıdır.**
3. **Öğretmenler farklı yöntemleri farklı hızlarda kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırır.**
4. **Öğrenci merkezli eğitimde yönetici, öğretmen, öğrenci, okul aile birliği çalışanlar ve çevre sürecinde yer alır.**
5. **Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini destekler.**
6. **Öğretmenler performanslarını geliştirmeli ve öz değerlendirme yapabilmelidirler (EARGED, 2003).**

2.1.2.2. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMİN İLKELERİ

Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme açısından okulu, öğrenciyi, öğrenme ortamlarını ve süreci tanımlayan ilkeler belirlenmiştir. Eğitim literatüründe öğrenci merkezli eğitimin on iki ilkesi olarak adlandırılan bu ilkeler şu şekildedir:

1. Öğrenmeyi öğrenme esastır.
2. Her öğrenci öğrenebilir.
3. Her öğrenci öğrenirken eski ve yeni bilgiler arasında özgün bağlantılar kurar.
4. Düşünmeyi öğrenmek eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirir.
5. Başarabilme duygusu içsel güdülenmeyi sağlar.
6. Öğrenme olumsuz deneyimlerle engellendiğinde zorlaşır.
7. Merak, yaratıcılık ve çok boyutlu düşünmeyi harekete geçiren ödevler, öğrenciyi daha zorlarını başarabilmeye güdüler.
8. Her öğrenci farklı zamanda, farklı türde ve farklı hızda ilerleyerek gelişir.
9. Farklı özelliklerdeki öğrencilerin birbirleri ile etkileşimi öğrenmeyi kolaylaştırır.
10. Öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler öğrenmeyi artırır.
11. Her öğrenci öğrenmeye karşı farklı yetenek ve eğilime sahiptir.
12. Her öğrenci yeni bilgileri kendi kalıplarına göre kavrayıp benzersiz bir anlam yaratır (BARGED, 2003).

2.1.2.3. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖĞRENCİ

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı temel alan etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinin sonucu öğrencilerde merak uyandırma ve planlama, araştırma ve tartışma, çözümleme ve derinleştirme, paylaşma ve yaşantıya uygulama, basıncı kaldırarak çözümleyerek yaşamlarının her aşamasında bilgiyi kullanma becerisi gelişecektir (<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm> 15 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.)

Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımında öğrencilerin sahip olacağı diğer özellikler şunlardır:

1. Kendini tanıyarak ve bireysel özelliklerinin farkındadır.

2. Bireysel, **gelişim için isteklidir.**
3. Kendini gerçekleştirir.
4. İş birliğine ve grup çalışmasına isteklidir.
5. Öğrenmeyi öğrenir.
6. Düşünme becerilerini geliştirir.
7. **Akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürür.**
8. **Etkili iletişim becerisine sahiptir.**
9. Teknolojiyi etkin kullanır.
10. Zamanını ve enerjisini verimli kullanır (EARGED, 2003).

2.1.2.4. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE OKUL VE AİLE İLİŞKİSİ

Okulun etkililiğini artılamak için, çocuğun okula başlayıncaya kadar ve okula devam ederken ailede verilen eğitimle uyum içinde olması, ailenin okula katılımının sağlanması gerekmektedir (EARGED, 2000).

Öğrenci başarısında öğretmen, öğretmene ortamı, eğitim teknolojisinin ekipmanları, öğretim yöntemleri vb. faktörlerinin yanı sıra aile katılımı da büyük önem taşımaktadır. Velinin okula katılımının sağlanması için, öncelikle geleneksel anlayışın değişmesi gerekmektedir. Bunun için, ailelere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine bu iş birliğinin nasıl olacağı ve gerçekleştiği takdirde neler sağlayacağı önceden açıklanmalıdır. Değişim sürecinde uzun vadeli amaçlar konulmalı ve okulu bu amaçlara götürecek kurallar konulup izlenmelidir (EARGED, 2000).

Ailelerin, çocuğun eğitime ve okul yönetimine katılımı kısa vadede gerçekleşemeyebilir, ancak bu tür faaliyetler uzun vadede çocuğun eğitimi konusunda gücüne güç katar.

2.1.2.5. ÖĞRENCİ MERKEZLİ EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Günümüzde modern dünyasında insan yeteneklerinin, zekasının, becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesi yaşamsal bir önem kazanmıştır. Değerlendirmenin yapılmasında iki temel felsefe yaklaşımı bulunmaktadır,

Psikometrik yaklaşım: Süreçten çok gözlenebilen ürünle ilgilidir. Ödevin kesinliği, kayıt tutmanın tarafsızlığı, puanlama ve veriyi birleştirmede katılık ve geçerliği vurgulamaktadır.

İzlenimciler: Kişinin yeteneğini nasıl ortaya koyduğu, ne tür hatalar yaptığı, bu hataları niçin yaptığı değerlendirilmede önem taşımaktadır. Bu yaklaşımda nesnelliğin sağlanması ve puanlama zorlaşmaktadır. Ancak bu yaklaşımla kişinin kendini nasıl ifade ettiği hakkında bilgi edinilir.

Her iki yaklaşım da olumlu ve olumsuz özelliklere sahiptir. Bir karar alırken öğretilen psikolojik yaklaşımla ulaştırılan sonuçları, izlenimci yaklaşımla birleştirebilir. Değerlendirme türleri ile eğitim süreci veya eğitimin sonunda ortaya çıkan ürünler değerlendirilebilmektedir. Hem süreci hem de ürünü birlikte değerlendirmek yararlı olacaktır (Cronbach, 1990; Aktaran: EARGED, 2003).

1990'lı yıllarda dünyada meydana gelen değişiklikler eğitime de yansımıştır. Öğrenciyi merkeze alın, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı da bu yeni uygulamalar kapsamındadır. Öğrencilerin yaratıcı düşünmesi, problem çözme yeterliği, öğrenmeyi öğrenmesi, isabetli kararlar alabilmesi hedeflerinin değerlendirilmesinde geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin yetersiz kalacağı bilinen bir gerçektir. Böylece değerlendirme sisteminde üç ana kavram ortaya çıkmıştır. Bunlar alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme ve performans değerlendirmedir. Alternatif değerlendirme tek yanıtı, sınırlanmış, çoktan seçmeli sorular dışında kalan tüm sınıf değerlendirmelerini kapsar. Otantik değerlendirme, öğrencinin bilgi ve becerilerini aynı biçimde gerçek dünyada da kullanabilmeleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Performans değerlendirme ise öğrencinin bilgi, beceri ve kavrayışını kendine sunulan olanaklarla değerlendirmesini ifade eder (R J Marzona ve diğerleri; Aktaran: EARGED, 2003).

Öğrenci merkezli eğitimde geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması söz konusudur. Burada önemli olan geleneksel araç ve yöntemlerin doğru şekilde hazırlanması, gerçek yaşarula bağlantılı olan ölçmeler yapması, öğrenmeye ve ölçülmeye değer noktaları, sağlıklı bir biçimde sapıtayabilmesidir. Öğrenci merkezli eğitimde değerlendirme farklı türlerde veri toplama tekniklerini kapsar ve öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirir. Veri toplama,

öğretmenin yaratıcılığıyla ilişkili olarak çok geniş ya da çok sınırlı olabilir. Performanslar, projeler, ürün seçki dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazım örnekleri ve gözle~ formları öğretmenin öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmesini sağlayabilecek kaynaklardır (BARGED, 2003).

2.1.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLE KAVRAMLARI

2.1.3.1. ÖLÇME

Ölçme, bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip olma derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir.

Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip olma derecesi açısından bireyler açısından farklar vardır. Fark kavramı, ölçme için temeldir. Tüm insanlar aynı özellikleri taşıyaydı ölçmeye gerek kalmazdı (Tekin, 2009).

İnsanların taşıdığı oldukları bazı özellikler doğrudan gözlenebilir. Bazı özellikler ise dolaylı biçimde gözlenir. Bu sebepten, doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır.

2.1.3.1.1. DOĞRUDAN ÖLÇME

Ölçmeye konu olan özelliğin kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülmesi olarak tanımlanabilir. Örneğin uzunluğun metre adı verilen bir başka uzunlukla ölçülmesi veya bir cismin kütlesinin keferi terazide yine bir kütle aracılığıyla ölçülmesi doğrudan ölçme uygulamaları kapsamında düşünülebilir.

2.1.3.1.2. DOLAYLI ÖLÇME

Ölçülen özelliğin doğrudan ölçülemeyerek, kendisiyle ilişkili olduğu düşünülen başka özellikler aracılığıyla ölçülmesi biçimindeki ölçme uygulamalarıdır.

Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, yetenek, kişilik, ilgi, tutum vb özelliklerin tamamı ancak ve ancak dolaylı yollarla ölçülebilmektedir.

Örneğin Sosyal Bilgiler dersindeki başarı düzeylerini belirlemek isteyen bir öğretmen öncelikli olarak öğrencilerin ilgili dersteki başarı düzeylerinin bir göstergesi sayılabilecek bir takım işaretçiler belirler. (Bu işaretçiler yeni öğretim programlarımızda kazanımlar adıyla anılmaktadır.) Daha sonra öğrencilerin ilgili ders kapsamındaki kazanımlarına düzeyde sahip oldukları kazanımların yapısına uygun olan ölçme tekniklerini ölçmek ve uygulamak suretiyle belirler. Elde edilen değerleri ise o dersteki "başarı" düzeyleri olarak kabul eder. Burada yapılan ölçme dolaylı ölçmedir. Çünkü başarı, öğrencilerin ilgili dersin kazanımlarına sahip oluş düzeyleri dikkate alınarak dolaylı yollardan ölçülmüőtür (Bahar ve diğeri, 2009).

2.1.3.2. ÖLÇEK VE ÖLÇEK TÜRLERİ

Ölçek, "ölçme sonuçlarını gösteren sembol ve sayıların matematiksel nitelikleridir." Ölçme işleminin yapılıőına ve ölçme sonuçların göstermede kullanılan sayı kümesinin özelliklerine bağı olarak çeşitli ölçekler elde edilebilir (Turgut, 1983; Tekin, 1993; Turgut ve Baykul, 1992; Özçelik, 1989; Aktaran: Demirel, 2009).

2.1.3.2.1. ADLANDIRMA -SINIFLAMA ÖLÇEKLERİ

Ölçülen özellikleri bakımından eşya, olay ve insanların belirli bir ölçüte göre büyüklükleri olmaksızın ya da büyüklükleri dikkate alınmaksızın sıruflandırılmasıdır. Bir sınıftaki öğrencileri cinsiyetleri bakımından "kız-erkek" gibi iki gruba ayırmak, bir cadde üzerindeki binaların konumlarına göre sıra numaraları vermek bu türden ölçeklerle ilgilidir (Demirel, 2009).

Bu tür ölçeklerde nesnelere verilen sayıların tek iş görüşü, yalnızca tip, sınıf ve kategori bildirmek olduğından, bu ölçeklerdeki sayılarla hiçbir matematiksel işlem yapılamaz. Burada, ancak belli bir sınıfa giren üyelerin sayısı hesaplanabilir ve sınıflar arasında bireylerin sayılarına ilişkin bazı deneceler sıranabilir (Tekin, 2009).

2.1.3.2.2.SIRALAMA ÖLÇEKLERİ

Belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşya, olay ve insanlar bir sıraya konabilirler ve 1 ,2 ,3 gibi sıra sayılarıyla gösterilebilirler. Örneğin öğrenciler bir sınavdan aldıkları puanlara göre başarı sırasına konulabilirler. Böylece bir öğrencinin başarı düzeyi bakımından grup içerisindeki yeri belirlenebilir. Bu tür ölçeklerde kullanılan sayılar eşya, olay ve insanların belirli bir özelliğe diğerlerine göre daha az ya da daha çok sahip olduğunu belirtir; fakat özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farkın miktarı hakkında bilgi vermezler (Demirel, 2009).

2.1.3.2.3. EŞİT ARALIKLI ÖLÇEKLER

Eşya, olay ve insanların belli bir başlangıç noktasına göre (0), belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşit aralıklarla sıralandığı ya da sıralar arasındaki farkların eşit olduğu hallerde eşit aralıklı ölçeklerden bahsetmek mümkündür (Demirel, 2009).

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayısal değerler bir " miktar" göstermeye başlarlar. Dolayısıyla ölçülen özelliğe sahip oluş düzeyleri bakımından objeler arasında karşılaştırma yapma imkanı dağın. Ancak buradaki sıfır noktası gerçek sıfırı yansıtmayan izafi bir sıfır noktasıdır. Bu sebeple ölçme sonuçları üzerinde oransal işlemlerin yapılmasına imkan vermemektedir. Ölçek türündeki eşit birimlilik ve belli bir başlangıç noktasının bulunması ölçme sonuçları üzerinde toplama ve çıkarma, aritmetik ortalama ve standart sapma ve korelasyon gibi matematiksel ve oransal işlemlerin yapılmasına imkan vermektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.3.2.4. EŞİT ORANLI ÖLÇEKLER

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir birimle ifade edilmesi ve matematiksel anlamda elde edilen sıfır değerinin gerçekte de ölçülen özelliğin hiç olmadığıı göstermesi oran ölçeğinin temel özellikleridir. Uzunluk, kütle gibi ölçümlerde birim olmak kullanılan 1 cm ve 1 gr ölçme aracının her noktasında aynı miktarı göstermektedir. Ayrıca ölçme aracındaki sıfır noktası ise ölçülen özelliğin o noktada hiç olmadığı anlamına gelmektedir. Eğitim alanında

2.1.3.2.2.SIRALAMA ÖLÇEKLERİ

Belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşya, olay ve insanlar bir maha konabilirler ve 1 ,2 ,3 gibi sıra sayılarıyla gösterilebilirler. Örneğin öğrenciler bir sınavdan aldıkları puanlara göre başarı sırasına konulabilirler. Böylece bir öğrencinin başarı düzeyi bakımından grup içerisindeki yeri belirlenebilir. Bu tür ölçeklerde kullanılan sayılar eşya, olay ve insanların belirli bir özelliğe diğerlerine göre daha az ya da daha çok sahip olduğunu belirtir; fakat özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farkın miktarı hakkında bilgi vermezler (Demirel, 2009).

1.3.2.3.EŞİT ARALIKLI ÖLÇEKLER

Eşya, olay ve insanların belli bir başlangıç noktasına göre (0), belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri bakımından eşit aralıklarla sıralandığı ya-da sıralar arasındaki farkların eşit olduğu hallerde eşit aralıklı ölçeklerden bahsetmek mümkündür (Demirel, 2009).

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen sayısal değerler bir " miktar" göstermeye yararlar. Dolayısıyla ölçülen özelliğe sahip oluş düzeyleri bakımından objeler arasında karşılaştırma yapma imkanı doğur. Ancak buradaki sıfır noktası gerçek sıfır ısıtmayan izafi bir sıfır noktasıdır. Bu sebeple ölçme sonuçları üzerinde oransal hesaplamaların yapılmasına imkan vermemektedir. Ölçek türündeki eşit birimlilik ve belli başlangıç noktasının bulunması ölçme sonuçları üzerinde toplama ve çıkarma, ortalama ve standart sapma ve korelasyon gibi matematiksel ve oransal hesaplamaların yapılmasına imkan vermektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

1.2.4. EŞİT ORANLI ÖLÇEKLER

Ölçme işlemi sonucunda elde edilen ölçme sonuçlarının bir birimle ifadesi ve matematiksel anlamda elde edilen sıfır değerinin gerçekte de ölçülen özelliğin hiç olmadığını göstermesi oran ölçeğinin temel özellikleridir, Uzunluk, ağırlık gibi ölçümlerde birim olarak kullanılan 1 cm ve 1 gr ölçme aracının her bir biriminde aynı miktarı göstermektedir. Ayrıca ölçme aracındaki sıfır noktası ise ölçülen özelliğin o noktada hiç olmadığı anlamına gelmektedir. Eğitim alanında

ölçmeye konu olan temel nitelikler (başarı, yetenek, ilgi, kişilik, tutum) dikkate alındığında -bunların ölçülmesiyle elde edilen ölçme sonuçlarının sıralama ölçeğinde ve ölçme sonuçlarının standartlaştırılması durumunda da eşit aralık ölçeğinde olduğu görülmektedir. Eğitim alanında oran ölçeğinde ölçme sonuçları elde etmek henüz mümkün görülmemektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.3.3. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2009).

Değerlendirme, " Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir karara ulaşma işi" olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1990; Aktaran: Demirel, 2009).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi değerlendirilecek olan özelliğin yeterli ya da yetersizliğini ortaya koyabilmek için ölçülen özelliğin ölçülerinin bir ölçütle karşılaştırılması zorunluluğu vardır. Eğitim uygulamalarında mutlak ve bağıl ölçüt olmak üzere iki tür ölçütten söz edilmektedir.

2.1.3.4. ÖLÇÜT ÇEŞİTLERİ

2.1.3.4.1. MUTLAK ÖLÇÜT

Bu tür değerlendirmede kullanılan ölçütler daha önceden değişmez standartlar olarak belirlenmiştir (Tekin, 2009).

Örneğin, bir özel okula öğrenci seçmek amacıyla yapılan 100 soruluk çoktan seçmeli bir öğrenci seçme sınavında " okula kayıt yaptırabilmek için en az 90 puan almak gereklidir." şeklinde okul idaresi tarafından yapılmış olan açıklamada ölçütün " 90 puan" olduğu ve önceden okul idaresi tarafından saptandığı görülür. Burada kullanılan ölçüt çeşidi mutlak ölçüttür. Mutlak ölçüt kullanılarak yapılan bir değerlendirme mutlak değerlendirme olarak adlandırılır (Demirel, 2009).

2.1.3.4.2. BAĞIL ÖLÇÜT

Bu türdeki değerlendirmede ölçütler önceden belirlenmemiştir. Bu tür değerlendirmede, öğrencinin başarısı, üyesi bulunduğu grubun başarısıyla kıyaslanır (Tekin,2009).

Eğer bir özel okula öğrenciler alınırken , "sınava katılan öğrencilerin test puanları ortalamasının üzerinde puan alanlar başarılı sayılarak okula kayıt yapma hakkı elde edeceklerdir." şeklinde bir açıklama yapılsaydı buradaki ölçüt Öğrencilerin ortalama başarı düzeyi olacaktı. Bu ölçüt okul idaresi tarafından önceden belirlenmemiş olup testin uygulanmasından sonra öğrencilerin testte gösterdikleri performansa bağlı olarak kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Bu türden ölçütlerebağılı ölçüt denmektedir. Bağlı ölçüt kullanılarak yapılan bir /değerlendirme ise bağılı değerlendirme olarak adlandırılır (Miller ve diğerleri, 2009).

2.1.3.5. BİR ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

Eğitim sistemi içerisinde pek çok karar alabilmek için çeşitli ölçme araçlarından elde edilen ölçme sonuçlarından yararlanılmaktadır. Bu ölçme araçlarının doğru ve amaca hizmet edebilecek ölçme sonuçları verebilmesi için bir takırtı yapısal niteliklere sahip olması gerekmektedir. -Bu nitelikler aşağıda belirtilmiştir:

1. Güvenirlik
2. Geçerlik
3. Kullanışlılık

2.1.3.5.1. GÜVENİRLİK

Bir ölçme aracının hatalardan arırlık derecesi onun güvenilirliğini ortaya koymaktadır. Yani bir ölçme aracı ne kadar az hatalı ölçme sonucu üretiyorsa o kadar güvenilir demektir. Bir başka ifadeyle güvenilirlik ölçme aracının duyarlı, kararlı ve tutarlı ölçme sonuçları verebilme düzeyidir. Bir başka görüşe göre güvenilirlik, bir ölçme aracının birbiri ardına yapılan denemelerinden aynı sonuçların alınma derecesidir. Ölçme aracının duyarlı tutarlı ve kararlı sonuçlar vermesi güvenilirliğin bir göstergesidir. Duyarlılık, ölçme aracının birimi küçüldükçe

>/ artmaktadır. Ölçme değerlendirme araçlarındaki soru sayısı arttıkça, aracın duyarlılığı artmaktadır. Örneğin 50 kritik kazaruma sahip bir ders için hazırlanan 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test ile 4-5 kritik kazanımı ölçen 5 soruluk bir yazılı yoklama karşılaştırıldığında çoktan seçmeli testin daha duyarlı olduğu görülmektedir. Çok sorudan oluşan ölçme değerlendirme araçları bireyler arasındaki farkların ortaya çıkarılmasında daha etkili olacaktır. Tutarlılık, ölçme aracında yer alan her bir maddenin, ölçme aracının bütünüyle ölçülmek istenen özelliği ölçebilmesiyle ilgilidir. Birbiriyle tutarlı olarak ayın özelliği ölçen maddelerden oluşan bir ölçme aracın güvenilirliği artacaktır. Örneğin ölçme aracının bütünü öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarını ölçmek amacıyla hazırlanmışsa araçtaki her bir sorunun birbirleriyle tutarlı olarak Türkçe başarısını ölçebilecek nitelikte hazırlanmış olması beklenmektedir. Kararlılık, ölçülen özellikte zamana bağlı olarak değişme meydana gelmemek koşuluyla, bir özelliğin ayın ölçme aracıyla farklı zamanlarda ölçülmesi durumunda aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi durumudur. Belli bir gruba mesleki ilgilerinin ölçülmesi amacıyla ilgi envanteri 5 aylık bir zaman aralığıyla iki kez uygulanırsa birinci ve ikinci uygulamalar arasında ölçme sonuçlarında farklılık oluşmaması kararlılığa verilebilecek bir örnektir (Bahar ve diğerleri, 2009).

ÖLÇMEDE HATALAR

Eğitim gibi sosyal bilimler alanlarında ölçüm sonuçlarına mutlaka bir miktar hata karışır. Ölçme sonuçlarına karışan hatalar genellikle ölçmeyi yapan kişilerden, ölçmenin yapıldığı araçtan, ölçme ortamından ve ölçmenin yapıldığı gruptan kaynaklanabilir. Hata türleri şunlardır:

I-Sabit Hatalar: Bir ölçmeden diğerine miktarı değişmeyen hatadır. Öğretmenin tüm öğrencilerin notlarına 5 puan eklemesi bu hata türüne bir örnektir.

2-Sistematik Hatalar: Ölçülen büyüklüğe, ölçmeciye veya ölçme koşullarına ve belli bir duruma bağlı olarak miktarı değişen hatalardır. Öğretmenlerin kız öğrencilere; daha yüksek puan vermesi ya da yazısı güzel olan öğrencilere daha yüksek puan vermesi sistematik hatalara örnektir.

3- Tesadüfi Hatalar: Ölçme sonuçlarına geliş güzel karışan, kaynağı, miktarı ve yönü kesin olarak bilinmeyen hatalardır. Tesadüfi hatalar, ölçmeyi yapan

kişinin dikkatsizliği, ölçmenin yapıldığı ortam, ölçme aracı gibi pek çok hata kaynağından gelen bir hata türüdür (Atılgan, 2009 ; Karip, 2007).

Z.1.3.5.2.GEÇERLİK

Bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği başka özellikler ile karıştırmadan ölçme özelliğine geçerlik denir. Geçerliğin belirlenmesinde iki yaklaşım bulunur: Bunlardan birincisinde ölçme aracı, ölçülmek istenen özelliğe ne derecede sahip oldukları bilinen bir gruba uygulanır. Böylece ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla ohnayanian ne kadar doğru bir şekilde ayırabildiğine bakılır. İkinci yaklaşımda aynı özelliği ölçmede geçerli olduğu önceden bilinen bir ölçme aracı, yeni araçla birlikte aynı gruba uygulanmalıdır. Bu noktada puanıann ölçüt kabul edilen ölçme aracındaki gibi olup ohnadığına bakılmalıdır. Geçerlik derecesi olarak kullanılan korelasyon -1 ve +1 değerleri arasında olabilir. Korelasyonun sıfıra yaklaşması geçerlik açısından denenen testin geçerliğinin düşük olduğu anlamına gelir (Özçelik, 2010).

GEÇERLİK TÜRLERİ

KAPSAM GEÇERLİĞİ

Sınavın kapsadığı konuların ağırlıkları ve önemleri oranında ölçme aracında yer alına derecesini gösterir. Kapsam geçerliğini güvence altına alınanın en sağlam yolu, sorulan hazırlarken "Belirtke tablosu" kullanmak, yani hangi konuda kaç soruyu hangi düzeyde soracağına ilişkin planlama yapmaktır. Evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen, kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışlardan. ölçen bir ölçme aracı kapsam geçerliliğine sahiptir (Tekin, 2009).

YORDAMA GEÇERLİĞİ (YORDAMA GEÇERLİĞİ)

Yordama, istatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanılarak durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir (Ancı, 1972). Elde bulunan verilere bakarak belli alanda daha sonra

gerçekleşecek olan ürünün belli olasılıklarla ne olabileceğinin belirlenmesi işlemidir. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından bazıları, bireylerin bir okulda ya da Yıste göstelmeleri beklenen başarıları yordamak için düzenlenmişlerdir. Örneğin j. universirlere alınacak öğrencileri seçmek için yapılan sınavlar, üniversitelerde en <başarılı olması beklenen öğrencileri seçmek için düzenlenmiştir. Bu noktada seçme k. :sınavında uygulanan testlerden elde edilen puanlar, adayların gelecekteki başarılarını (yordayıcısı olma niteliğini taşımaktadır. Bir ölçme aracım yordama geçerliğini S/saptamak için, önceden elde edilen test puanlarıyla sonradan elde edilen ölçüt ölçücüleri arasındaki korelasyona bakılmaktadır (Tekin, 2009).

YAPI GEÇERLİĞİ

Yapı, birbiriyle ilişkili olduğu düşünölen belirli öğelerin ve bu öğeler arası f: ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Somut olarak var olmayan teorik düşöncenin ~ijçerdiği özelliklerdir. Yapılar, göstergeleri olan davranışlar aracılığıyla gözlemlenip ölçölebilir. Ölçme aracının ya da testin, o araçla ölçölmek istenen kuramsal yapıyı t: ortaya koyabilme derecesi yapı geçerliğini göstermektedir. Örneğin zekayı doğrudan f: gözlemlene olanağımız yoktur. Bu sebeple bireylerin, geliştirilen test maddelerine ~: verdikleri tepkilerle ölçme yoluna gidilmektedir. Yapı tanımlaması değıştikçe ona 1" yönelik ölçme araçlarının yapısı da değışmektedir (Karip, 2007).

GÖRÜNÜŞ GEÇERLİĞİ

Bir testin görünüş geçerliği, o testin, ölçmek istediğı şeyi ölçüyor if: görünmesidir. Örneğin bir matematik testinin içinde matematikle ilgili sorular varsa ff: söz konusu testin görünüş geçerliği vardır. Görünüş geçerliği, testin bütünü için söz > r: konusu olduğu gibi testteki her bir soru için de geçerlidir. Her bir soru da ölçmek itt: istediğı şeyi ölçüyor gözükerek görünüş geçerliğine sahip olmak durumundadır (Tekin, 2009).

BİR TESTİN GEÇERLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

1. Her soru ölçmek istediğimiz davranışlardan en az birini ortaya çıkarıcı ve ölçücü olacak biçimde hazırlanmalıdır.
2. Her soru ölçtüğümüz davranışa sahip olanlarla olmayanları ayırıcı biçimde hazırlanmalıdır.
3. Soru maddeleri hazırlandıktan sonra zümre öğretmenlerin görüşü alınmalıdır.
4. Testi mutlaka güvenilir biçimde hazırlamak gerekir.
5. Test; ders programını hem kapsayıcı, hem de dengeli biçimde temsil edici nitelikte hazırlanmalıdır.
6. Sorular ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır.
7. Aynı sorular hiç değiştirilmeden yıllarca üst üste kullanılmamalıdır.
8. Cevap kağıtlarının puanlanmasında ortaya çıkacak bir yanlışlık da geçerliği düşürür.
9. Sınavda kopya yapılması da geçerliği düşürür. Bir testin güvenilirliği düşük ise geçerliği de düşüktür. Fakat güvenilirliği yüksek olan bir testin geçerliği yüksek olmayabilir, hatta düşük olabilir (http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimVSoru%20Analizleri-%20Rapor.pdf adresinden 15 Ocak 2012 tarihinde indirilmiştir.)

2.1.3.5.3. KULLANIŞLILIK

Ölçme aracının geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve masrafsız olmasıdır. Güvenilir ve geçerli olmamasına rağmen kullanışlı olan bir araçtan elde edilen ölçme sonuçları yararlı olmayacaktır. Kullanışlılık, güvenilirlik ve **geçerlik** sağlandıktan sonra düşünülmesi gereken yapısal nitelikler (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.4. ÖLÇME DEĞERLENDİRMENİN AMAÇLARI

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler ve politikacılar çeşitli kararlar almak durumunda kalırlar. Bu kararlar öğrencinin

yetenekleri, gelişim düzeyi ve gelişme potansiyeline göre alınmak durumundadırlar. Tüm bunların belirlenmesi sistematik olarak gerçekleştirilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerektirir. Ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır. Bu kararlar;

- Öğretimle ilgili kararlar
- Not verme ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin gelişim düzeyini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar
- Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar
- Öğretim programı ile ilgili kararlar
- Yönetim ile ilgili kararlar içerinde (Worthen, B.R White, K.R., Fın, X. ve Kubiszyn, T & Borich, G; Aktaran: Karip, 2007)

Ölçme değerlendirme işlemleri farklı amaçlarla, öğretim sürecinin farklı aşamalarında yapılabilmektedir. Ölçme değerlendirme işlemlerinin bir kısmı öğretim süreci öncesinde, bir kısmı öğretim sürecinde ve bir kısmı da öğretim süreci sonunda yapılabilmektedir. Bu bilgiler ışığında değerlendirme türleri üç bölüme ayrılabilir.

2.1.4.1. TANIMA VE YERLEŞTİRMeye YÖNELİK DEĞERLENDİRME

Tanım ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme öğrencilerin geniş performansları ile ilgilidir.

Miller'e (2009) göre bu değerlendirme türü tipik olarak şu sorulara odaklanmaktadır:

- a- Öğrenciler planlanan öğretimi gerçekleştirebilecek ön koşul bilgi ve becerilere sahip midir?
- b- Planlanan öğretim sonunda kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerden, zaten öğrencide bulunanlar var mıdır?

c- Öğrencilerin sahip oldukları ilgi, çalışma alışkanlıkları ve kişisel özellikler bir öğretim biçimini diğerinden daha fazla ön plana çıkarabilecek nitelikte midir?

Tanımayaya yönelik değerlendirme ile öğrencinin belli bir kurs, ders ya da ünitenin ön koşulu niteliğindeki giriş davranışlarına sahip olma derecesi ve ilgili kursun geliştirmeyi hedeflediği davranışlardan öğrencilerce önceden edinilenlerin olup olmadığı belirlenebilir. Böylece öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak mümkün olur, Yerleştirmeye yönelik değerlendirme ile öğrenciler eğitimsel açıdan gruplanabilir. Bu sayede öğrenciler çeşitli okullara veya gruplara yerleştirilebilir (Tekin, 2009).

Ülkemizde uygulanan seviye belirleme sınavları ve kolejlere giriş sınavları ilkokul 5. sınıftaki öğrencilerin başarıları doğrultusunda kolejlere yerleştirilmesini sağlamaktadır. 8. sınıfın sonunda gerçekleştirilen yönlendirme sınavları ise lise eğitimlerine devam edecek olan öğrencilerin uygun kurumlara yerleştirilmesini sağlar. Seviye belirleme sınavları, kolej giriş sınavları ve yönlendirme sınavları tamına ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme türüne girmektedirler.

2.1.4.2.BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRME

Öğretim süreci boyunca öğrenmelerdeki gelişimi takip etmemizi sağlar. Öğrencilere ve öğretmenlere, öğrenmedeki başarı ve başarısızlıklar hakkında sürekli geri bildirimler sağlar. Öğrencilere yönelik yapılan geri bildirimler başarılı öğrenmeleri pekiştirmektedir. Aynı zamanda düzeltilmesi gereken özel öğrenme hatalarını ve yanlış anlaşılmalara ortaya çıkarmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlere öğretim etkinliklerini, grup veya bireysel çalışmaları değiştirebilmeleri için bilgi sağlamaktadır. Öğretmenler tarafından hazırlanmış sınavlar ve farklı ölçme araçları biçimlendirici değerlendirme için sıklıkla kullanılmaktadır, Bunun yanı sıra ders kitaplarında yer alan yayımcı tarafından hazırlanmış testler de kullanılabilir. Öğrenci gelişimini takip etmek ve öğrenme hatalarını belirleyebilmek için gözlem teknikleri de oldukça kullanışlıdır. Bir başka önemli nokta biçimlendirici değerlendirme, öğrenme ve öğretimin gelişimine odaklanmaktadır. Elde edilen bilgiler, öğrenciye not verilmesi amacıyla kullanılmamaktadır (Miller ve diğerleri, 2009).

Atılgan'a göre biçimlendirici değerlendirme, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olmak üzere iki türdür.

ÖĞRETİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Programda belirlenmiş olan hedef-davranışların öğrenciler tarafından kazanılabilmesi için gerekli tüm uyarıcıların düzenlenerek işe koşulması eğitim durumları ya da öğrenme-öğretme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2003; Aktaran: Atılgan, 2009).

Öğretmen tarafından, öğretim programı ve programda yer alan hedef-davranışlar dikkate alınarak, eğitim durumları planlanır ve uygulanır. Elbette ki hedef-davranışların öğrencilere kazandırılabilmesi için eğitim durumlarının doğru şekilde planlanıp uygulanması gerekmektedir. Öğretim işlemi sonrasında, öğrencilerin hedef-davranışları yeterli düzeyde kazanıp kazanmadıklarının değerlendirilmesi öğretimin değerlendirilmesini sağlar. Belli koşullar altında bu davranışların eğitim etkinlikleri sonunda öğrenciler tarafından yeterince kazanılmış olması, öğretimin iyi planlanmış ve uygulanmış olmasının bir göstergesidir. Eğer öğrenciler, öğretim işlemi sonrasında davranışları yeteri kadar kazanamamış ise öğretimde aksaklıklar söz konusudur.

Bu değerlendirmede, her bir davranışın kazanılması için planlanan ve uygulanan etkinlikler değerlendirilir. Hem bütün davranışları sınamak hem de kısa aralıklarla sisteme geri bildirim sağlanmak gerekliliği ile, öğretimin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin belli zamanlarında, kısa aralıklarla yapılmalıdır. Bu aralıklar genellikle ünite sonlarında veya ünitenin birkaç konusunun öğretiminden sonra yapılır. Bu sebeple bu tür değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına ünite testleri ya da izleme testleri adı verilir (Atılgan, 2009).

Öğretimin değerlendirilmesi sırasında izlenecek işlem basamekları aşağıda belirtilmiştir:

Her bir öğrencinin bu eksiklikleri tespit edilebilir, bu eksiklikler tamamlanarak sonraki etkinliklere geçilebilirse daha etkili bir öğrenme süreci de oluşur.

Öğrencinin eksikliklerinin değerlendirilmesindeki amaç, hangi öğrencinin hangi davranış ya da davranışlarını kazanamadığının belirlenmesidir. Bu şekilde öğrenmedeki eksiklikler tamamlanabilecektir (Miller ve diğerleri, 2009).

2.1.4.3 SONUÇ GÖRMeye YÖNELİK DEĞERLENDİRME

Bu değerlendirme tümü genel olarak öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin hangi öğretim hedeflerine ulaşabildikleri belirlenebilmektedir. Bu değerlendirme sonunda öğrencilerin başarıları not ile ifade edilmektedir. Öğretim hedeflerine bağlı olarak farklı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Ancak özellikle öğretmenler tarafından hazırlanan başarı testleri, performans ve ürün değerlendirme teknikleri bu aşamada tercih edilebilmektedir. Başarı testleri, öğretim süreci kapsamına giren bütün davranışları değil, bu davranışları temsil edecek daha az sayıda davranış (kritik davranışları) ölçmeye yönelik olmalıdır. Öğrenci gelişimini ve başarısını özetleyip göstermesi açısından portfolyo kullanımı da uygun görülmektedir.

Sonuç görmeye yönelik değerlendirmenin esas amacı, öğrenci başarısını belgelendirmek ve nota dönüştürmektir. Buna rağmen elde edilen veriler ışığında, öğretim hedeflerinin uygunluğu ve öğretimin etkililiği ile ilgili yargılara da varılabilmektedir (Miller ve diğerleri, 2009).

ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bilişsel temelli öğrenme becerileri iki aşamada değerlendirilebilir. Bunlardan ilki, ezberleme ve hatırlama davranışlarını yansıtan alt düzey düşünme becerileridir. İkincisi ise bilgiyi analiz etme, bilgiyi ve kuralları yeni bir duruma uygulama veya bir problemi çözmek amacıyla kullanma, düşünceleri karşılaştırma, farklı bilgileri tek ve organize bilgiye dönüştürme gibi etkinlikleri içeren üst düzey düşünme becerileridir.

Geçmişte ve günümüzde, testlerde bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulara çok yer verildiğini görmekteyiz, Gerek öğretmenlerin soru hazırlama tekniklerine yabancılıkları, gerekse hatırlama ve ezberleme becerilerinin nispeten kolay ölçülür olması üst düzey düşünme becerilerine ilişkin soruların genellikle sorulmamasından olmaktadır. Öğretim planlarında ve etkinliklerinde üst düzey düşünme becerilerini gerektiren amaçlara yer verilmesi ve bunların ölçme değerlendirme yöntemleriyle yoklanması düşünülen, üreten bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir araçtır (Karip, 2007).

1.5, EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME--DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

Eğitim sistem ve uygulamalarında öğrenci, öğretmen, ders araç ve gereçleri, eğitim programı vb hakkında çok çeşitli kararlar verilmektedir. Ölçme araçları ve yöntemleri, eğitim sistem ve uygulamalarında verilen çeşitli kararların yerinde ve etkili olması için gereken bilgileri ortaya koyması açısından oldukça önemlidir (Emirel, 2009).

Eğitim öğretimin amaçlarının çeşitliliği, bu amaçların gerçekleşme derecesini belirlemede kullanılacak, ölçme araçlarında, yöntem ve tekniklerinde de çeşitliliğinden olmaktadır, Bu amaçlar bilişsel, duyuşsal ya da devinişsel öğrenme ürünleri olabilir, Öğrencilerin duyuşsal öğrenme ürünlerini ölçmek için ilgi envanterleri ve durum ölçekleri gibi ölçme araçları, devinişsel öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde şu zaman performans ölçekleri kullanılırken, öğrencilerin bilişsel kazanımlarının değerlendirilmesinde yetenek ve başarı testleri kullanılır. Bu nedenle ölçme-değerlendirme yapılacak birisinin seçmiş olduğu ölçme yöntem ve tekniğinin, öğrencide oluşması gereken kazanımları ölçmesi ve diğer etkenlerde de etkilenmeden bu ölçümü yapabilmesi önemlidir (Karip, 2007).

2.1.5.1. GELENEKSEL ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

2.1.5.1.1. SÖZLÜ YOKLAMALAR

Sözlü yoklamalar, soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği ölçme değerlendirme araçlarıdır. Sözlü yoklamaların, en çok başvurulan türlerinden biri birkaç üyeden oluşan komisyonun bir cevaplayıcıya sorular sorması ve sözlü cevaplara hemen not takdir etmesi suretiyle yapılmalıdır. Öğretmenin sınıftaki öğrencilerden birini yazı tahtası önüne çağırıp, birkaç soru sorması ve genellikle sözlü olarak verilen cevaplara not takdir etmesi de okullarımızda çok kullanılan bir sözlü yoklama türüdür (Turgut, 1997).

Sözlü yoklamalar, özellikle sözlü ifade yeteneğinin önemli olduğu alanlarda (yabancı dil öğrenimi, Türkçe öğrenimi. ..):Öğrenci başarısının ölçülmesinde etkili bir ölçme aracı olarak kullanılabilmektedir.

Sözlü sınavlarda soruları yöneltirken;

1. Sorular daha önceden yazılı olarak belirtilmelidir.
2. Sorular, açık, anlaşılır ve amaca yönelik olmalıdır.
3. Sorulara verilebilecek kabul edilebilir olası cevaplar önceden belirlenmelidir.
4. Olası cevaplara yönelik puanlama anahtarları önceden belirlenmelidir.
5. Her bir sorunun cevaplama süreleri önceden saptanır.
6. Sorular yavaş olarak ve seslice okuyarak sorulmalıdır. Gerekli durumlarda ek açıklama yapılır.
7. Sözlü sınav kuralları hakkında öğrenciye bilgi verilmelidir.
8. Her öğrenciye eşit güçlük düzeyinde sorular sormak için gerekli önlemler alınır.
9. Psikolojik anlamda öğrencinin kendisini rahat hissetmesi sağlanmalı, öğrenci soru yağmuruna tutulmamalıdır.
10. Öğrencinin verdiği cevaplar dikkatle dinlenerek puanlanır (Demirel, 2009).

SÖZLÜ YOKLAMALARIN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Sözlü sınavlarda, yanıtlayıcının yanıtında eksile ya da belirsiz kalan noktalar ortaya çıkarılabilir. Yanıtlayıcıdan yanıtın açıklaması, detaylandırması veya görüşlerine dayanak göstermesi istenerek bilginin derinlemesine ve genişlemesine ölçülmesi sağlanabilmektedir.
2. Soruların hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolaydır ve daha az zaman alır.
3. Sözlü yoklamalarda, yazılı ve diğer sınav türlerinde görülen bazı olumsuz özelliklerin önüne geçilebilir. Öğrencilerin şişirme cevap vermeleri veya soruyu başka yöne çekmeleri gibi davranışlar engellenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sözlü yoklamalar sırasında kopya çekme davranışları da diğer sınav türlerine göre çok daha kolay kontrol edilebilmektedir.
4. Yanıtlayıcılar yanıtlarını düşünüp, organize ederek sunmak zorunda olduklarından şansla doğru yanıt verip puan alma olasılığı yoktur. Böylece şansla doğru yanıt vermekten kaynaklanacak hata puanı sözlü yoklamalar da yer almamaktadır.
5. Uygulamaya ve performansa dayalı öğrenmeleri (müzik, anadili veya yabancı dili konuşma becerileri, sosyal ve iletişim becerileri gibi) ölçmede yazılılardan daha isabetli sonuç vermektedir.
6. Sözlü sınavlar öğrencilerde sözel iletişim becerilerini geliştirirken toplum karşısında kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlar (Atılgan, 2009).

SÖZLÜ YOKLAMALARIN YETERSİZLİKLERİ

Sözlü sonucunda öğrencilerin aldıkları notlara olumlu ya da olumsuz etki eden ve sözlü yoklamaları yetersiz kılan bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar:

1. Kalabalık sınıflarda uygulanışı oldukça uzun zaman gerektirir. Zamanı daha etkin kullanmak isteyen öğretmenler öğrencilere daha az soru sorma, derse katılım düzeylerini sözlü notu olarak değerlendirme gibi uygulamalara başvururlar. Bu uygulamalar da testin kapsam geçerliliğinin düşük olmasına neden olurlar.

2. Her öğrenciye eşit **güçlük** derecesine sahip soru sorulamaması, öğrencilerin eşit şartlar altında değerlendirilememesi sonucunu doğurur. Kolay sorulan cevaplandırılan öğrencilerin avantajlı durumlar yaratılmış olabilir.
3. Öğrencinin düşünme için yeterli zamanı yoktur. Soruların sözlü olarak sorulması öğrencinin, soruyu yeniden gözden geçirmesine, kelimeler üzerinde yoğunlaşarak daha iyi anlayabilmesine olanak vermemektedir.
4. Öğrencinin konuşma yeteneği, dile hakimiyeti, iletişim becerileri, heyecanlı veya soğukkanlı oluşu alacağı nota **etki** edebilmektedir. Ölçülmek istenen niteliklerin bu nitelikler olmaması durumunda testin geçerliliği düşer.
5. Sınava alınış sırası, takdir edilecek nota etki edebilir. Çok çalışkan bir öğrenciden sonra sınava alınan orta düzeyde bir öğrencinin düşük not alma, çok zayıf bir öğrenciden sonra sınava alınan orta düzeyde bir öğrencinin az da olsa yüksek not alma olasılığı artabilmektedir.
6. Sözlü yoklamalar sırasında cevaplandırıcı konumundaki öğrenci gerek öğretmenin gerekse sınıf arkadaşlarının davranışlarından olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenebilmektedir.
7. Sözlü yoklamalar sırasında cevapların doğruluk derecesini puanlayıcının belirlemesi, puanlama yanlılığı nedeniyle ölçmede sistematik hataların oluşmasına neden olabilmektedir. Öğretmenin öğrenciye karşı taşıdığı önyargılar sorulacak soruların güçlük derecesine veya değerlendirme sonuçlarına etki edebilmektedir.
8. Öğretmenin ve öğrencinin sınav esnasındaki ruhsal durumu sonucu olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir.
9. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar yazılı bir şekilde kayıt altına alınmadığından cevapları yeniden gözden geçirme şansı yoktur. Genel izlenimlerle puanlama yapıldığından objektif değerlendirme yapma imkanı sınırlıdır. Bu durum da ölçme sonuçlarının güvenilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir.
10. Sözlü yoklamalar üzerinde istatistiksel işlemler yapmak ve öğrencileri sözlü yoklama sonuçlarına dayanarak kıyaslamak değerlendirmelerde yanılığa düşülmesine neden olabilmektedir. Zira sözlü yoklamalardaki soruların güçlük dereceleri ve ayırt edicilikleri düşüktür.

11. Sözlü yoklamalar, ölçme araçlarının sahip olması gereken özelliklerden güvenilirlik, geçerlik, objektiflik, kullanılabilirlik ve ömeksleyicilik açısından yeteri derecede değildir (Karip, 2007).

2.1.5.1.2. KISA CEVAPLI YAZILI YOKLAMALAR

Kısa cevaplı yazılı yoklamalar bir kelime, ifade, sayı ya da sembolle cevaplandırılabilen maddelerden oluşmaktadır. Basit öğrenme ürünlerinin ölçülmesi için uygun bir ölçme değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmektedir (Miller ve diğerleri, 2009).

Kısa cevaplı yazılı yoklamalar incelendiğinde iki madde tipinin sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir.

SORU KİPİNDEKİ MADDELER

Kısa cevap gerektiren maddeler içerisinde en yaygın olarak kullanılan madde tipidir. Genellikle "Kim, nerede, niçin, nasıl vb" sorukelimeleri ile biten düz soru cümlelerinden oluşmaktadır. Bir takım gerçekliklerin, terimlerin, kuralların, prosedür veya metotların bilgisi ile bazı verilerin açıklamasını gerektiren öğrenme ürünlerini ölçmekte etkili maddelerdir (Karip, 2007).

EKSİK CÜMLE TİPİNDE (BOŞLUK DOLDURMALI) MADDELER

İfadelerde, cümlelerde veya paragraflarda bırakılan boşluk ya da boşluklara uyan kelimeyi ya da cümleyi yazması beklenen madde tipidir (Atılgan, 2009).

KISA YANITLI YOKLAMALARIN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Kısa yanıtli yoklamaların en önemli avantajlarından biri öğrencilerin cevabı bulup yazmak zorunda olmasıdır. Bu durum öğrencinin doğru cevabı tahmin ederek bulma olasılığını düşürmektedir. Kendilerinden istenen bilgiyi

hatırlamak ya da problemi çözmek için gerekli olan işlemleri yapmak durumundadırlar. (Miller ve diğerleri, 2009).

2. Kısa yanıtli sorulara verilecek yanıtlar az zaman alacağından derste işlenen tüm konu alanlarına ilişkin yeterli sayıda soru sorulabilir. Çok sayıda soru sorulması bu yoklama türünün kapsam geçerliliğini artırmaktadır.
3. Kısa yanıtli soruları yanıtlarken yazılı sınav sorularındaki gibi fazladan gereksiz bilgilerin yazılması durumu söz konusu değildir. Yanıtların kısa olması, puanlamaya kanıların karışmasını engelleyerek güvenilirliğin artmasını sağlamaktadır.
4. Kısa yanıtli sınav soruları genelde bilgi düzeyindeki hatırlama davranışlarını ölçtüğü için soruların hazırlanması kolaydır. Bu durum kısa yanıtli yoklamaların kullanılabilirliğini yükseltmektedir.
5. Her eğitim düzeyine ve her yaştaki öğrenciye uygun düşen bir ölçme değerlendirme türüdür (Atılgan, 2009).

KISA CEVAP GEREKTİREN YOKLAMALARIN YETERSİZLİKLERİ

1. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmeye bazı ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle karşılaştırıldığında uygun değildir (Miller ve diğerleri, 2009).
2. Çoğu zaman tek bir doğru cevabı olan madde yazmak zordur. Bu durumda puanlama yaparken birtakım sıkıntılar ortaya çıkabilmektedir. Kısmen doğru cevabı içeren soruların nasıl puanlanacağına puanlayıcı karar vermektedir. Doğru yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli maddeler kadar objektif olmayan bir puanlama sisteminde sahip olması kısa cevaplı yoklamaların yetersizlikleri arasındadır.
3. Puanlama ile ilgili karşılaşılabilecek güçlüklerden bir tanesi de inila ve cümle kurma hatalarının puanlamaya nasıl etki edeceğine, ilişkin durumdur. Bu alanlardaki yanlışlıkların puanlamaya etki etmesi de etmemesi de sorun yaratmaktadır (Karip, 2009).

SORU YAZMA TEKNİĞİ AÇISINDAN, DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

1. Soruyla yoklanan davranış önemli bir davranış olmalıdır.
2. Yoklanacak davranış, soru ile en elverişli biçimde yoklanmakta olmalıdır.
3. Sorunun belli ve sadece bir tane cevabı olmalıdır.
4. Madde ifadeleri-kitaptan aynen alınmamalıdır.
5. Cevaplama için gerekli bilgiler tam olarak verilmiş, gereksiz bilgilerden kaçınılması olmalıdır.
6. Soru Türkçe yazım kurallarına uygun biçimde, yalın ve doğrudan bir anlatımla sunulmuş olmalıdır.
7. Soruda yararlanılan anlatım biçimi, ilgili yaş veya sınıf düzeyine uygun olmalıdır (Özçelik, 2010).

2.1.5.1.3. OBJEKTİF TESTLER

Yazılı sınavların bazılarında öğrencilerin sınav sorularına verdikleri cevapların puanlaması tamamen nesneldir. Bu cevapları puanlayan kişiler değişse bile, aynı cevaba verilen puan değişmemektedir. Puanlaması tamamen nesnel olan objektif testlerin en yaygın örnekleri doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler ve eşleştirmeli maddelerden oluşan testlerdir (Özçelik, 2010).

Objektif testler ilk defa Amerika'da öğretmen George Fisher tarafından 1860 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde, çoğu ülkede, diğer test çeşitlerinden daha yoğun bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır (Chase, 2002; Aktaran: Karip, 2009).

2.1.5.1.3.1. DOĞRU YANLIŞ SORULARI

Doğru yanlış testleri, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Tipik bir doğru- yanlış maddesi, cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir. Cevaplayıcı, öncelikle maddeyi okuyarak onun doğruluğuna ya da yanlışlığına karar vermelidir. Ardından soruda belirtilen yönerge doğrultusunda kararını belirterek cevabını işaretlemelidir (Tekin, 2009).

1. Doğru yanlış testlerinde kullanılan madde yapılan son derece basittir. Doğruluğu ya da yanlışlığı kesin olan bir cümlemin düzgün bir anlatım biçimiyle yazılması yeterlidir. Madde yapılarının basit olması nedeniyle hazırlayıcıdan üst düzey bilgi ve beceri istemez. Çoktan seçmeli maddelerin yazılması sırasında çeldirici bulup yazma zorunluluğu vardır. Oysa bu durum doğru yanlış maddeler için gerekli değildir.
2. Eğitimde doğru yanlış maddeleri ile bilimsel alanın oldukça geniş bir bölümünü yoklamak mümkündür. Doğru-yanlış madde tipindeki maddeler, basit hatırlatmaların en düşük düzeyinden daha karmaşık bilişsel işlemlerin ölçülmesine kadar daha geniş bir alanı kapsayabilir (Osterlind, 1989; Aktaran: Atılgan ve diğerleri, 2009).
3. Doğru-yanlış testleri eğitim alarında kullanılan diğer ölçme araçlarıyla kıyaslandığında daha çok soru sorulabilmesine olanaklıdır. Doğru- yanlış testlerine verilecek yanıtlar bir harf veya işaretle sınırlıdır. Cevaplayıcının, madde başına ayırdığı yanıtlama süresi kısadır. Böylece sınav süresi içinde çok sayıda maddeden oluşan bir test uygulanabilir. Bu durumda hem geniş bir içerik yoklanabilmekte hem de kapsam geçerliliğinin sağlanması kolaylaştırılmaktadır. Ayrıca madde sayısındaki artış testin güvenilirliği de olumlu yönde etkilemektedir.
4. Bu testler oldukça kolay ve objektif olarak puanlanabilirler. Bütün maddelerin sadece bir tek doğrusu bulunur ve yanıtlar iki seçenekle sınırlıdır. Sorunun önceden belirlenmiş yanıtına göre-puanlanabilmesi testin geçerlik ve güvenilirliğini yükselten önemli bir faktördür. Testin kullanışlılığını artıran özellikler arasında kolay hazırlanması, yanıtlanması ve puanlanması önemli yer tutmaktadır.
5. Eğitimin hemen her basamağında kullanılabilmektedir. Öğrencilerin okuma becerileri ve okuduğunu anlama düzeylerine göre ilköğretim birinci kademe birinci sınıfın sonundan başlayarak eğitimin ileri basamakları için de uygulanmaya elverişlidir.
6. Testin amacı ve konusunu, test maddelerinin nasıl yanıtlanacağını, testte kaç madde bulunduğunu ve testin yanıtlanması için ayrılan süreyi içeren yönerge oldukça kısa ve basittir (Atılgan, 2009).

DOGRU-YANLIŞ TESTLERİN SINIRLILIKLARI

1. Doğru- yanlış maddesinde sadece iki alternatif bulunduğu için cevaplayıcının doğru cevabı bulma olasılığı %50'dir. Böylece elde edilen puanlara büyük ölçüde ve miktarı cevaplayıcıdan cevaplayıcıya değişen şans puanının yani şans hatasının karışması söz konusudur. Bu durum testten alınan puanların güvenilirliğinin ve geçerliliğinin düşmesine neden olmaktadır.
2. Tipik bir doğru-yanlış testi, öğrencilerin yanlış öğrendikleri yerleri ortaya çıkarına gibi teşhis maksadıyla kullanılmaya elverişli değildir. Doğru olan bir önermeyi yanlış olarak işaretleyen bir cevaplayıcının aklındaki yanlış anlamayı belirlemenin yolu yoktur. Aynı zamanda yanlış olan bir önermeyi yanlış olarak işaretleyen bir cevaplayıcının gerçekten ifadenin doğru biçimini bildiğine dair bir kanıt yoktur.
3. Bir doğru-yanlış testinde maddelerin bazıları (yaklaşık yarısı) yanlıştır. Bazı maddelerin yanlış olması ölçme açısından zorunludur. Ancak bu durumun eğitim açısından bir takım sakıncaları vardır. Eğitimde yanlış cümleleri ön plana çıkarmak yerine doğru olanı vurgulayarak onun öğrenilmesini sağlamak önemlidir.
4. Doğru ya da yanlış olarak sınıflandırılacak bir ifadenin kesin olarak doğru ya da yanlış olması gerekmektedir. Ancak bazı önemli davranışları ölçmek için kesinlikle doğru ya da yanlış yargılar geliştirmek zordur. Bu sebeple doğru-yanlış madde tipi üst düzeydeki karmaşık zihinsel süreçlerin ölçülmesine çok zor ve seyrek olarak uyarlanabilmektedir. Daha çok olgusal bilginin ölçülmesi sırasında tercih edilebilmektedir (Tekin, 2009).

DOGRU-YANLIŞ MADDELERİN OLUŞTURULMASINA YÖNELİK ÖNERİLER

1. Doğru-yanlış maddeleri yazılırken önemsiz ayrıntılar sorgulanmamalıdır. Bu durum öğrencinin gereksiz ezber yapmasına neden olabilmektedir. Ayrıca konuyla ilgili kritik davranışları gerçekleştirebilmesine rağmen soruyu yanlış olarak cevaplandırabilmesi sorununu ortaya çıkarabilmektedir.

2. Olumsuz ifadelerden, özellikle de çift olumsuz ifade içeren maddelerden kaçınılmalıdır.
3. Maddeler yazılırken uzun ve karmaşık ifade içeren cümlelerden kaçınılmalıdır.
4. İki veya daha fazla fikri içeren maddelerin yazılmasından kaçınılmalıdır. Her maddede yalnızca bir fikir verilip ölçülmelidir.
5. Doğru-yanlış maddelerinde kesin ifadeler kullanılmalı, çoğu zaman, bazen, birkaç vb belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır.
6. Doğru ifadeler ile yanlış ifadelerin uzunlukları yaklaşık olarak eşit olmalıdır.
7. Bir testte doğru ifadelerle yanlış ifadelerin sayısı yaklaşık olarak eşit olmalıdır.
8. Maddelerin doğru ya da yanlış olduğunu açıkça belirtecek ipuçları maddede verilmemelidir.
9. Maddeler öğrencilerin bildikleri kaynaklardan aynen alınan cümlelerden oluşmamalıdır.
10. Bir kişi ya da kaynağa ilişkin görüş ifadeleri kullanıldığında bu kişi ya da kaynak belirtilmelidir.
11. Doğru-yanlış testlerinde birbirleriyle ilgili olan maddeler ortak bir yönergeyle gruplanarak verilmelidir (Atılgan, 2009; Miller ve diğerleri, 2009).

2.1.5.1.3.2. EŞLEŞTİRMELİ MADDELER

Eşleştirmeli maddeler birbirine paralel iki sütundan oluşmaktadır. Bu sütunların birinde yer alan kelime, sayı veya semboller, diğer sütunda yer alan kelime, cümle veya ifadelerle eşleştirilebilmektedir. Eşleştirmeli maddeler şu şekildeki bilgilerin eşleştirilmesi sırasında kullanılabilmektedir:

Kişiler ve onlara ait başarılar, tarihler ve tarihsel olaylar, terimler ve (tanımları, kurallar ve bu kuralları içeren-örnek durumlar, yazarlar ve onlara ait kitap isimleri, yabancı sözcüklerle İngilizce karşılıkları ... Aynı zamanda eşleştirmeli maddeler, kelimeler ve onlarla ilişkili resimler ya da harita, şema ve şekiller ile bunlara ait tanımların eşleştirilmesinde de kullanılabilmektedir (Miller ve diğerleri, 2009).

EŞLEŞTİRMELİ MADDELERİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Hazırlanması kolaydır.
2. Şansaaz yer verir.
3. Bu madde tipi objektif bir şekilde ve kolayca puanlanabilir.
4. Öğrencileri ezberlemeye zorlamaz.
5. Kullanım alanı geniştir. Pek çok konuda uygulanabilir (Kemertaş, 2003).

EŞLEŞTİRMELİ MADDELERİN YETERSİZLİKLERİ

1. Alt düzey öğrenme ürünlerini ölçmeye daha uygundur.
2. Öğrenme ürünlerimiz ve hedeflerimiz açısından önemli ve anlamlı homojen maddeler bulmak zordur. Bu durum bazen gereksiz ve önemsiz bilgilerin de sorgulanmasına neden olabilir.
3. Bilişsel öğrenmeyi üst düzey öğrenme ürünlerini ölçmekte oldukça yetersizdir.
4. Fazla sık kullanılması-halinde öğrenciyi ezberlemeye yöneltebilmektedir.
5. Soru sayısının fazla olması haliride öğrenci şaşırabilir ve sorulan cevaplandırma süresi fazla zaman alabilir.
6. Genellikle uzun bir açıklama gerektirir (Miller ve diğerleri, 2009; Karip, 2007).

EŞLEŞTİRME MADDELERİNİN OLUŞTURULMASI İÇİN ÖNERİLER

1. Eşleştirme maddesinin soru sütununda yer alan cümlelerle cevap listesinde yer alan bilgiler aynı türden (homojen) olmalıdır. Her iki sütundaki bilgiler de aynı konu içeriğine ait olmalı, aralarında doğrudan ve tek boyutlu bir ilişki bulunmalıdır.
2. Soru ve cevap listelerinde yer alan öğe sayılan birbirine eşit olmamalıdır. Eşit olması durwnunda öğrencilerin tahmin ederek doğru cevaplama şansı yükselecektir. Soru sütunu ile cevap-sütunu arasındaki fark en az üç, en fazla yedi olmalıdır.

3. Bir eşleştirme maddesinde, soru ve cevap listeleri aynı sayfaya yerleştirilmelidir.
4. Soru ve cevap sütunlarında yer alan öğeler kısaca ifade edilmelidir. Daha kısa ifadelerin yer alması önerilen cevap sütunu sayfa içerisinde sağ tarafa yerleştirilmelidir.
5. Cevap sütununda yer alan sütun kelime listesi ise alfabetik sıraya, sayı, rakam veya tarih listesi ise büyüklük sırasına konulmalıdır.
6. Cevap listesinde mutlaka her sorunun cevabı bulunmalıdır.
7. Her sorunun başında cevapların işaretlenebileceği yeterli boşluğun bırakılması puanlamayı kolaylaştıracaktır.
8. Soru sütunu ile cevap sütunun eşleştirilmesine ilişkin temel talimatlar belirtilmelidir (Karip, 2009; Miller ve diğerleri, 2009).

1.5.1.3.3.ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER

Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sunan bir madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da bir eksik cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adi verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da en doğru cevabıdır. Diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler adını alır (Tekin, 2009).

Çoktan seçmeli testler, genellikle objektif testler arasında en geniş ölçüde uygulanabilir ve kullanışlı --madde tipi olarak --tanımlanmaktadır. Kısa cevaplı maddeler, doğru-yanlış maddeler ve eşleştirme maddeleri gibi basit öğrenme ürünlerinin ölçülmesinde etkin biçimde kullanılabilir. Buna ek olarak bilgi, beceri ve uygunlarna alanlarındaki çeşitli karmaşık ürünlerin ölçülmesi için de uygun bir test türüdür (Miller ve diğerleri, 2009).

ÇOKTAN SEÇMELİ MADDELERİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Çoktan seçmeli testlerde sınav süresinin çok büyük bir kısmı maddeyi okuma, doğru yanıt bulma ve işaretlemeye ayrılır. Yazmaya ayrılan süre çok az olduğundan çok sayıda madde bir testte yer alabilir. Bu da testin kapsam geçerliliği ve güvenirliği artırır.
2. Uygulama zamanının kısa oluşu cevaplayıcının dikkatini dağıtmadan testi yanıtlamasına imkan verir.
3. Çoktan seçmeli testlerde yazı güzelliği, kompozisyon yeteneği gibi değişkenler ölçme sonuçlarına karışmamaktadır. Bu durum testin geçerliliğini olumlu bir şekilde etkilemektedir.
4. Çoktan seçmeli testleri puanlama objektif ve kolaydır. Puanlama kolay olduğu için az zaman alır. Testi puanlayan kişilere göre yanıtlayıcıların yanıtının doğruluğu değişmez. Böylece çoktan seçmeli testlerin güvenirliği oldukça yüksektir.
5. Eğitim basamaklarının çoğunda (ilköğretim 3. sınıftan başlayarak) uygulanması olanaklıdır. Eğitimin her basamağında uygulanabilmesi çoktan seçmeli testlerin kullanımışlığını artırmaktadır.
6. Çoktan Seçmeli maddelerde çok sayıda madde formunun kullanılabilmesi basitten kannaşığa çok çeşitli bilgi, beceri ve yeteneklerin de ölçülebilmesine imkan tanımaktadır (Atılğan, 2009).
7. Ölçme ve değerlendirme yanında öğretici bir özelliğe de sahiptir. Test esnasında bilmediği bazı bilgileri öğrenmeye de olanak sağlar.
8. Hem test maddelerini geliştirirken hem de uygulanmış testlerin maddeleri üzerinde test ve madde istatistikleri yapılabilir. Böylece geçerlik ve güvenirliği yüksek madde ve bu özelliğe sahip maddelerden oluşan testler geliştirilebilir.
9. Çok sayıda bireye aynı anda uygulanabilirler.
10. Seçenek sayısı artırılarak tahmine dayalı doğru cevabı bulma olasılığı oldukça düşükdüzeye getirilebilir (Karip, 2009).

ÇOKTAN SEÇMELİ MADDELERİN YETERSİZLİKLERİ

1. Önceden belirlenmiş cevapların sunulması bunlar arasında yanıtlayıcının doğru yanıtı belirlemesi, kendini ifade etmesini ve yaratıcılığını sergilemesini engeller.
2. Tahminle doğru cevabı bulma şansının her zaman bulunması testteki puanlamaya şans puanının karışmasına neden olmaktadır. Bu durum da testin geçerlik ve güvenirliğini düşürebilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).
3. Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması zor ve zaman alıcıdır. Yoklanması gereken bazı kazanımlar için madde yazılırken uygun çeldiricileri bulmak zor olabilir. Uygun çeldiricilerin bulunamaması nedeniyle bazı davranışlara yönelik maddelerin yazılamaması testin bütününe ömekleyicilik özelliğinden uzaklaşıp kapsam geçerliliğinin düşmesine neden olabilmektedir.
4. Karmaşık kazanımlar ile üst düzey öğrencilere ürünlerini ölçebilecek maddeleri oluşturabilmek uzmanlık gerektirir.
5. Çoktan seçmeli testlerde zamanın büyük kısmı okumaya ve okuduğunu anlamaya harcanmak zorundadır. Okuduğunu anlama ve okuma hızı gibi değişkenlerin ölçme sonuçlarını etkilemesi ise testin geçerliliğini düşürmektedir.
6. Fazla yer kaplaması ve kağıt harcanması bakımından ekonomik değildir (Karip, 2009).

ÇOKTAN SEÇMELİ MADDELERİN OLUŞTURULMASINA İLİŞKİN

ÖNERİLER

1. Madde kökü kendi başına anlamlı olmalıdır. Seçenekler okunmaksızın yanıtlayıcıya anlamlı bir problem madde kökünde sunulmalıdır, Madde kökünün anlamlı oluşu seçenekleri de daha homojen duruma getirecektir.
2. Madde kökünde ve seçeneklerde ilgisiz, gereksiz ifadeler bulunmamalıdır. Tekrarlanan sözcüklerin madde köküne alınmasıyla seçenekler kısaltılabilir. Böylece okumak için gereken süre kısaltılacak ve yanıtlayıcı maddeye daha kolay odaklanabilecektir.

3. Çoğu problem olumlu şekilde ifadelendirilmelidir. Olumsuz ifadeler ancak gerekli durumlarda kullanılmalıdır. Madde köklerinde olumlu ifadelere yer verilmesi öğrencinin "en az, değildir" gibi sözcükleri gözünden kaçırmamasını engeller. Böylece dikkatsizlik sonucu yanıtlayıcının yanlış cevaplama olasılığı azalacaktır.
4. Bütün madde seçenekleri dilbilgisi kuralları açısından madde köküyle tutarlı olmalıdır. Aksi takdirde doğru cevabı bilmeyen yanıtlayıcı dilbilgisi kurallarındaki farklılıklardan yola çıkarak ipucu bulabilir. Bazı seçenekleri bu yolla elemesi şans başarısını artıracaktır. Bu da ölçme sonuçlarının güvenilirliğini azaltacaktır,
5. Maddede yalnızca bir doğru cevap ya da açıkça bir en doğru cevap yer almalıdır.
6. Kavrama düzeyindeki davranışları ölçmek için maddeler, yanıtlayıcının daha önce karşılaşmadığı, yeni durumları içermelidir. Zira daha önceden sorulmuş soruları veya verilmiş örnekleri konu alan maddeler hatırlama yoluyla cevaplandırılacaktır. Fakat aşın derecede yeni durumlar içeren maddeler de yanıtlayıcılar açısından zorlayıcı olabilir. Maddelerde yer alan yeni durumlar kolay algılanabilir olmalıdır.
7. Bütün çeldiriciler makul olmalıdır. Her bir çeldiricinin amacı doğru bilgiye sahip olmayan yanıtlayıcıyı çeldirmektir. Çeldiricilerin bu özelliğe sahip olması madde güçlük indeksini artırmaktadır.
8. Madde kökü ile doğru cevap arasında kurulacak sözel birliktelikten kaçınılmalıdır. Madde kökü ve doğru cevapta yer alacak sözcüklerdeki benzerlikler aslında cevabı bilmeyen yanıtlayıcının doğru cevaplama şansını artıracaktır.
9. Seçeneklerdeki ifadelerin yaklaşık olarak aynı uzunlukta olmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde yanıtlayıcılar ifade uzunluklarına bakarak cevaplama sırasında ipucu elde edebilirler. Eğer doğru/cevap kısaca ifade edilemiyorsa çeldiricilerin daha uzun şekilde ifade edilmesi gerekmektedir.,
10. Bir testteki maddelerin doğru cevapları, her seçeneğe yaklaşık eşit sayıda doğru cevap düşecek şekilde yerleştirilmelidir. Ayrıca doğru cevapların sıralanışında örüntülere yer verilmemesi önemlidir.
11. Diğer ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasının daha uygun olduğu durumlarda çoktan seçmeli maddeler kullanılmamalıdır. Örneğin sadece iki

yanıt olasılığının yer aldığı durumlarda doğru-yanlış maddelerin kullanılması daha uygundur. Yeteri kadar homojen maddenin olduğu ama uygun çeldiricilerin bulunmadığı durumlarda eşleştirme maddeleri daha üstün nitelik taşımaktadır, Matematik ve fen gibi alanlarda problem çözme durumları için kısa cevaplı yazılı maddelerin kullanılması daha uygun olacaktır. Görüldüğü gibi her ölçme değerlendirme aracının daha uygun olduğu durumlar vardır. Çoktan seçmeli maddelerin uygulanmasının gerekli ve uygun olduğu durumlar belirlenmelidir.

12. "Yukarıdakilerden hepsi" ile "yukarıdakilerden hiçbiri" seçeneklerinin kullanılması sırasında dikkatli olunmalıdır. "Yukarıdakilerden hepsi" seçeneği kısmi bilgiye sahip olan yanıtlayıcıların da doğru cevap verme olasılığını artırmaktadır. Aynı zamanda seçeneklerden birinin yanlış olduğunu tespit eden yanıtlayıcı bu seçeneği de hemen eleyerek doğru cevabı bulma şansını artıracaktır. Seçeneklerin tümünü okumadan cevap veren yanıtlayıcılar için de dezavantaj yaratabilmektedir. Zira ilk seçeneği okuyup doğru cevap olarak işaretleyen yanıtlayıcı davranışa sahip olmasına rağmen puan alamayacaktır, "Yukarıdakilerden hiçbiri" cevabım işaretleyen yanıtlayıcının doğrunun ne olduğunu bildiğini bizlere göstermeyebilir. Belki de yanıtlayıcı, seçeneklerden yanlış olanları belirleyebildiği için doğru cevap olarak "Yukarıdakilerden hiçbiri" seçeneğini işaretlemiştir (Miller ve diğerleri, 2009).

2.1.5.1.4. UZUN CEVAPLI YAZILI YOKLAMALAR.

Öğrencilere, duruma göre bir ya da birkaç soru sorulur. Sorulan soruya ya da sorulara öğrencilerin yazılı olarak cevap vermesi istenir. Uzun cevaplı yazılı yoklama sorusunda yanıtlayıcı, bir dereceye kadar hakkında yazacağı konuyu seçmede ve cevabın ifadesinde serbest bırakılır. Cevaplayıcıya tanınan bu cevap özgürlüğü, uzun cevaplı yazılı yoklamaların en önemli özelliğidir. Cevaplama özgürlüğü, öğrencinin, cevabını geçirdiği yaşantıların, sahip olduğu bilginin, görüş ve anlayışın çeşitli yanlarıyla zenginleştirmesine olanak tanır (Tekin, 2009).

Sınırlı Yanıt Soruları: Yanıtlan, çoğurtlukla sınırlı veya kısa olan sorulardır. Verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna veya örgütlenmesine ilişkin bazı kurallamalar getirilir. (Listeleyin, tanımlayın, nedenlerini sıralayın.)

Serbest Yanıtlı Sorular: Yanıtları sınırlı olmayan, genellikle de mipozasyon tipi "sorulardır. Yanıtın içerik, nitelik ve uzunluğunu belirlemede yanıtlayıcıya belli ölçülerde özgürlük verilir. Bu tür sorular, yaratıcı düşünme gücü, ilgiyi örgütleme yeteneği, düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerisi gibi özelliklerin ölçülmesinde en uygun soru türüdür.

Zorunlu Yanıtlı Sorular: Bütün yanıtlayıcılar tarafından yanıtlanması zorunlu olan ve tercihli sınavlarda seçimlik sorularla birlikte kullanılan soru türüdür.

Seçimlik Sorular: Yanıtlanması yanıtlayıcının seçimine bırakılan sorulardır. Soru durumlarında verilen bütün sorular arasından belirlenen kadarının yanıtlanması gerekir. Bazı durumlarda ise zorunlu yanıtlandırılacak soruların yanında seçimlik sorular da verilerek bunlar arasından belli sayıda sorunun seçilip yanıtlanması istenir. Bu iki durumda da yanıtlayıcılar tarafından seçilerek yanıtlanma özgürlüğü bulunan sorulara seçimlik sorular denir (Atılğan, 2009).

Bilişsel öğrenmenin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme türlerini ölçmede diğer testlerle karşılaştırıldığında daha yeterlidir. Ölçme ve değerlendirmenin ötesinde bilgiyi organize etme, özetleme, yorumlama ve kullanma gücünü geliştirerek farklı yararlar da sağlamaktadır.

Sözlü testlere göre daha fazla sayıda soru sormaya uygundur. Dolayısıyla kapsam geçerliği bakımından sözlü testlerden daha üstündürler.

Şansa dayalı olarak doğru cevabı bulma olasılığının oldukça düşük olması testin güvenilirliğini, dolayısıyla da geçerliliğini artırmaktadır.

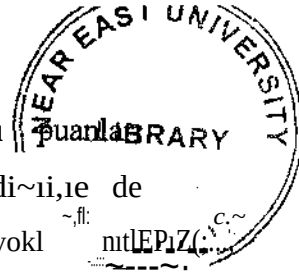
Geniş bir gruba aynı anda uygulanabilmesi sözlü testlere göre bu testleri zaman bakımından daha ekonomik yapar.

5. Sözlü testlerde yanıtlayıcı korku, endişe, heyecan ve sıkılganlık gibi bir takım ruhsal etkenlerden olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Bu durum yazılı testlerde daha az hissedilir. Yanıtlayıcıların düşün tip doğru cevabı tasarlayıp yazmak için sözlü testlere kıyasla daha çok zamanı bulunmaktadır (Karip, 2009).
6. Uzun cevap gerektiren yazılı yoklama sorularının hazırlanması ve sınavın uygulanması diğer testlere göre daha az işlem ve beceri gerektirir. Bu özellik yazılı sınavların kullanılabilirliğini artırmaktadır.
7. Uzun cevaplı yazılı yoklamalarda başarılı olmak isteyen yanıtlayıcılar, konulan bütünlüklü öğrenmek, konular arasındaki ilişkileri görmek, ezberlemek yerine kavramak zorundadırlar. Bu durum da yanıtlayıcıları okumaya, çalışmaya ve üst düzeyde öğrenmeye yöneltmektedir (Atılgan, 2009).

Uzun CEVAP GEREKTİREN MADDELERİN YETERSİZLİKLERİ

1. Uzun cevap gerektiren maddelerin yanıtlayıcıları, yanıtlarını yazılı olarak vermektedir. Yazı yazma hızı, düşüncelerini ifade etmede dili kullanma becerisi, yazının güzel oluşu gibi değişkenler ölçülmek istenen değişkene karışarak aracın geçerliliği düşürebilir.
2. Uzun cevaplı yazılı yoklamalar, yanıtlayıcılar açısından, uygulama yönüyle kullanışsız araçlar olabilmektedirler. Bunun sebebi sınav sorularına yanıtlayıcıların yanıt verme süresinin uzun olmasıdır.
3. Serbest yanıtli sorularda kesin doğru, kesin yanlış ayrımı zor olduğundan, kağıdın okunması ve puanlanması zaman alır. Bu da uzun cevaplı yazılı yoklamaların kullanılabilirliğini düşürmektedir.
4. Soruların güçlüğü, testin geçerliliği ve güvenilirliği önceden kestirilemez. Genellikle yazılı yoklamaların çoğunun geçerlik ve güvenilirliği düşüktür.
5. Yazılı yoklamalarda yanıtlayıcılar soruları yanıtlamak için çok zaman harcamaktadırlar. Bu nedenle yoklamalarda az sayıda soru sorulabilmektedir. Bu da yoklamaların kapsam geçerliliğini düşürmektedir.
6. Şişirme ve esnek yanıt vermeye elverişlidir. Bu durum puanlamada yanlılığa neden olarak güvenilirliği düşürebilmektedir.

7. Aynı puanlayıcı farklı zamanlarda, aynı cevaplara aynı puanlar veremeyebilir. Bununla birlikte puanlama, bir puanlamacıdan diğeriye de farklılık gösterebilmektedir. Böylece puanlamanın güvenilirliği ve yokluğunda geçerliliği düşmektedir (Atılğan, 2009).



UZUN CEVAPLI YAZILI YOKLAMALARIN OLUŞTURULMASI, UYGULANMASI VE PUANLANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Öncelikle test planı oluşturulmalıdır. Bu test planında testin amacının ne olduğu; hangi davranışların ve konuların ölçüleceği; davranışların hangi konu ya da konularla ilişkili olarak ölçüleceği; testte kaç soru bulunacağı; bu soruların ölçülecek konu ya da davranışlara göre dağılımının nasıl olacağı gibi unsurlar yer almalıdır. Öğretim hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmede araç görevi gören konulan içeren bir belirtke tablosunun hazırlanması gerekmektedir. Böylece öğretmen konuların ağırlık ve önem derecesine göre hangi konudan kaç soru soracağına karar verebilmektedir. Belirtke tablosundan yararlanarak her soru ile hangi düzeydeki öğrenme ürünlerini ölçeceğini de belirleyebilmektedir.
2. Maddelerin oluşturulması sırasında belirtke tablosuna bağlı kalınmalıdır. Önemli davranışları ve konuları ölçen sorular seçilmelidir. Ayrıca testin kapsam geçerliğinin yüksek olmasını sağlamak için maddelerin bütün konulara dengeli olarak dağıtılmasına ve örnekleyicilik özelliğine sahip olmasına özen gösterilmelidir.
3. Her soru, dil bakımından açık-seçik, anlaşılır olmalıdır. Değişik şekillerde yorumlanmaya imkan vermemelidir.
4. Testte, seçimlik soruların bulundurulmasının neden-olabileceği bir takım sıkıntılar vardır. Bu durumda yanıtlayıcılar önemli davranışları ölçen sorulan cevaplamaktan kaçınabilirler; öte yandan elde edilen puanların birbiriyle kıyaslanması olanaksız hale gelebilir. İyi bir testte önemli davranışları ölçen, zorunlu yanıtlı sorular yanında seçimlik sorulara da yer verilmesi gerekmektedir.
5. Sorular, her cevaplayıcıya bir tane düşecek şekilde, sınavdan önce yazılıp çoğaltılmış olmalıdır.

6. Soruların başında cevaplama işlemine ilişkin unsurları açıklayan bir yönerge bulunmalıdır. Bu yönerge, cevaplayıcıya yazmada, puanlayıcıya ise puanlamada nelere dikkat edeceğini belirtecek şekilde yazılmalıdır. Her bir soruya kaç puan verileceği ve puanlamada hangi etkenlere dikkat edileceği açıkça ifade edilmelidir.
7. Yazılı yoklamaların en önemli sakıncası olarak görülen puanlamanın öznelliğini azaltmak için bazı önlemler alınmalıdır. Puanlayıcı, asıl ölçme konusu olmayan etkenlerin (yazı güzelliği, anlatım gücü ...) bir cevaba verilecek puanı etkilememesi için dikkatli olmalıdır. Okunup puanlanan kağıdın kime ait olduğunun bilinmemesi gerekmektedir. Böylece yanıtlayıcıyı tanımaktan ötürü ortaya çıkabilecek puanlama yanlışlığı engellenmiş olur. Cevaplar okunurken; bir soruya bütün öğrenciler tarafından verilen cevaplar okunup bitirildikten sonra başka bir soruya verilen cevapların okunmasına geçilmelidir. Cevapları birden fazla puanlayıcının okuması da öznelliği azaltan önemli etkenlerdendir. Kitaptaki maddeler ders kitaplarından veya diğer ders materyallerinden aynen alınmamalıdır.
8. Uzun cevap gerektiren maddeler yerine nispeten kısa cevap gerektiren maddeler tercih edilmelidir.
9. Maddelerin güçlük derecesi göz önünde bulundurulmalı; Çok sayıda kolay ve çok sayıda zor-madde bir atada yer almamalıdır. Orta güçlük derecesine sahip olan maddelere daha fazla yer verilmelidir.
10. Uzun cevaplı yazılı yoklamaların puanlanması sırasında çeşitli yöntemler kullanılır. Bir test baştan sona okunabilir. Test için elde edilen genel kanaate göre bir not takdir edilebilir. Bu yöntem "genel izlenimle puanlama" olarak adlandırılır. "Sınıflama yoluyla puanlama" yönteminde kağıtlar genel olarak okunduktan sonra iyiler, ortalar ve kötüler olmak üzere üç gruba ayrılır. Ardından her grup kendi içerisinde tekrar üç gruba ayrılır. Puanlamada bu gruplara puan takdir etme biçiminde gerçekleşir. "Sıralama yoluyla puanlama" yönteminde bütün kağıtlar en mükemmelden en kötüye doğru bir sıraya sokulup öyle puanlanır. "Analitik puanlama" ise Uygulanabilecek bir diğer yöntemdir. Özellikle sınırlı cevap sorularına verilen cevapları puanlarken ayrıntılı bir puanlama anahtarı oluşturulmalıdır. Puanlama anahtarında, bir sorunun cevabında bulunması istenen ana noktalarla ayrıntıları ve her bir ayrıntıya verilecek puan ağırlığı belirtilmelidir. Böylece

hem puanlama işlemi kolaylaşacak hem de puanlamanın güvenilirliği artacaktır (Karip, 2007; Tekin, 2009).

21.5.2. ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

21.5.2.1. KAPSAMLI GÖZLEMLER YAPMA

Bu teknikte öğretmenlerin öğrencilerin *sınıf* içerisinde yürüttükleri etkinlikleri ölçebilmeleri için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış olan gözlem formlarının kullanılması önerilmektedir. Bu tür gözlem formları birçok ders ve kavram için kullanılabilir. Gözlem formlarından yararlanarak bir alanla ilgili olarak öğrencilerin hangi davranışları sergileyip hangilerini sergileyemediklerini belirleyebiliriz. Toplanan veriler ışığında bir öğrencinin dönemin başında sergilediği davranışlarla dönemin sonunda sergilemiş olduğu davranışlar karşılaştırmalı olarak irdelenebilmektedir. Böylece bir dönem boyunca öğrencilerdeki gelişim ve değişim etkili bir biçimde gözlemlenebilmektedir. Performans değerlendirmesinde vurgulanan süreç değerlendirilmesi ve uzun süreli kapasite yoklanması bu yolla yerine getirilmiş olmaktadır (Karip, 2007).

Gözlem sonuçlarının kaydı veya bunların sayısallaştırılması sırasında "çeteleme ölçekleri", "dereceleme ölçekleri" ve "kontrol listeleri" uygulanabilecek yöntemler arasında yer almaktadır. Çeteleme ölçeklerinde işaretçilerin görülme sıklıkları form üzerinde çetelelerle belirtilmektedir. Bu çetelelerin sayısı bir ölçme sonucu olarak kullanılmaktadır. Dereceleme ölçeklerinde işaretçilerin mükemmellik derecesini gösteren dereceler form üzerinde sıra sayısı olarak belirtilmektedir. Yerine göre bu dereceler toplamı veya ortalaması bir ölçme sonucu olarak kullanılmaktadır. Kontrol listelerinde ise gözlem sonucu fonu üzerinde varlık ya da yokluğu gösteren bir işaretle kayda alınmakta ve bunlardan duruma göre birinin sayısı veya bu sayının toplama oram bir ölçü claret- (Özçelik, 2010).

fil
:,;cl

J.5.2.2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME

Görüşme tekniği, öğretmen (mülakatı yapan kişi) ve öğrenci arasında geçen bir tür söyleşidir. Görüşme tekniği, öğrencinin neyi ne düzeyde öğrendiği konusunda detaylı bilgi vermektedir. Bu teknik öğrenme eksikliklerinin saptanması, olası kavram yanlışlarının tespit edilmesi, muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğretim hizmetinin etkililiğinin değerlendirilmesi gibi uygulamalar kapsamında kullanılabilir. Ayrıca bu teknik öğrencilere not verme amacıyla uygulanabilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

GÖRÜŞME TEKNİĞİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. İyi yapılandırılmış bir görüşme, belli bir konuyla ilgili olarak öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında öğretmene derinlemesine bilgi sağlar. Özellikle kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde çok etkili bir tekniktir.
2. Öğretmen, sunmuş olduğu öğretimin ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin bulardan yararlanma düzeyini görme fırsatını yakalamış olur.
3. Görüşme sonuçları doğrultusunda dersin işlenişine, kullanılan öğretim yöntemi ve tekniklerine, materyallere yönelik geliştirme çalışmaları yapılabilir.
4. Sınıftaki tüm öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin açık bir biçimde görülmesini sağlar.
5. Bütün dersler ve konu alanları için uygulanabilecek bir tekniktir (Bahar ve diğerleri, 2009).

GÖRÜŞME TEKNİĞİNİN YETERSEZLİKLERİ

1. Görüşme tekniği, hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir tekniktir.
2. Görüşme tekniğinin uygulanması ve analizi çok zaman almaktadır. Kalabalık sınıflarda tekniği kullanabilmek için bireysel farklılıklara dikkat edilerek işlemlem seçme yoluna gidilebilir. Bireysel farklılıklara sahip oluş düzeyleri

bakımından heterojen olan örneklem grubunun tüm sınıfı temsil ettiği düşünülebilir (Bahar ve diğerleri, 2009).

TARİ YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME TEKNİĞİNİN DE. UŞTURULMASINA VE UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. **Görüşme tekniğinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri ve gerçekçi bilgi vermeleri çok büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere, bu tekniğe alışmaları için gerekirse eğitim verilebilir.**
2. Sorular önceden hazırlanmakla birlikte, görüşme anında gerektiğinde ek sorularda sorulabilir. Sorulan ek sorularla öğrencilerin öğrenme eksiklikleri, olası kavram yanlışları, sahip olunan bilgiler arasındaki kopukluklar ortaya çıkarılabilir (Nitko, 2004).
3. Öğrencilerin bazı kavramlar hakkındaki artları düzeylerini belirleyebilmek için görüşmelerde çizimler, resim veya fotoğraflar kullanılabilir.
4. Öğrenciler, net bir açıklamayı yapmayazorlamamalıdır.
5. Öğrenci, sorulan soruya ilişkin yanlış cevap veriyorsa engellenmemeli ve sonuna kadar dinlenmelidir.
6. Gerekli durumlarda temel kavramların tanımları, konuya odaklı soruya verilen cevaptan sonra istenebilir. Zira bu türden sorular, öğrencinin kavrama düzeyi hakkında bilgi sahibi olunmasını engelleyebilir.
7. Her sorunun ardından öğrenciye düşünmesi için bir süre verilmelidir (Rowe, 1974).
8. Görüşme sırasında yazılı, sesli ve görsel olarak kayıtlar alınabilir. Not alınma biçiminde olan yazılı kayıtlar öğrenciyle ilgili daha yüzeysel bilgiler vermektedir. Sesli ve görüntülü olarak alınan kayıtlar ise iyi analiz edilmek suretiyle daha detaylı bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır,
9. Kayıtların analizi sırasında öğretmen, öğrencilerin tepkilerine yoğunlaşmalıdır. Her bir kayıta yer alan benzerlikler ve farklılıklar belirlenmelidir. Böylece öğrencilerin öğrenme durumları bireysel ve sınıf bazında ortaya konulabilir.
10. Görüşme kayıtlarının farklı öğretmenler tarafından incelenmesi gözden kaçabilecek noktaları azaltacaktır. Bu nedenle görüşme kayıtlarının analizi

sırasında diğer öğretmenlerden de yardım istenebilir (Aktaran: Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.5.2.3. ANEKTOD KAYITLARI

Öğretmenlerin günlük gözlemleri, öğrenme durumları ve gelişimleri ile ilgili sağlıklı bilgi vermektedir. Günlük olaylar ve hadiseler öğrencilerin gelişimlerinin değerlendirilmesi için özel bir öneme sahiptir. Bu gözlemler sonucunda, öğrencilerin çok değişik durumlarda hangi tipik davranışları sergileyecekleri tanımlanabilmektedir. Ancak gözlemler sonucunda elde edilen izlenimlerin, eksiksiz ve önyargısız olmasını sağlamak için kayıt altına alınması gereklidir. Bunu yapmanın en basit ve uygun yöntemi anekdot kayıtlarıdır. Anektod kayıtlarında öğretmen tarafından gözlemlenen anlamlı olaylar, olgulara dayanarak tanımlanmaktadır. İyi bir anekdot kaydında olayla ilgili objektif tanımlamalara yer verilmelidir. Olayla ilgili öğretmen tarafından yapılacak yorum ayrı bir başlık altında yazılmalıdır. Öğrencinin gelişimini ve adaptasyonunu sağlamak için bazı durumlarda anekdot kayıtlarında öneriler bölümü de bulunabilmektedir (Miller ve diğerleri, 2009).

ANEKTOD KAYITLARININ ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Anektod kayıtlarının en büyük avantajı doğal durumlarda öğrencinin sergilediği gerçek davranışları belirleyebilmesidir. Anektod kayıtları öğrencinin çok iyi bildiği bir bilgiyi, gerçek hayatta kullanmadığını ortaya çıkarabilmektedir.
2. Öğrencinin sergilemiş olduğu tipik davranışlardaki değişikliklerin ortaya çıkarılmasında etkilidir.
3. Kayıt altına alınan davranışlar, diğer ölçme- değerlendirme yöntemleri üzerinde kontrol etkisine sahiptir.
4. Anektod kayıtlarında, olaylarda yer alan karutlar doğrultusunda öğrencilerin anlamlı ancak müstesna davranışları belirlenmektedir. Bu önemli ve bireysel

- davranışlar diğer ölçme değerlendirme yöntemlerinde göz ardı edilebilmektedir.
5. Öğretmenler gözlemledikleri olayları kayıt altına almadıkları zaman pek çok unsuru gözden kaçırabilmektedir. Oysa ki anekdot kayıtları, davranışlar **üzerindeki farkındalığımızı artırarak daha etkili gözlem yapmamızı sağlamaktadır.**
 6. Anektod kayıtları, özellikle sınırlı iletişim becerilerine sahip olan küçük yaş **grubu öğrencileri için uygun olan yöntemler arasındadır.** Ayrıca kağıt-kalem testlerinin, performans değerlendirmenin, öz değerlendirme formlarının kullanımının uygun olmadığı durumlarda anekdot kayıtları tercih edilebilmektedir.
 7. Anektod kayıtlarında yer alan özel örnekler veli toplantılarında ailelerle paylaşılabilmektedir. Bu sayede aile ile öğretmen arasında çok daha etkili bir iletişimin kurulmasına zemin hazırlanmış olur (Miller ve diğerleri, 2009).

ANEKTOD KAYITLARININ SINIRLILIKLARI

1. Anektod kayıtlarının **sınırlılıklarından biri kayıtların düzenli tutulabilmesi** için ihtiyaç duyulan zamandır. Ancak her gün öğretmen tarafından az miktarda tutulan kayıtlar zamanla makul sayıya ulaşabilecektir.
2. Kayıt tutarken öğrenci davranışlarını objektif bir şekilde gözlemleyip **raporlaştırabilmek oldukça zordur. Gözlem ve raporlaştırma alanlarında** alınacak eğitimler, bu çarpıklıkları azaltsa da tamamen ortadan kaldıramayacaktır. Öğretmenlerin, kendi önyargılarından sıyrılarak kişisel görüşlerini geri plana taşıyabilmeleri objektif kayıtlar için çok büyük öneme sahiptir.
3. **Öğrencilerin durumlarıyla ilgili yorum ve tavsiyelerde bulunabilmek için yeterli davranış örneklerinin elde edilmesi gerekmektedir.** İnsan davranışlarının duruma ve zamana bağlı olarak değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Miller ve diğerleri, 2009).

ANEKTOD KAYITLARININ UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Alışlagelmemiş davranışları gözlemleyip raporlaştırmak için dikkatli olunmalıdır. Öğrencilerin gelişimlerini anlamak için özel bir değere sahip olan olayları kayıt altına alınmasına özen gösterilmelidir.
2. Gözlem kayıtlarının öğrencilerle ilgili cinsiyet, etnik köken, sosyal farklılık gibi özelliklerden etkilenmeden hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Öğretmenlerin ön yargılardan uzak bir şekilde gözlem kayıtlarını oluşturmaları önem taşımaktadır.
3. Davranışları değerlendirirken onları gerçekleştikleri durumdan ayrı düşünemeyiz. Bu yüzden mutlaka durum hakkında yeteri kadar gözlem ve kayıt yapılmalıdır.
4. Gözlemlenen olay, olabildiğince erken kayıt altına alınmalıdır. Olayın kayıt altına alınmasını ertelemek pek çok ayrımının unutulmasına neden olabilmektedir.
5. Olaylarla ilgili kısa ve öz tanımlamalar yapmaya özen gösterilmelidir. Böylece olayı yazmak, okumak ve özetlemek için çok daha az zaman harcanacaktır. Olaylarla ilgili anlamlı ve doğru tanımlamayı yapabilecek kadar detay verilmesi yeterlidir.
6. Olayın tanımlanması sırasında objektif olunmalı ve yorumlamadan kaçınılmalıdır. Yorumlama bölümüne ayrı olarak yer verilmelidir. Yorumlarına bölümünde duyguları belirtecek sözcükler (utangaç, mutsuz, hırslı...) bulunabilir.
7. Hem olumlu hem de olumsuz davranışları içeren olaylar kayıt altına alınmalıdır. Öğretmenler özellikle kendilerini rahatsız eden davranışları fark edip kaydedebilirler. Oysa ki daha az etkileyici olup öğrenci gelişimleri ile ilgili ipuçları veren olayları kayıt altına almak da çok büyük önem taşımaktadır.
8. Öğrencilerin, öğrenme ve gelişimleri ile ilgili karar verebilmek için yeterli sayıda davranış örneklerine sahip olunması gereklidir. Böylece öğrencilerin tipik davranışları ile ilgili güvenilir bir tablo ortaya konulabilecektir.
9. Anektod kayıtlarını yazarken alıştırma yapılmalıdır. Kayıt altına aldığınız olay sayısını zamanla artırılmalıdır (Miller ve diğerleri, 2009).

ÖĞRENCİ DEĞERLENDİRMELERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE KATILMASI

Öz değerlendirme ve akran değerlendirme öğrenci değerlendirmelerine dayanmaktadır. Öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmenin en önemli sebebi öğrenmeyi derinleştirme ve anlamlı hale getirmektir. Dünyanın gelişmiş ülkelerinin öğretim programlarında bu yöntemler üzerinde önemle durulmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.5.2.4. ÖZ DEĞERLENDİRME

Bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Değerlendirme, puanlama ölçekleriyle yapılabilmektedir (Demirel, 2009).

Öz değerlendirmenin temel amaçları öğrencinin neleri öğrendiğini veya hangi alanlarda problemlerinin olduğunu belirlemek ve gözden geçirmek; gelişimlerinin farkında olarak öğrencilerin yaptıklarının sorumluluğunu taşımasını sağlamaktır. Etkin bir öz değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini ve yeteneklerini geliştirmelerinde büyük öneme sahiptir. Öte yandan öğrenciler, öz değerlendirme yaparak öğrendikleri bilgi ve becerilerin daha iyi farkına varabilmektedir.

Öğrencilerin, öz değerlendirmenin önemini açıkça fark etmesini sağlamak öğretmenin sorumlulukları arasındadır. Bu yüzden uygulanacağı seviyeye uygunluk Sizin öğretmen tarafından yaklaşımın, önemi ile ilgili bir tartışma ortamı yaratılması gerekmektedir. Öz değerlendirmenin, ilk uygulamaları sırasında öğrencilerin deneyimsizliği yanlışlara neden olabilir. Bu noktada öğretmenin etkili rehberliği, öğrencilerin kısa sürede deneyim kazanarak daha doğru kararlar almasına yardımcı olacaktır (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.1.5.2.5. AKRAN DEĞERLENDİRMESİ

Akran değerlendirme, bir öğrencinin hazırlamış olduğu ödev, araştırma ve proje gibi çalışmaların kendi arkadaşları tarafından değerlendirilmesidir. Akran değerlendirilmesi sürecinde birey hem grup içerisindeki yerini görür hem de kendi kendini kritik etme şansını yakalamış olur. Akran değerlendirme sayesinde öğretmen, grup üyelerinin etkinliklere katılımı, sözlü diyalogları ve kimin hangi ölçüde sorumluluklarını yerine getirdiğiyle ilgili bilgi toplayabilmektedir (Katip, 2009).

Arkadaşlık faktörünün sonuçları etkileme düzeyini düşürmek için değerlendirilmeciler rastgele seçilebilir. Ayrıca birden fazla değerlendirmecinin, bir çalışmanın her elemanını değerlendirmesi tutarlılığı sağlamak için etkili bir yoldur.

Akran değerlendirme, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması aşamasında sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi amacıyla kullanılabilir. Sürecin takibi ve denetlenmesi için kullanıldığında, öğrencilerin birbirlerinden geri bildirim almasına olanak sağlar. Akran değerlendirme, öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirlemek için de uygulanabilir. Bu durumda akran değerlendirme, öğrenci ile ilgili genel değerlendirmenin bir parçası biçiminde düşünülebilir (Bahar ve diğerleri, 2009).

ÖZ DEĞERLENDİRME VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Öğrenciler, sınıfta veya sınıf dışında kendilerini diğer insanlarla karşılaştırırlar. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme öğrencilerin kendiliğinden aşına olduğu bu süreci daha sistematik ve planlı hale getinektir.
2. Öğretmen değerlendirme bazı durumlarda yeterince geçerli, güvenilir ve açık olmayabilir. Öğrenciler bazen kendilerinin veya akranlarının çalışmalarını değerlendirme noktasında daha iyi konumda olabilir.
3. Öğrenciler, değerlendirme kriterlerini kendi çalışmalarına uygulayarak daha derinlemesine öğrenmeler sağlayabilirler; Ayrıca kendi çalışmalarını başkalarının çalışmalarıyla karşılaştırarak konuları daha iyi anlayabilir.

4. Öğrenciler, ölçme değerlendirme kültürünü kazanabilmektedir. Öğrenciler, değerlendirme sürecinin içinde yer alarak öğretmenin bu işi nasıl yaptığını anlayabilir. Böylece Öğrenciler, öğretmenin formal durumlarda kendi çalışmalarını nasıl değerlendirdiğine ilişkin bilgiye sahip olabilirler.
5. Özellikle öz değerlendirme öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı eder.
6. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmesi için gereken beceriler geliştirmesine yardımcı olurlar. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, öğrencilerin formal eğitimlerinin ardından yaşamın içine girmiş önemli kavramlardır. Öğrenciler okulda kazandıkları bu becerileri hayatlarının daha sonraki evrelerinde de kullanabilmektedirler.
7. Öğrencilere belli durumlarda daha fazla geri bildirim kazanma konusunda yardımcı eder. Özellikle akran değerlendirmesi öğretmenlerin farklı sebeplerden yerine getiremediği geri bildirim sorumluluğunun hafiflemesine yardımcı olmaktadır.
8. Öğrencilerin hem öz değerlendirmeleri hem de akran değerlendirmeleri, değerlendirme ve puanlama ile ilgili kararları tek bir puanlayıcıya daha az bağımlı kılar.
9. Hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesi, öğretmen değerlendirmesi için gereken değerlendirme ölçütlerinin ifade edilmesinde yardımcı olabilir; Böylece değerlendirmenin genel kalitesini artırmada önemli bir rol oynarlar (Bahar ve diğerleri, 2009).

4.1.5.2.6. TUTUM ANKETLERİ

Eğitimde bireye kazandırılmak istenen davranışlar bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Duyuşsal özellikler, en az bilişsel özellikler ve psiko-motor beceriler kadar önemlidir. Okulda kazanılan duyuşsal özellikler, öğrencilerin yaşamlarının ileriki aşamalarında gösterecekleri davranışların belirleyicisidir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleriyle birlikte, bir bütün olarak değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu sebeplerle duyuşsal özelliklerin öğretimi ve ölçülmesi hem bir gereklilik hem de zorunluluktur.

Duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde farklı yaklaşımlar uygulanabilmektedir.

Tutum anketleri, bireylerin tutumlarını belirlemek için kullanılabilirler. Öğrencilerin derse, okula, arkadaşlarına karşı tutumlarının ölçülmesinde likert tipi dereceleme ölçeğinden yararlanılabilir. Ölçek, biri tutum ifadelerinin yer aldığı, diğeri ise bu ifadelerle tepkilerin verildiği ilci kısımdan oluşabilir. İfadeler verilen tepkiler, olumlu ifadeler için (tamamen katılıyorum=5, katılıyorum=4, kararsızım=3, katılmıyorum=2, hiç katılmıyorum=1) biçiminde puanlanabilir. Olumsuz ifadeler için tersi bir puanlama yapılabilir. Bu şekilde yapılan bir puanlamada, her bir ifadeye verilen tepkilerin karşılığı olan değerler toplanarak toplam bir tutum puanı elde edilebilir. Elde edilen toplam puanın büyüklüğü, öğrencinin olumlu bir tutuma sahip olduğu, düşük puanlar ise olumsuz bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tutum anketleri sayesinde öğrencilerin çeşitli alanlara ilişkin tutumları belirlenebilmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşlukları, isteklilik ve gönüllükleri ortaya çıkarılabilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

TUTUM ANKETLERİNİN OLUŞTURULMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Öğrenciye verilecek ankette yer alabilecek ifadeler bulunmalı; bu ifadeler çok açık ve kolayca anlaşılabilir bir şekilde yazılmalıdır.
2. Bu şekildeki ifadelerin deneme uygulaması yapılarak amaca en iyi hizmet edebilecek olanlar seçilmelidir.
3. Seçilen ifadelerden ölçek oluşturulmalıdır. Oluşturulmuş ölçeğin deneme uygulaması yapılarak güvenilirlik ve geçerlik gibi teknik özellikler tahmin edilmelidir. Diğer meslektaşlarla oluşturulan anket üzerinde tartışmak, paylaşımlarda bulunarak geçerlik ve güvenirliliğin artmasını sağlayacaktır.
4. Bu ölçekte elde edilecek puanların yorumlanmasında dikkat edilecek esaslar ve ölçütler belirlenmelidir.
5. Geliştirilen bu tür ölçeklerin, diğer öğretmenler tarafından da etkili şekilde kullanılabilmesi için "kullanıcı kılavuzu" oluşturulabilir. Bu kılavuzda ölçeklerin özellikleri, uygulama koşulları, puanlama şekilleri ve puanların yorumlanması ile ilgili esaslar yer alabilir.
6. Ayrıca anketlerin geliştirilme sürecine öğrenciler de dahil edilebilir (Özçelik, 2010).

Tutum anketleri, bireylerin tutumlarını belirlemek için kullanılabilirler. Öğrencilerin derse, okula, arkadaşlarına karşı tutumlarının ölçülmesinde likert tipi dereceleme ölçeğinden yararlanılabilir. Ölçek, bir tutum ifadelerinin yer aldığı, diğeri ise bu ifadelere tepkilerin-verildiği iki kısımdan oluşabilir. İfadelere verilen tepkiler, olumlu ifadeler için (tamamen katılıyorum=S, katılıyorum=t.kararsızım=S, katılmıyorum=Z, hiç katılmıyorum-I)biçiminde puanlanabilir. Olumsuz ifadeler için tersi bir puanlama yapılabilir. Bu şekilde yapılan bir puanlamada, her bir ifadeye verilen tepkilerin karşılığı olan değerler toplanarak toplam bir tutum puanı elde edilebilir. Elde edilen toplam puanın büyüklüğü, öğrencinin olumlu bir tutuma sahip olduğu, düşük puanlar ise olumsuz bir tutuma sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tutum anketleri sayesinde öğrencilerin çeşitli alanlara ilişkin tutumları belirlenebilmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşlukları, isteklilik ve gönüllükleri ortaya çıkarılabilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2009).

TUTUM ANKETLERİNİN OLUŞTURULMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Öğrenciye verilecek ankette yer alabilecek ifadeler bulunmalı; bu ifadeler çok açık ve kolayca anlaşılabilir bir şekilde yazılmalıdır.
2. Bu şekildeki ifadelerin deneme uygulaması yapılarak: amaca en iyi hizmet edebilecek olanlar seçilmelidir.
3. Seçilen ifadelerden ölçek oluşturulmalıdır. Oluşturulan ölçeğin deneme uygulaması yapılarak güvenilirlik ve geçerlik gibi teknik özellikler tahmin edilmelidir. Diğer meslektaşlarla oluşturulan anket üzerinde tartışmak, paylaşımlarda bulunmak geçerlik ve güvenilirliğin artmasını sağlayacaktır.
4. Bu ölçekte elde edilecek puanların yorumlanmasında dikkat edilecek esaslar ve ölçütler belirlenmelidir.
5. Geliştirilen bu tür ölçeklerin, diğer öğretmenler tarafından da etkili şekilde kullanılabilmesi için "kullanıcı kılavuzu" oluşturulabilir. Bu kılavuzda ölçeklerin özellikleri, uygulama koşulları, puanlama şekilleri ve puanların yorumlanması ile ilgili esaslar yer alabilir.
6. Ayrıca anketlerin geliştirilme sürecine öğrenciler de dahil edilebilir (Özçelik, 2010).

2.1.5.2.7. TANILAYICI DALLANMIŞ AGAÇ

Geleneksel doğru yanlış (D/Y) tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayn ayn ele alınmaktadır. Çoğunlukla bir soru bir öncekinden ya da bir sonraki sorudan bağımsızdır. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği ise birbirleriyle bağlantılı doğru- yanlış tipindeki soruları içermektedir. Verilecek olan her bir doğru-yanlış sorusu, bir sonraki doğru-yanlış kararı etkileyen veya belirleyen sonuçları içermektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğiyle her seferinde kavram yanlışları farklı noktalardan tespit edilmeye çalışılmaktadır (Johnstone ve diğ.,1986, Bahar, 2001; Aktaran: Bahar ve diğerleri, 2009).

TANILAYICI DALLANMIŞ AGAÇ TEKNİĞİNİN "ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilmektedir. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ağında yer alan yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve yanlış olan bilgiler ortaya çıkarılabilmektedir:
2. Bu teknik bilgisayar ortamında da uygulanabilmektedir. Öğrenci, daha önce yanlış bir karar verdiğinin farkına varırsa geri dönmesine ve verdiği kararları geri almasına imkan tanınması gerekebilir. Öğrenci hangi sırayla hangi kararları verdiğini veya hangilerini geri aldığı görebilir. Böylece ne tür bir yardıma ihtiyaç duyduğunu da tespit edebilir. Özellikle bilgisayarlar bu açılardan öğretmen ve öğrencilere büyük kolaylıklar sağlamaktadır (Bahar ve diğerleri, 2009).

TANILAYICI DALLANMIŞ AGAÇ TEKNİĞİNİN SINIRLILIKLARI

1. Tekniğe uygun, birbirleriyle ilintili D/Y tipindeki ifadelerin hazırlanması biraz zaman alıcı olabilir. Özellikle tekniği ilk defa kullanan öğretmenlerin karşılaştıkları bu durum tecrübe kazandıkça ortadan kalkar.
2. Öğrenci tahminle doğru cevaba ulaşabilir. Fakat doğru tahmin yüzdesi diğer tekniklere göre çok daha düşüktür.

L Sentez ve değerlendirme gibi üst düzey öğrenme becerilerinin ölçülmesinde yeterli olmayabilir (Bahar ve diğerleri, 2009).

2.8. YAPILANDIRILMIŞ GRİD

Yapılandırılmış grid, öğrencilerin yanlış kavranılan ile alternatif kavramları belirlemede yararlanılan araçlardır. İlk olarak Egan tarafından geliştirilen bu teknik, daha çok tıp ve mühendislik alanlarında tercih edilmiştir.

Gridler hazırlanırken öncelikli olarak öğretmen soruları hazırlar. Daha sonra 7 arasındaki kutucuklara bu soruların cevaplarını gelişigüzel olarak kutucuklardan birine veya birkaçına yerleştirir. Öğrenciler, bu soruların cevaplarının hangi kutucukta kutucuklar içinde yer aldığını belirlerler. Grid tamamlandıktan sonra bu kutucuk numaralarının mantıksal veya işlevsel sıraya koymaları öğrencilerden istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar, o konudaki bilgi seviyelerini, kavramları kavramlarına becerilerini, yanlış anlamalarını veya bilgi eksikliklerini göstermektedir.

Bu konudaki temel kavramların ve bu kavramların alt kavramlarının öğrenciler tarafından öğrenilme düzeyini belirlemede etkili bir yaklaşımdır (Aydoğdu ve Serçioğlu, 2005).

YAPILANDIRILMIŞ GRİD TEKNİĞİNİN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeleri, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konabilir. Böylece kutucukların içeriği değiştirilerek öğrencilere hem görsel hem de sözel düşünebilme olanağı sağlanmış olur.
2. Öğrencilerin sorulan tahmin yoluyla doğru şekilde cevaplama hızı hemen hemen imkansızdır. Bu da puanların güvenilirliğini artıran önemli bir etkidir.
3. Doğru kutucukların seçimi veya bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi anlamayı gerektirir.
4. Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki yanlış veya eksik bilgileri yansıtır, bilişsel yapıdaki aksaklıkları gösterir.
5. Bu teknikte öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır. Böylece kısmi bilgi de değerlendirilmiş olur.

PROJELER VERİLİRKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR

1. Proje çalışması öğrencilerin sorulan ve ilgileri çerçevesinde seçilir, üretilir ve düzenlenirler. Bu soru ve konuların öğrencilerin düzeylerine uygun olması gerekmektedir.
2. Toplum kaynakları, sorunları, konuları ya da kararları proje çalışmasının merkezinde yer alır.
3. Projelerin içeriği devlet ya da yerel program çerçeveleri ve öğrenim standartlarına bağlı olmalıdır.
4. Proje çalışması öğrenci ürünleri, performansları ve araştırmaları üzerine odaklanır.
5. Fleming'e göre öğretmenler konu listesini öğrencilere sunduktan sonra onların seçmeleri için fırsat vermelidirler. Bu sayede öğrenciler kendi ilgi alanları, yaşantıları; bilgi, beceri ve tutumları ışığında sunulan alternatifler arasından çalışacakları konuyu seçme fırsatını elde etmiş olurlar.
6. Projelerin kapsamı açıkça belirlenmeli, konu ya da problemlerin öğrencilerin başarabilecekleri genişlikte olmasına özen gösterilmelidir.
7. Öğretmenin rolü kolaylaştırıcılık, işbirliği ve rehberliktir.
8. Öğrencilerin projeleri yaparken yararlanabilecekleri kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşabilecekleri yerler belirlenmelidir.
9. Projeler puanlanırken proje değerlendirme ölçekleri hazırlanmalı ve puanlamada bu anahtara uyulmalıdır. Proje değerlendirme ölçeklerinde puanlamanın yapılabilmesi için gerekli olan ölçütleri, öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrencilerle paylaşarak geliştirmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin bu ölçütleri iyice anlamasına önem verilmelidir (Atılğan ve diğerleri, 2009; Baykal, Gelbal ve Kelecioğlu, 2003; Fleming, 2000; Aktaran: Bahar ve diğerleri, 2009).

DJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEKLERİ

Projeler, öğrencilerin bir problemi kendi başlarına çözebilmesi, bir turma düzenleyip, sonuçlarını raporlaştırması gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesi ve yoklanması için uygun ölçme araç ve yöntemleridir. Öğrenciler, içi veya sınıf dışında çalışarak bu projeleri tamamlayabilmektedirler.

önemli beceriler olmalarına rağmen özel bir amacı olan endirmelerde bağlayıcı nitelik taşımamalıdır.

cilerin, performans görevlerini ve kendilerinden bekleneni anlamalarınıacak biliş çatısını oluşturulmalıdır. Burada öğrencilerin hangi ön bilgilerle performans görevini gerçekleştirebilecekleri açıkça ortaya maktadır. Gerekli durumlarda ön bilgi ve becerilerdeki eksiklikler de mans görevi kapsamında tamamlanmalıdır (Miller ve diğerleri, 2009). rmans ölçütleri, performans görevlerinin kalitesi ile ilgili yargıya nasını sağlayan temel unsurlardır. Örneğin sözel bir sunumu lendirirken sunumun içeriği, nasıl organize edildiği, dinleyiciler için ulan dilin uygunluğu ve sunumu ölçütler arasında yer alabilir. Bir grup nasında değerlendirme yapılmasını sağlayacak ölçütler ise grup rine saygı, grup çalışmalarına katılım derecesi ve katkıda bulunulan erin kalitesi olabilir. Performans, "alanları, amaç ve kazanımlar lendikten sonra, seçilen her alanda ne kadar iyi olunduğunu belirleyecek dere ve ölçekleri pratiğe dönüşürüne ilişkin kazanımları kapsayacak. derin belirlenmesine İbriyadır. -Bu ölçütlerin her birinin sınırları lenmiş bir göstergesi olması gerekir. Ölçütlerin ve yapılacak olan ılamının belirlenmesi sırasında öğretmenler kendi meslektaşlarından ve ncilerinden fikirler alıp geliştirebilirler (Stiggins ve diğerleri, 2007; .p, 2007).

erlendirme uzun süreli olmalıdır. Öğrencinin performans görevini :ekleştirebilmesi için süreci nasıl kullandığı, süreçteki performansına, tığı işe karşı tutum ve sonuçta ortaya koyduğu ürüne bakılmalıdır. formanagörevinin gerçekleştirilmesi için gereken sürenin belirlenmesi, bu evin niteliğiyle yakından ilgilidir. Ulusal Araştırma Konseyi, tarafından ullarda Nasıl Değerlendirme Yapılmalıdır?" isimli raporda öğrencilere arılarını göstermeleri için yeterli fırsatların sunulması gerektiği irtirilmiştir. Performans görevinin niteliği dikkate alınmadan, öğrencilere ersiz süre verilmesi onların ellerinden başarılarını gösterme fırsatının masına neden olacaktır.

ğerlendirilmesi istenen konu çekici hale getirilmelidir. Konuları rencilerin günlük hayattaki olaylarla veya günlük hayatta karşılaşılabileceği ıblemlerle ilişkilendirmek çekiciliği artıracak önemli etkenlerdir.

7. Ulusal Araştırma Konseyi tarafından vurgulanan bir diğer önemli nokta değerlendirme işlemlerinin farklı deneyim ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiğidir. Bu nedenle performans görevlerinin seçmelerine olanaklı şekilde alternatifli olarak sunulması onların istekliliğini artıracak, sahip oldukları deneyimleri görevlerine aktarmaları için fırsat yaratacaktır (Katip, 2007).

PERFORMANS DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Performansı ölçerken öncelikle süreç ve sonuç bölümlerinde öğrencide bulunması istenen özellikler belirlenmelidir. Bu özellikler onların varlığına kanıt olabilecek gözlenebilir davranışlara çevrilip açık- seçik biçimde listelenmelidir. Öğretim programının hazırlanıp geliştirilmesi sırasında, öğretim hedefleri saptanmış ve bu hedefler davranışa dönüştürülmüşse test bu temelde kolaylıkla oluşturulabilecektir. Öğrencide bulunması istenen davranışları, öğrencilerin gösterip göstermediğini ya da davranışın sıklığını ya da mükemmellik derecesini saptamaya yarayacak bir ölçek hazırlanmalıdır. Öğrencilerin davranışlarının gözlenmesi durumunda gözlem sonuçlarını kaydedebilmek için kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve puanlama yönergeleri (rubrikler) kullanılabilir (Tekin, 2009).

15.2.10.1.KONTROL LİSTELERİ

Bazı gözlem teknikleri kullanılarak birçok beceriye ilişkin performansı ölçen süreçlerin ölçülüp değerlendirilmesi söz konusudur. Performansa, bireysel bir öğrenciye veya bir davranışa ilişkin daha kapsamlı ve doğru bilgi elde edebilmek için kontrol listeleri kullanılabilir (Gerberich, Green ve Jorgensen, 1963; Aktaran: Tekin, 2009).

Kontrol listeleri özellikle sürecin ölçülmesi aşamasında etkili bir şekilde kullanılabilir. Kontrol listesinde yer alan davranışlar, gözlenen kişide vardır ya da yoktur. Bu davranış gözlenen kişilerin gösterip göstermediği saptanmış olur. Kontrol listesi davranışın ne derecede veya sıklıkta gerçekleştirildiği konusunda bilgi sağlar (Tekin, 2009).

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin bilişsel ve akademik hedeflere ulaşmaları önem kazanmaktadır. Böylece hazırlanan kontrol listeleri daha çok matematik, Türkçe, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi alanlardaki hedefleri sorgulamak amacıyla oluşturulmaktadır. Kontrol listelerinin, ilkokul düzeyinde kullanılması ile eğitim programındaki hedeflerin kazandırılmasındaki sıkıntılar ortaya çıkarılabilecektir. Bununla birlikte öğrencinin gelişimi hakkında daha detaylı bilgi elde edilebilecektir (Ractcliff, 2001/2002; Aktaran: Wortham, 2008).

KONTROL LİSTELERİ KULLANIMININ ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Kontrol listelerinin kullanımı oldukça kolaydır. Öğretmenler, basit bir eğitimle kontrol listelerinin kullanımını öğrenebilmektedir.
2. Kontrol listeleri farklı değerlendirme stratejileri ile kullanılabilecek esnekliğe sahiptir. Böylece ihtiyaç duyulan bilgilere en uygun koşullarda ulaşılabilir.
3. Öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlar sık sık kaydedilebilir. Kontrol listelerinin her an öğretmenin elinin altında olması, yeni bilgilerle kayıtların güncelleştirilmesini sağlar.
4. Öğrencinin bir hedefe.. ulaşp ulaşmadığı öğretmen tarafından hemen belirlenebilmektedir (Wortham, 2008).

KONTROL LİSTELERİ KULLANIMININ SINIRLILIKLARI

1. Kontrol listelerini kullanmak öğretmenlerin ders sırasında öğrencilerle birlikte geçireceği zamanı azaltabilmektedir. Özellikle ilk uygulamalarda öğretmenler kayıt sırasında daha fazla zaman harcayabilir. Ancak tecrübe kazanılması sonrasında bu olumsuzlukla baş edilebilecektir.
2. Öğretmenler, öğretimlerini kontrol listesi kullanmadan yapıyorsa, kullanmaya başlamak zor gelebilir. Zira öğretmenler, öğretim ve değerlendirmelerini öğrenci davranışlarını içeren kontrol listelerini de dikkate alarak yapmayı karmaşık bulabilir.
3. Bazı öğretmenler kontrol listeleri ile birlikte kullanılan değerlendirme stratejilerini, öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini gösteren geçerli bir ölçü olarak düşünmemektedirler. Özellikle değerlendirmeyi testler yoluyla

yapmaya alışmış olai'ilkokul öğretmenleri, gözlem yapma gibi gelişimi ölçen değerlendirme stratejilerini yetersiz.görebilmektedir.

4. Kontrol listeleri, öğrencilerin bir davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirtir. Ancak bunu gerçekleştirebilme derecesini ortaya koymamaktadır. Bu yüzden not verilmesine ihtiyaç duyulduğu durumlarda kontrol listeleri yetersiz kalabilmektedirler.
5. Kontrol listeleri yalnız başlarına değerlendirme aracı değildirler. Öğretmenler, ölçme değerlendirme stratajilerini uygularken değerlendirme yapabilmek için kontrol listelerini araç olarak kullanabilmektedir.
6. Kontrol listelerinin esas amacı, bir davranışın varlığını ya da yokluğunu belirlemek değildir..önemli olan öğretmenin değerlendirmeye ilişkin kayıtları hangi amaçla kullanacağıdır. Kontrol listelerinin öğrenme ve gelişimi artırabilmesi için elde edilen bilgilerin öğretimin planlanması ve uygulanmasına yansıtılması gerektmektedir (Wortham, 2008).

KONTROL LİSTELERİNİN HAZIRLANMASI VE UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Gözlenmek istenen davranışlar "..... alır.", "..... takar." , " ; alıyor." , " takıyor.", " alma.", "; takma." gibi ifadeler halinde sıralanabilir. Her ifadenin sonunda bir boşluk bırakılabilir. Eğer öğrenci davranışı gösteriyorsa gözlemci tarafından boşluğa bir X işareti konur.
2. Kontrol listelerinin oluşturulması sırasında farklı bir ifadelendirme tarzı da kullanılabilir. Gözlenmek istenen davranışlar " alıyor mu?", "..... takıyor mu?" , " almıyor mu?" "..... takmıyor mu?" gibi ifadelerle bir sayfanın soluna yazılabilir. Sayfanın sağ tarafında Evet ve Hayır sütunları vardır. Eğer öğrenci ifadelendirilen davranışı gösteriyorsa Evet sütununa, göstermiyor ya da gösteremiyorsa da Hayır sütununa gözlemci tarafından işaret konur.

117: X

Değerlendirme amacıyla kullanılacak olan derecelendirme ölçeğindeki kategori sayısının saptanmasında dikkatli olunmalıdır. Ölçekteki kategori sayısı, gereğinden fazla ya da gereğinden az olmamalıdır. Öğrenciler arasındaki farkları ortaya çıkarabilecek sayıda olmalıdır (Atılğan, 2009; Özçelik, 2010; Tekin, 2009).

76

3. Dereceleme ölçeklerinin kullanımı için çok az bir eğitim yeterlidir. Özellikle başarılı dereceleme ölçeklerinin anlaşılması ve uygulanması kolaydır.
4. Dereceleme ölçeklerinin geliştirilmesi kolaydır. Fazla düşünmeye ihtiyaç duymadan öğretmenler, değerlendiren kategorilerini artırabilirler.
5. Dereceleme ölçekleri, öğrencinin kavrama ve bilgiyi yeniden yapılandırma süreçlerinde / gelişimin değerlendirilmesinde çok kullanışlı bir stratejidir (Wortham, 2008).

DERECELEME ÖLÇEKLERİNİN KULLANIMININ SINIRLILIKLARI

1. Dereceleme ölçekleri oldukça fazla subjektif özellik taşımaktadır. Öğretmenin öznel algılarının, değer yargılarının ve duygularının gözlem sonuçlarını etkilemesi ölçme sonuçlarına hata karışmasına neden olmaktadır.
2. Dereceleme ölçeğini kullanacak puanlayıcı değerlendirdiği bireyi iyi tanımıyorsa, kısa sürede pek çok kişiyi ölçek aracılığıyla değerlendirecekse, neyi değerlendireceğini iyi anlamamışsa karılarında yanılma ve ölçme sonuçlarına hata karışması olasılığı vardır.
3. Anlamdan kişiden kişiye değişen ve belirsiz olan bazı terimlerin kullanılması derecelendirme ölçeklerinden elde edilen bilgilerin güvenilirliğini azaltmaktadır.
4. Dereceleme ölçekleri, davranışların sebepleri ile ilgili çok az bilgi vermektedir. Davranışın meydana geldiği durum hakkında ek bilgi dereceleme ölçeklerinde yer almamaktadır (Atılgan, 2009; Wortham, 2008).

DERECELEME ÖLÇEKLERİNİN HAZIRLANMASINA İLİŞKİN

ÖNERİLER

1. Değerlendirilmesi planlanan görevle ilgili öğrenme çıktılarını tanımlayın.
2. Ölçek üzerinde öğrenme çıktılarına ilişkin hangi özelliklerin, değerlendirme açısından daha anlamlı olduğunu belirleyin. Bu özellikler direk olarak gözlemlenebilir olmalı, aynı zamanda ölçekte anlaşılır şekilde tanımlanmalıdır.

3. Değerlendirmenin amacı doğrultusunda en uygun olan ölçek çeşidi seçilmelidir.
4. Derecelemede belirlenen değişik dereceler, başarı seviyeleri arasındaki farkı açıkça ortaya koyabilmelidir (Wortham, 2008).

2.1.5.2.10.3. RUBRİK (PUANLAMA YÖNERGESİ)

Rubrikler, öğrenci gelişimlerini değerlendirmek ve puanlayabilmek için kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarıdır. Performans tabanlı değerlendirme yaklaşımları, kesin doğru ya da yanlışlara dayalı değildir. Burada önemli olan öğrencilerin bir performansı sergilerken göstermiş olduğu başarı ya da başarısızlığın dereceleridir. Rubrikler, farklı nitelikteki öğrenme ürünlerini veya performansları birbirinden ayırt etmemizi sağlayan yönergeler içermektedir. Rubriklerde, her bir performans seviyesinde öğrencide ne arandığını ilişkin açıklayıcılar yer almaktadır (Wiggins, 1996; s: VI-5:1; Aktaran: Wortham, 2008).

RUBRİK ÇEŞİTLERİ

Değerlendirmenin amacı, ölçülen nitelik, öğrenen, puanlayıcılar gibi değerlendirmeye temel teşkil eden durum ve koşullar göz önüne alınarak aşağıda verilen rubrik çeşitlerinden en uygun olan kullanılabilir.

YOLUÇ (HOLİSTİK) PUANLAMA YÖNERGESİ

Değerlendirmenin genel olarak yapıldığı durumlarda, öğrencinin yanıtına ya da yaptığı işin sonucuna göre puan verilmek istendiğinde kullanılır. Öğrenci alışmalarını bir bütün olarak ele alıp, değerlendirmeyi amaçlar. Performansın oluşumunda etkili olan süreçten çok, ortaya çıkan ürüne, ürünün niteliklerine ve omica odaklanır.

SÜREÇ(ANALİTİK) PUANLAMA YÖNERGESİ

Sadece belli parçaların değerlendirildiği, test edildiği, yanıtın ya da yapılan işin aşama aşama puanlandığı durumlarda kullanılan yönergedir. Analitik rubrikler, bir ürünü ortaya koyarken gösterilmesi gereken performansın bileşenlerinin iyi ve detaylı bir biçimde tanımlanmasını gerektirir. Analitik rubrikler, performansın ortaya çıkarılmasında etkili olan tüm sürece odaklanır (Atılgan, 2007).

RUBRİK KULLANIMININ ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Rubrikler, öğretmenlerin öğrencilerin göstermiş oldukları başarı derecelerine ilişkin yargılara varmalarını kolaylaştırır. Bu şekilde öğrencilerin mükemmelle ulaşmaları için onlara yardım edecek planlar yapmalarını sağlar.
2. Öğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna bağlı olarak kendi performanslarını nasıl değerlendireceklerini açıklar.
3. Öğretmenlerin ve diğer puanlayıcıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
4. Öğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belirler.
5. Rubrikler, pek çok kullanım ve beceri seviyesinde tasarlanabilir. Öğretmenler, rubrikleri değerlendirme amacıyla kullanabilir. Özellikle öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlayan rubrikler onların olgunlaşmalarını da beraberinde getirir.
6. Rubrikler, şartlara bağlı olarak kolaylıkla değişebilen yapıya sahiptirler.
7. Öğrencilerin gelişimlerini, göstermiş oldukları performansları aileleri ve öğrencilerin kendileriyle tartışmaya olanak sağlamaktadır (Karip, 2007; Wortham, 2008).

RUBRİK KULLANIMININ SINIRLILIKLARI

1. Öğretmenler, rubrikleri geliştirmeye başlarken değerlendirme ve puanlama kriterlerini belirlemede zorluklarla karşılaşabilirler,
2. Öğretmenler, aşırı derecede genel ve uygun olmayan kriterlere odaklanabilirler. Aynı zamanda, rubrikleri oluştururken önceden belirlenmiş

kriterleri kullanabilirler. Oysaki bu durumda öğrenci çalışmalarından örnekleri temel almak ve gerekli değişiklikleri ihtiyaç duyulan şekilde yapabilmek gerekmektedir.

3. Rubrikleri oluştururken ve kullanırken yapılan ortak hatalardan biri kaliteli bir çalışmanın göstergeleri yerine, uygunsuz şekilde özelliklerin miktarına odaklanmaktır.
4. Holistik rubriklerin geçerlik ve güvenirliğinde eksiklikler olabilir. Holistik rubriklerde yer alan açıklayıcılar çok genel olabilir. Böylece bazı davranışlar yeterince belirgin açıklanamayabilirler (Wortham, 2008).

RUBRİKLERİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi istenen öğrenci davranışları belirlenir.
2. Değerlendirilecek anahtar davranışların boyutları belirlenir. Değerlendirme görevinin yapısına bağlı olarak, davranışın birkaç boyutu değerlendirilmeye alınabilir.
3. Değerlendirilecek davranışların somut örnekler geliştirilir.
4. Ne tür bir rubrik kullanılacağına karar verilir.
5. Mükemmelliğin standartları veya kriterleri geliştirilir.
6. Kimin puanlamayı yapacağına karar verilir.
7. Puanlamaya katılan değerlendirme sistemindeki tüm katılımcıların rubriklerden aynı şeyi anlamaları sağlanır (Karip, 2007).

2.1.5.2.11. PORTFOL YO

1990'lı yıllarda, öğrenmeyi ve öğrenme ürünlerini, düşünme tarzlarını, öğrenme stillerini içine alan ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturulma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çabaların ürünlerinden birisi de portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve değerlendirilmesidir. 1990'lı yılların başlarında Pearl ve Leon Paulson portfolyolara ilişkin bir benzetme (metafor) geliştirmişlerdir. Portfolyoları, öğrencilerin kendi birikimli tecrübeleri vasıtasıyla, kendilerine ilişkin anlamları yapılandırdıkları laboratuvarlar olarak betimlemişlerdir. Onlara göre, her portfolyo

bir öyküdür aslında, bu, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neden bunu bilmeye inandıklarının öyküsüdür. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarından oluşan örneklerle ispatlarlar (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991; Aktaran: Kan, 2007).

Öğrencilerin öğrenmelerini derinlemesine anlama isteği yıllarca portfolyo kullanımının temel nedeni olmuştur. Portfolyolar, öğrenci eserlerinin toplanıp bir araya getirilmesi yoluyla öğrencilere, öğretmenlere, çeşitli kişi ve kurumlara öğrenci öğrenmelerini değişik açılardan algılama imkanı sunar. Portfolyolar, öğrenciler açısından zengin bilgi kaynakları olmalarının yanı sıra öğrencilerin öğrenmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler portfolyoları ilişkin ürünlerini oluşturup toplarken öğrenme becerileri ve arzulan da gelişmektedir. Portfolyo dosyasında yer alacak çalışmalar toplamak, organize etmek ve ifade etmek öğrencilerin kendi çalışmalarını anlamlı olarak yapılandırmasını sağlar. Ayrıca portfolyo dosyaları oluşturmak, öğrencilerin başarı duygusu beslemelerine yardımcı olur (Stiggins ve diğerleri, 2007).

PORTFOLYO TÜRLERİ

Kullanım amacına bağlı olarak portfolyoların farklı türleri bulunmaktadır.

- 1- Proje portfolyoları: Bireysel proje çalışmaları üzerinde odaklanmaktadır. Bu portfolyoların amacı, ürünün meydana getirilmesinde son aşamaya gelinceye kadar süreçle ilgili karutlar ortaya koymaktır. Bu portfolyo türü, öğrencilerin gelişiminin kanıtı olan önemli belgelerden meydana gelmektedir.
- 2- Gelişim Portfolyoları: Öğrencilerin bir ya da daha fazla öğrenme hedefiyle ilişkili olarak göstermiş olduğu becerilerin gelişimini ortaya koymakta, başarı seviyesinin artışı belgelenmektedir. Öğrenciler belirlenen hedef doğrultusunda başarı seviyelerini ortaya koyabilecek ürünlerini seçerek portfolyoya koyarlar. En iyi çalışmalar veya özgün çalışmalar seçilerek dosya oluşturulabilir.
- 3- Başarı Portfolyoları: Bu portfolyo türü, öğrenci başarısının seviyesini belgeler. Öğrenme hedeflerini temsil eden en yeni ve iyi çalışmaları içermektedir. Başarı portfolyolarında, toplanan örnek çalışmaların sayısına dikkat etmek de önemlidir.

Başarı seviyesini yansıtabilmesi için belli öğrenme hedefleri için birkaç çalışma gerekirken, bazı öğrenme hedefleri için tek bir çalışma yeterli olabilmektedir.

4- Yeterlilik Portfolyoları: Başarıda kabul edilebilir bir seviyeye ulaşıldığı konusunda kanıt sağlamak amacıyla oluşturulmaktadır. Tıpkı başarı portfolyolarında olduğu gibi her bir öğrenme hedefine ilişkin yeterliği gösterecek özellikteki örnekleme seçilmesi gerekmektedir; Bu portfolyo türüyle kabul edilebilir en yüksek başarı seviyesi gösterilene çalışılır.

5- Kutlama Portfolyoları: Öğrenciler, en çok gurur duydukları çalışmalarına karar verme fırsatını yakalarlar. İlkokul öğretmenleri "Sizleri gururlandıran çalışmalar" şeklinde konuyu açık uçlu olarak bırakabilir. Öğretmenler "Sizleri fen alanında en çok gururlandıran çalışmalar" ya da "İyi bir okuyucu olduğunuzu gösteren çalışmalar" şeklinde de konuyu daraltabilir (Stiggins ve diğerleri, 2007).

PORTFOL YOLARIN ÜSTÜNLÜKLERİ

1. Öğrencilerin süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtmaya, kendi öğrenmesini izlemesine ve kendini değerlendirebilme yeteneğini kazanmasına yardımcı olur.
2. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif rol alması, kendi değerlendirmelerinde sorumluluk almalarını sağlar.
3. Öz değerlendirme, bağımsız öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için çok önemli bir beceridir. Portfolyolar sayesinde öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirme ve dolayısıyla bu beceriyi geliştirme fırsatını yakalarlar.
4. Öğrenci gelişimleri ile ilgili olarak ailelerle iletişim kurmak her öğretmen için önemli ve zorlu bir amaçtır. Portfolyolarda yer alan seçilmiş örnekler, öğrenci başarısının ailelerle somut bir şekilde paylaşılmasına olanak tanır.
5. Öğretmen ve öğrenciler birlikte çalışarak hem dersin işlenme şeklini hem de dersin hedeflerinin gerçekleşme durumunu sürekli gözden geçirirler (Karip, 2007; Miller ve diğerleri, 2009).

PORTFOLYOLARIN SINIRLILIKLARI

1. Diğer ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ile karşılaştırıldığında içeriğe karar vermek daha zordur.
2. Objektif testlerle karşılaştırıldığında, daha öznel kararlara dayanması güvenilirliğinin düşmesine neden olmaktadır.
3. Öğrencinin hatırlama temeline dayalı davranışlara ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir.
4. Portfolyo kullanımı, öğretmenlerin daha fazla zaman ve emek harcamasına neden olabilir.
5. Portfolyoların saklama konusunda mekansal sorunlar yaşanabilir.
6. Ailelerin, bu tip değerlendirme tekniklerine yabancı olması, portfolyo değerlendirmesine daha şüpheci yaklaşımlarına neden olabilmektedir.
7. Öğrencinin sınıf dışında ürettiği ürünlerin, kendisi tarafından oluşturulup oluşturulmadığı konusunda dikkatli olunmalıdır (Bahar ve diğerleri, 2009).

PORTFOLYOLARIN OLUŞTURULMASI, UYGULANMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

1. Öğretmen öncelikle portfolyonun amacına, nasıl düzenleneceğine ve depolanacağına karar vermelidir.
2. Dosyanın içeriğinde nelerin olacağı öğretmen tarafından belirlenmelidir.
3. Öğrenci çalışmalarının nasıl toplanacağı, organize edileceği ve denetleneceğine karar verilmelidir.
4. Yürütülen çalışmanın değerlendirilmesi açık ve anlaşılır olmalıdır.
5. Öğrenci gelişimine ilişkin değerlendirmenin nasıl raporlaştırılacağına karar verilmelidir.
6. Tüm bu karar aşamalarında öğrenci görüşlerine başvurulmalı ve alınan kararlar öğrencilere bildirilmelidir. Ayrıca öğretmenin, örnek bir portfolyo bularak veya geliştirerek öğrencilere tanıtması gerekmektedir.
7. Portfolyo dosyasındaki çalışmalar öğrencinin kendisi, arkadaşları ve öğretmeni tarafından değerlendirilir. Bu çalışmaların değerlendirilmesi sırasında bilginin belirlenen hedefler doğrultusunda sunulup sunulmama

durumu, öğrencinin her bir hedefe ulaşma derecesi, etkinlikleri yürütürken sahip olduğu düşünce biçimleri ve yapmış olduğu düzenlemeler, topladığı verilerden oluşturduğu sonuç veya bulguları nasıl aktardığı, dosyasını nasıl düzenlediği gibi konular ön planda tutulmalıdır (Karip, 2007; Wortham, 2008).

2.1.6. ÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN PLANLANMASI

Öğretmenler, sınıfta yapılacak etkinlikleri planladığı gibi, ölçme ve değerlendirmeyi de planlamalıdır. Kazanımların ne düzeyde gerçekleştiğinin tam ve doğru olarak belirlenebilmesi ve öğrenci başarısı ile ilgili kararların geçerliği ve güvenilirliği test sonuçlarına dayalı olarak oluşturulması testlerin niteliğinin yüksek olmasına bağlıdır. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek sonuçların elde edilebilmesi için testlerin hazırlanmasında özenli bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Linn ve Gronlund' a göre test planında izlenecek aşamalar aşağıda belirtilmiştir:..

- 1- Ölçmenin ne amaçla yapıldığının belirlenmesi,
- 2- Belirtke tablosunun hazırlanması,
- 3- Testte yer alacak madde türlerinin belirlenmesi,
- 4- Test maddelerinin içeriğinin ve sayısının belirlenmesi,
- 5- Bir bütün olarak testin oluşturulması,
- 6- Testin uygulanması,
- 7- Ölçüm sonuçlarının değerlendirilmesi
- 8- Değerlendirme sonuçlarının kullanılmasıdır (Karip, 2007).

2.1.6.1.ÖLÇMENİN NE AMAÇLA YAPILDIGININ BELİRLENMESİ

Test geliştirmenin birinci aşamasında, test puanlarının hangi amaçla kullanılacağı belirlenmesi gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin; tanıma ve yerleşmeye dayalı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve sonuç görmeye dayalı değerlendirme olarak üç türü olduğunu belirtmiştik. Ayrıca her bir ölçme

değerlendirme türünün farklı amaçlarla kullanıldığını detaylı şekilde incelemiştik. Bu noktada testimizi geliştirmeye başlarken ilk adım olarak "niçin ölçme yapılacak" sorusu cevaplandırılmalıdır. Böylece testin kullanılış amacı açıklığa kavuşturulmuş olacaktır. Testin belirlenmiş amacı, test geliştirme süreci boyunca sürekli göz önünde bulundurulmalı ve testin başında yer alan açıklamalar içinde açıkça yer almalıdır (Tekin, 2009).

2.1.6.2. BELİRTKE TABLOSU HAZIRLAMA

Testin amacının belirlenmesinin ardından, ders ya da konu aracılığıyla öğrencilere kazandırılması istenen davranışlar belirlenmelidir. Test hazırlanmadan önce konu içeriği ile kazandırılmak istenen tüm bilgi, beceri ve davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Tüm kazanımların ya da kazanımlara dayalı olarak oluşturulmuş hedeflerin bir test ile ölçülmesi mümkün olmayabilir. Bu nedenle konular ve kazanımlar arasında dengeli bir dağılım olması önem taşır. Rastgele bir yaklaşımla, ölçülecek davranışlarla konuların tümünü temsil edici bir örneklem alınamaz. Bu nedenle sorulan hazırlamadan önce, ölçülecek kazanımlarla o kazanımların içinde ölçüleceği konuların bir dökümü yapılmalıdır (Tekin, 2009).

Dengeli bir soru dağılımı sağlamak için belirtke tablosu oluşturulabilir. Bu ablonun bir boyutunu kazanımlar/hedefler, diğer boyutunu da konu içeriği oluşturur. Belirtke tablosu oluşturulurken öğretim amaçları belirlenir, konu içeriği belirlenir ve iri boyutlu bir tablo oluşturulur. Öğretim hedefleri/kazanımları öğretimin sonunda öğrencilerden beklenen davranışları, öğretim içeriği ise hangi davranışların hangi ;;onu başlıkları altında öğrenciye kazandırılacağını gösterir.

Belirtke tablosunda, her bir hedef- davranış ölçmek amacıyla sorulacak soru ayısını, bu soruların testin tamamının yılde kaçına karşılık geldiğini, her bir ~alt başlıktan kaç soru sorulacağını, her başlık/alt başlığa düşen soru sayısının ijm sorulara oranı gibi birçok bilgiyi bir arada görmek mümkündür. Tablodaki pzdelik:ler, hem amaç boyutunda hem de içerik boyutunda, her bir kategoriye lilen önemi vurgulamaktadır (Karip, 2007).

h.6.3; TESTTE YER ALACAK MADDE TÜRLERİNİN BELİRLENMESİ

Öğretmen, konu içeriği, ölçülecek davranışlar, değerlendirmenin amacı, öğrenenlerin düzeyi ve ölçmeye ayrılacak süre gibi değişkenleri de göz önünde bulundurarak testte yer alacak madde türlerini kararlaştırır. Madde türünün belirlenmesinde özellikle konu içeriği ve ölçülecek davranışların neler olduğu büyük öneme sahiptir. Bu sebeple madde türlerinin belirlenmesinde belirtke tablosundan yararlanılabilir.

Öğretmenlerin kullanabilecekleri başarı testleri, sözlü testler ile birlikte, yazarak cevaplamayı gerektiren (çok sorulu-kısa cevaplı ve az sorulu uzun cevaplı yazılı testler) ve objektif testler (doğru-yanlış, çoktan seçmeli veya eşleştirmeli maddelerden oluşan testler) öğretmenlerin amaçlarına da uygun olarak kullanabilecekleri test çeşitlerindendir (Katip, 2007).

Bilişsel yeterlilikler, duyuşsal özellikler ve psikomotor beceriler hem öğretmenler hem de ölçümleri ile ilgili gerekler açısından birbirinden farklıdır. Bu nedenle bu davranış çeşitleri ayrı ayrı gruplandırılmalıdır. Bu grupların her birindeki özellikler ile ilgili öğrenmelerin hangi türden test maddeleri ile ölçülebileceği belirlenir. Bilişsel yeterlilikler için kısa cevaplı mı, uzun cevaplı mı, çoktan seçmeli testlerin mi kullanılacağına karar verilir. Duyuşsal özelliklerle ilgili davranışların duyuşsal yolla mı yoksa ilgi veya tutum ölçeği gibi araçlarla mı yoklanacağı değerlendirilir. Psikomotor becerilerle ilgili davranışların, hangi koşullarda ve nasıl ölçülebileceği kararlaştırılır (Özçelik, 2010).

Bir testte yer alacak madde türünü belirlerken, testin uygulanmasına ve puanlanmasına ilişkin kolaylıkları göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Puanlamada istenilen nesnellik derecesi ile yapılması kararlaştırılan puanlama işlemi kullanılacak madde türünün seçilmesinde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir.

Bir alanda ölçülmek istenen değişik türdeki davranışlara en uygun düşen madde türünü seçme titizliği bazen her birinden birkaç soru bulurum çok sayıda farklı madde türünün oluşturduğu bir test ortaya koyabilir. Ancak testlerde aşırı çeşitleme yapılması durumunda, cevaplayıcının her bir soru tipine yeniden alışması, ısınması gerekir. Bu ise pek kolay değildir ve zaman kaynağına yol açar. Bu nedenle bir testte fazla çok madde türü bulunması çok fazla önerilmemektedir (Tekin, 2009).

2.1.6.4. TESTİN MADDE SAYISININ BELİRLENMESİ

Testte bulunacak madde sayısının belirlenmesinde, birçok etken göz önünde bulundurulmalıdır. Sınav süresi, testten elde edilecek puanlarda istenen doğruluk derecesi, kullanılan soru tipi, sorulan cevaplandırmak için gerekli düşünme becerilerinin karmaşıklığı ya da soruların güçlük derecesi, cevaplayıcıların düzeyi gibi etkenler bunlar arasında sayılabilir (Tekin, 2009),

Testin ~~tümünde~~ yer alacak maddelerin sayısı belirlenirken genellikle testin uygulanması için verilebilecek zaman dikkate alınır. Bu zaman içerisinde yararlanılabilecek madde sayısı göz önünde tutulur. Madde sayısını belirlerken, elde edilecek ölçülerin güvenilirliği ve geçerliği sağlayacak şekilde elmasınadikkat edilir. Unuttede öğrenme eksiklerini belirlemeyi amaçlayan testlerde her davranışın en az bir madde ile yoklanması gerekir. Ancak bu yolla öğrenme eksikliklerine ilişkin geçerli ve güvenilir bilgiler elde edilebilir. Dersin bit döneminde gerçekleşen öğrenme düzeyini belirleme testlerinde, söz konusu dönemde gelişme, Olması beklenen her hedefle ilgili öğrenme düzeyinin ayrı ayrı belirlenmesiyle imkan verecek kadar maddeden yararlanılmalıdır (Özçelik, 2010),

Testteki madde sayısını belirlemede etkili olan diğer bir etken, testin kullanılış maksadına göre, o testten elde edilen puanlarda istenen doğruluk derecesidir. Kendisinden elde edilen verilere dayanılarak bireylere ilişkin önemli kararlar vermede kullanılacak bir test, daha çok maddeyi kapsayarak daha güvenilir olmalıdır. Testin ölçmeye yönelttiği yetenek sayısı ve çeşidi arttıkça, kapsamaya yöneldiği konu içeriği genişledikçe, sorulabilecek sorular evreni giderek büyür ve heterojenleşir. Bu durumda büyük ve heterojen evreni temsil edebilecek örneklemin, yani soru sayısının daha çok olması gerekmektedir. Cevaplayıcıların belli bir sürede cevaplandırabileceği madde sayısı, kullanılan soru tipine, soruların güçlük derecesine, yani cevaplandırmak için gerekli olan düşünme sürecinin karmaşıklığına bağlıdır. Cevaplandırılması üst düzey düşünme becerilerini gerektiren maddeler, alt düzey düşünme becerilerini gerektiren maddelere kıyasla daha çok zaman alır.

Madde sayısının belirlenmesi aşamasında cevaplayıcıların düzeyi de dikkate alınması gereken unsurlar arasındadır. Örneğin ilköğretim düzeyindeki cevaplayıcılara, uzun sürede cevaplandırılacak testler uygulanırsa, dikkatlerinin dağılmasına bağlı olarak elde edilen puanların güvenilirliği düşecektir. Bir testte

bulunması gereken madde sayısını etkileyen çeşitli etkenler vardır. Bu nedenle, belli bir testte kaç madde bulunacağını kesinlikle belirlemek oldukça zordur. Özellikle yaygınca kullanılması düşünülen testlerde kapsanacak madde sayısı, test deneninceye dek, derinemelik sayılmalıdır. Deneme sonunda testin uzunluğu veya her bir tipteki madde sayısı yeniden ayarlanabilir (Tekin, 2009).

2.1.6.5. BİR BÜTÜN OLARAK TESTİ OLUŞTURMA

TESTİN HAZIRLANMASI

Testin oluşturulması sırasında ilk adım olarak maddeler yazılmalıdır. Maddeler yazıldıktan sonra ve teste son şeklinin verilmesinden önce, her maddenin ölçmek istenen davranışı, başka özelliklerden etkilenmeksizin ölçebilecek nitelikte olup olmadığı, dil ve anlatım bakımından uygun olup olmadığı, teknik bakımdan anlaşılır olup olmadığı konularında incelenmelidir (Deipirel, Özcan; Aktaran: Karip, 2007).

Kusursuz maddeler belirlendikten sonra teste son şekli verilir. Bu sırada dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir.

- 1- Testin başına bir yönerge konmalıdır. Bu yönergede testin amacı, testteki soru sayısı, gerekli durumlarda testteki soruların düzeni, cevaplama için verilen süre, cevapların nasıl ve nereye yazılacağı, cevapların puanlama şekli, cevaplama sırasında nelerin göz önünde tutulması gerektiği, cevaplama bitince neler yapılacağı vb açık ve anlaşılır biçimde belirtilmelidir (Özçelik, 2010).
- 2- Bir bütün olarak test, genel ilke olarak, kolay maddelerle başlanmalı, giderek zorlaşan maddelerden sonra, sona doğru yine birkaç kolay maddeyle sonlandırılmalıdır.
- 3- Aynı konularla ilgili olan maddelerle aynı veya benzer davranışları ölçen maddelerin birbirini izleyecek biçimde bir araya getirilmesi cevaplama kolaylığı sağlayabilir.
- 4- Madde kökü ve seçeneklerinin bir sayfada ve bir bakışta kolayca görülebilecek nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.
- 5- Yazılar okunaklı, ifadeler açık ve anlaşılır olmalıdır. Ayrıca testler yeteri kadar çoğaltılarak cevaplayıcılara verilecek hale getirilmelidir (Karip, 2007).

TESTİN DENENMESİ

Bir testin ilk hazırlanan şekliyle, istenilen tüm niteliklere sahip bir test olmayabileceği göz önünde tutulmalıdır. Elbette gösterilen titizlik ve çaba sonucu testin istenilen niteliklere sahip olması söz konusu olabilir. Ancak hazırlanan testin denenmesi, deneme sonuçlarının analiz edilmesi, analiz sonuçlarından yararlanılarak testin ve dolayısıyla testle elde edilecek ölçülerin güvenilirlik ve geçerliğinin tahmin edilmesi, bu nitelikler bakımından tatmin edici bulunmayan testlerin geliştirilmesi gerekir (Özçelik, 2010).

HAZIRLANAN TESTİ UYGULAMA

Testin uygulandığı ortam, fiziksel ve psikolojik açıdan uygun şekilde düzenlenmelidir. Uygulama sırasında cevaplayıcıları rahatsız edecek davranışlardan kaçınılmalı, gerekli zamanlarda süre hatırlatması yapılmalıdır.

2.1.6.6. TESTİ PUANLAMA VE SONUÇLARINI DEĞERLENDİRME

Ölçme araçları ölçümün yapılacağı gruba uygulandıktan sonra, ölçme sonuçları genellikle puanlarla ifadelendirilir. Ölçme işleminde gözlenen niteliklerin sayılarla ifade edilmesine puanlama denmektedir. Bir ölçme aracı ile elde edilen ve üzerinde herhangi bir dönüştürme işlemi yapılmamış sayılara ham puan denmektedir. Ham puanlar daha sonra yapılacak işlem ve kararlara temel teşkil edecektir. Polayısıyla bu puanlamanın hatasız yapılması son derece önemlidir. Güvenirliği ve geçerliği yüksek olan bir ölçme, puanlamanın hatasız yapılmasıyla yakından ilişkilidir. Puanlama işleminin yapılışını, ölçme işleminde kullanılan aracın tipi de belirlemektedir. Yazılı yoklamalarda puanlama öznel olduğundan ölçme sonuçlarının hatalı olma ihtimali artmaktadır. Yazılı yoklamalar gibi öznel ölçme araçları kullanılması durumunda, iyi hazırlanmış bir puanlama anahtarı, puanlamanın öznelliğini önemli ölçüde azaltmaktadır. Çoktan seçmeli, doğru yanlış ve eşleştirmeli testlerde puanlayıcının yapacağı iş, öğrencilerin seçtiği cevapların hazırlanan bir cevap anahtarına uygunluğunun belirlenmesidir. Bu nedenle puanlamanın hatalı olma

ihtimali son derece düşüktür. Bu tip objektif testlerde de öğretmenin testi hazırlamadan önce cevap anahtarı hazırlaması büyük önem taşımaktadır. Zira öğretmenlerin, cevap anahtarı hazırlamak için soruları tekrar okumaları gerekeceğinden testteki yanlışlıkları ve eksiklikleri görme olasılıkları da artacaktır.

Nesnel testlerin puanlaması sırasında testteki her doğru cevaba "1" puan, her yanlış cevaba ise "0" puan verilebilmektedir. Bir cevaplayıcının testten alacağı toplam puan doğru cevaplanan madde sayısına eşit olacaktır. İçeriğin bir kısmının diğer kısımlardan daha önemli olduğu düşünülüyorsa, önemli bulunan kısım için daha fazla soru da yazılabilir. Öğrencilerin ölçme sonuçlarının puanlanması kadar onlara geri bildirim verilmesi de önemlidir. Öğrencilere geri bildirim verilmesi öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Bu sayede öğrenciler bilgi ve anlayış hatalarını öğrenip düzeltebilmektedir. Öğretmen mümkün olan en kısa sürede testler üzerinde düzeltme yapmalı, incelemeleri için öğrencilere dağıtmalıdır. Uygulanan bir testin puanlaması ve öğrenciye geri verilmesi gecikirse, öğrencilerin ilgileri ayıflayacağından- testin bir öğrenme deneyimi olma özelliği de azalacaktır. Puanlamaya dayalı sorulara verilen yanlış cevaplar için en iyi geri bildirim şekli, doğru cevabın basitçe belirtilmesidir. Yüksek düzeyli bir bilişsel alan sorusu yanlış cevaplanmışsa daha ayrıntılı bir geri bildirim verilmesi-gerekli olacaktır. Öğrencilerin yanlış bilgi ya da anlayışlarının nedenini anlamak isteyeceklerinden, ilave açıklamalar yapılması ve öğrencilerle konunun tartışılması gerekebilir (Karip, 2007).

Puanlamanın nasıl yapılacağı test yönergesinde yer almalıdır. Puanlayıcı, önceden geliştirmiş olduğu cevap anahtarına uygun biçimde cevap kağıtlarını puanlamalıdır (İşman ve Eskicümalı ; Aktaran: Karip , 2007).

Başarının değerlendirilmesinde en çok kullanılan iki değerlendirme yöntemi nitelikli değerlendirme ve bağıl değerlendirmedir. Bu değerlendirme türlerinin özellikleri hakkında daha önce bahsedilmiştir .

1.6.7. TEST PUANLARI ÜZERİNDE İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER

Eğitimde ölçmenin pek çok farklı amaçla yapıldığını belirtmiştik. Ölçme aracı olarak kullanılan bir testin kullanılış amacına hizmet edecek nitelikte ve güvenilirlikte olması istenmektedir. Amaca uygun olarak geliştirilerek bir öğrenci

grubuna uygulanan bir testten alınan puanlar üzerinde bazı istatistiksel işlemler yapılmayacak olursa, kendi başlarına çok anlam ifade etmezler (Tekin, 2009).

Bir testin deneme uygulamasında elde edilen sonuçlar değişik düzeylerde analiz edilebilir. Örneğin test puanlarının, test bölümlü ise bu bölümlerin her birinden elde edilen bölüm puanlarının analizi yapılabilir. Testten elde edilen toplam test puanı veya testten elde edilen bölüm puanlarının üzerinde yapılan analizlere test puanları analizi veya kısaca test analizi denir. Testteki her soruya verilen cevapların analizine de madde puanları analizi veya kısaca madde analizi adı verilir. Test puanı veya bölüm puanları analiz edilirken yapılan iş genellikle öğrencilerin puanlarını betimleyen istatistikler veya bölüm puanlarının belirlenmesidir. Toplanan bilgiler ışığında tepe değer (mod), ortanca (medyan), aritmetik ortalama gibi merkezi eğilim; ilizi genişliği (ranj), çeyrek kayma ve standart sapma gibi dağılım ölçüleri, gerekli ise bu puanların dağılımlarının çarpıklık veya kayışıklık, sivrilik-yassılık ölçüleri ve aynı öğrencilere ait değişik test puanları arasındaki doğrusal ilişkinin ölçüsü olan korelasyonlar hesaplanır. Aritmetik ortalama, öğrencilerin puanlarının hangi değer(puan) etrafında toplandığını, tüm grubu temsilci tek bir puanın ne olabileceğini, testin bir bütün olarak güçlüğü veya testte yoklanan davranışların tümü birlikte ele alındığında bunların öğrenilme derecesini gösteren bir ölçümdür.

Standart sapma, öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalama etrafında ne derecede toplu veya aksine bu ortalama etrafında ne derece dağınık olduğunun bir göstergesidir. Standart sapmanın küçük olması yoklanan davranışın varlığı açısından öğrencilerin birbirine yakın (benzer) olduğunu, büyük olması ise öğrencilerin bu bakımdan birbirlerinden uzaklarda (farklı) olduğu anlamına gelir. Gerek aritmetik ortalama gerekse standart sapmalar ile ilgili yorumlarda testteki maddelerin ilgili davranışları kabul edilebilecek bir doğrulukta ölçtüğü varsayılmaktadır. Aynı zamanda yapılacak madde analizleriyle maddenin güçlüğü, ayırt ediciliği ve maddedeki çeldiricilerin işlevliliği ortaya çıkarılabilir (Özçelik, 2010).

2.6.8. TEST PUANLARININ GRAFİKLE GÖSTERİLMESİ

Test puanlarını daha anlaşılır ve daha kısaltılmış biçimde sunma yollarından birisi onları grafiklerle göstermektir. Eğer daha önce bir frekans tablosu çıkarılmışsa, bu tablo hemen grafik haline dönüştürülebilir. Bir frekans dağılımı tablosundaki

erileri grafiklerle göstermek amacıyla, en çok üç grafik türü kullanılır. Bunlar çizgi grafiği, sütun grafiği ve yığılmalı frekans grafiğidir (Tekin, 2009).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konu ile ilgili KKTC'de, TC'de ve diğer ülkelerde yapılan çalışmalar kısaca açıklanmaktadır.

1.1. KKTC'DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Sılaydın (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki düşünceleri, teorik bilgileri, matematik ve Türkçe derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerine göre ölçme ve değerlendirmenin en önemli amacı, her bir öğrenme süreci sonunda, öğretilmesi planlanış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş ya da öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmaktır. Ayrıca konunun öğrenilmeme nedeninin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. İlkokullarda yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli, doğru yanlış, kısa cevap gerektiren sınavlar sıklıkla kullanılmaktadır. En fazla kullanılan ölçme aracı yazılı sınavlar, sözlü sınavlar ve kısa cevaplı sınavlardır. Sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları okullarda öğrenci merkezli eğitime uygun konuların işlenmemesinin önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. (Sılaydın, 2007).

Halitoğlu'nun 2009 yılında kolej yöneticileri ve öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada pek çok bilgi elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerin son dört yıl içerisinde oluşturmaya başladığını ancak bu sayının yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bunun sebebi olarak KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın oluşturmaya yeni geçmiş olması, öğretmen ve yöneticilerin konusunda fazla bilgi sahibi olmamaları ve bakanlığın bu konuda yeterince hizmet içi kursları düzenlememiş olmasının nedenleri arasında olabileceği belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin ve öğretmenlerin yapılandırılmış grid, portfolyo, akran değerlendirme, gözlem formu, anekdot kaydı, öz değerlendirme, performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, derecelendirme ölçeği, proje araç ve yöntemlerini çok seyrek kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili kendilerini yetersiz hissettikleri de araştırma da yer alan sonuçlar arasındadır. Öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini izlemek, aracın geçerlik ve güvenilirliğini denemek, duyuşsal kazanım gelişimini izlemek, öğretim yöntem ve tekniklerin işlerliğini test etmek amacıyla ölçme araçlarını çok seyrek kullandıklarını belirlemiştir. Araştırmada öğretmen ve yöneticiler, performans görevleri ve projelerde değerlendirme ölçütlerini belirlerken "ara sıra" öğrencilerden görüş aldıkları; çoğunlukla öğrencileri değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerinden haberdar ettikleri; unavlan değerlendirmek için "sık sık" ya da " her zaman" yanıt anahtarı yazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Taçman ve Menteş (2010) tarafından, KKTC'de ilkökul öğretmenlerinin 'öğrenci merkezli' öğrenmeyi kullanma durumuna ilişkin nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin imü, öğretmenlerin sözlü ve yazılı sınav şeklinde değerlendirme yaptıklarını, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmadıkları ifade etmişlerdir. Öğrenciler, değerlendirme sürecine aktif olarak katılamamaktadır. öğrencilerin çoğunluğu, bireysel farklılıkları ele alan farklı etkinliklerin değerlendirme sürecinde kullanılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin çalışma 1.praklanın yer aldığı dosyaları bulunmakla birlikte, bu dosyalar öğrenci merkezli jitim açısından portfolyoların taşınması gereken özellikleri içermemektedir.

2.2.YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Jacobs ve Crisp tarafından 1969 yılında Amerika'da gerçekleştirilen araştırmanın amaçları ortaokul İngilizce öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını, yöntemlerini ve yeterlilik seviyelerini belirlemek; 1980'li İngilizce öğretmenlerinin yargıları temelinde yeni mezun olan öğretmenlerin arzu edilen düzeyde becerilere sahip olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmacılar "İngilizce Dersi Temelinde Eğitimde Ölçme Anketi" ve Samuel T. Mayo tarafından geliştirilen "Ölçme Yeterlikleri Kontrol Listesini" 7. sınıftan 12. sınıfa görev yapan 500 öğretmene göndermiştir. Araştırmanın örneklemini bu anketlere cevap veren 263 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin %63'ü ölçme değerlendirme alanında sahip oldukları bilgilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli düzeyde olduğuna inanmaktadır. Özellikle öğretmenlerin kendilerini en yetersiz hissettikleri alanlar uygun sınavı seçebilme becerisi, sınav sonuçlarını: değerlendirmek, sınavı oluşturmak, İngilizce'de nelerin ölçülebileceğine karar vermektir.
2. Öğretmenler en çok kısa cevaplı yoklamaları ve yazılı yoklamaları kullanmaktadırlar. Çoktan seçmeli ve boş yerleri doldurmalı' sınavlar zaman zaman kullanılmakta; eşleştirmeli ve doğru-yanlış tipi sınavlar ise en az kullanılmaktadır.
3. Bütün öğretmenler sınav sonuçlarını öğrencileriyle tartışmaktadırlar.
4. Öğretmenlerin hemen hemen yansı standart testleri düzenli olarak raporlaştırır.
5. Ölçme alanındaki eğitimlerin gerekliliği düşünülmektedir.
6. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin almış oldukları kurs sayısı ile kontrol-listesinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bağımsız değişkenlerle elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgular verilen kursların ölçmenin içeriğini kapsadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmalarda öğretmenlerin standart testleri geniş ölçüde kullandıkları ancak test sonuçlarından nadiren yararlanmalarının ortaya çıkarılması Green'in (1992) çalışmalarıyla çakışmaktadır. Araştırmacı bu eksikliğin nereden kaynaklandığını belirlemeye çalışmış bunun için de hizmet içi ve hizmetteki öğretmenlerin- değerlendirmeye ilişkin tutumlarında farklılık olup olmadığını incelemiştir. 1986 ilkbahar döneminde hizmetteki 555 öğretmen, ilk

sınıflardaki 84 öğretmen adayı ve son sınıfta 152 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada yer alan hipotezler şu şekildedir:

1. **L Hizmet öncesi ve hizmetteki öğretmenler arasında sınavlara ve sınavların kullanımına ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar yer almaktadır.**
2. **Öğrenim hayatına yeni başlayan öğretmen adayları ile son sınıf öğretmen adaylarının sınavlara ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar yer almaktadır.**
3. **Meslekteki hizmet yıllarına bağlı olarak öğretmenlerin sınavlara ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır.**

Cizek, Fitzgerald ve Rachar (1996), öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini saptamak amacıyla 143 ilk ve ortaokul öğretmeni üzerinde araştırmalarını yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek güvenilirliğe sahip ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin güvenilir etkinlikler gerçekleştirme durumlarıyla cinsiyet, kıdem ve okuttıkları sınıf düzeyi değişkenlerinin ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.

Daniel ve King (1998), 95 ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenin görüşleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip oldukları bilgi düzeyinin yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında sahip oldukları bilgi ve beceri ile görev yaptıkları okul türü, kıdem ve okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Slovenya'daki okullarda değişen değerlendirme paradigmasını ortaya çıkarmak adına 1998 yılında Pucko, çalışma grubunu 95 okul müdürünün oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Pucko'ya göre yapılandırmacı yaklaşım, bilişsel psikolojinin etkisinde yöntemsel değişiklikler, eğitimdeki reformlar, öğretim programlarındaki değişiklikler, uluslar arası rekabet ve eğitimdeki standartları yükseltme isteği değerlendirme alanında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada müdürlerin bakış açısına göre değerlendirme alanında meydana gelen değişikliklerin orarumn ne olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin yeni değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumları hakkında genel bilgi toplanmaya çalışılmaktadır. Okul müdürleri yeni uygulamalara öğretmenleri

adapte etmek için yapılabilecek çalışmalarla ilgili fikirlerini paylaşmışlardır. Müdürlerin %87'si tüm öğretmenlerine değerlendirme alanına ilişkin özel konferanslar verilmesi gerektiğini, %84'ü konuyla ilgili özel hizmet içi eğitim seminerlerinin düzenlenebileceğini, %41'i ise alan uzmanlarının okullara davet edebileceğini önermiştir.

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin hangi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemek amacıyla Tanyel tarafından 1999 yılında bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır.

Güven (2001) tarafından sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin yapılma amaçları konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ve ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğrenciye not vermek ve başarısını belirlemek amacıyla (% 35.8) yaptıkları ortaya çıkmıştır. Oysa biçimlendirmeye yönelik yapılan değerlendirme, öğretim niteliğinin artırılması, öğrencinin zayıf yönlerinin teşhis edilip geliştirilmesi ve öğrenmeyi derinleştirilmesi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf düzeylerine ve konu alanlarına göre değerlendirme uygulamalarının neler olduğu; hizmet yılı ve ölçme eğitimlerine bağlı olarak değerlendirme, becerilerini nasıl algıladıklarını araştıran çalışma Zhang ve Burry - Stock (2003) tarafından gerçekleştirilmiştir. 297 ilk ve ortaöğretim öğretmenin görüşleriyle oluşturulan çalışmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

4. Performansa dayalı ölçme tekniklerini kullanma oranı okul türüne göre farklılık göstermektedir. İlköğretimde görevli öğretmenler performansa dayalı ölçme tekniklerini ortaöğretimde görevli öğretmenlere göre daha çok kullanmaktadırlar.

5. Ölçme ve değerlendirme alanında eğitim almış öğretmenler kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

6. Okutulan sınıf düzeyi ile objektif testleri kullanma oranı arasında ilişki bulunmaktadır. Okutulan sınıf düzeyi arttıkça objektif testlerin kullanılma oranı da artmaktadır.

Çakan tarafından, 2004 yılında ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının neler olduğu, ölçme

ve değerlendirme alanında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıkları ve bu konularda ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler arasında ne gibi farklılıklar olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretimde görev yapan 260 ve ortaöğretimde görev yapan 244 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı kendilerini ölçme değerlendirme alanında yetersiz algılamaktadır. Ancak ilköğretim kademesindeki öğretmenler kendilerini ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere göre ölçme değerlendirme alanında daha yeterli algılamaktadırlar. İlköğretimdeki öğretmenler en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanmakta, ortaöğretimdeki öğretmenler ise en sık yazılı yoklamaları kullanmaktadırlar.

Adıyaman (2005), "İlköğretim 4., 6.ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme ~ Değerlendirme Düzeyleri." isimli araştırmasını 2003-2004 eğitim öğretim yılında Afyon il merkezinde İlköğretim 4. 6. ve 8.sınıf Türkçe dersine giren 150 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Öğretmenlere araştırmacının kendisi tarafından hazırlanan 29 sorudan oluşan başarı testi uygulanmış ve öğretmenlerin sınavlarda sordukları sorular analiz edilerek betimsel bir alan araştırması yapılmıştır.

&Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. İlköğretim 4. 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenler ölçme değerlendirme ile ilgili konularda tam anlamıyla bilgi sahibi değildirler.
2. Öğretmenlerin ölçme araçlarını doğru hazırlayıp uygulamaya aktarmada zorluk çektikleri söylenebilir.
3. Öğretmenlerin her davranışı ayrı bir soruyla ölçmeye çalışmaktadır. Sınavlardaki soruları hazırlarken dikkat edilmesi gereken unsurlara çok fazla önem vermedikleri belirtilmiştir.
4. Genelde okuması kolay olan çoktan seçmeli testler uygulanmaktadır. Soruların çoğunluğunun kavrama basamağında sorulduğu, soru kökleri yazılırken ilkelere orta düzeyde uyulduğu söylenebilir.
5. Araştırmacı özellikle 16 yılın üstündeki öğretmenlere ölçme değerlendirme konuları ile ilgili seminerlerin, hizmet içi eğitim kurslarının verilmesini ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenleri bilgilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yaptırılmasını önermiştir.

Flowers, Delzell, Browder ve Spooner, araştırmalarıyla öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye ilişkin bakış aıların ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. 2005 yılında 983 öğretmenle gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yansından fazlası alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu düşünmektedir. Buna rağmen öğretmenler alternatif değerlendirmeyi çok sık kullanmadıklarınu ifade etmişlerdir. Öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarından en çok portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme ve kontrol listelerini kullanmayı tercih etmektedirler.

Graham (2005), sağlanacak öğretime ortamıyla öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanıyla ilgili bilgilerinin ve uygulamalarının ne şekilde değişebileceğini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 38 ortaokul İngilizce öğretmen adayı yer almaktadır. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu alternatif değerlendirmenin öğrenci öğrenmelerini gösteren değerli kaynaklar olduğu düşüncesini taşımaktadır. Ancak öğretmen adayları hedefleri tasarlama, rubrikler, puanlama ve adalet, puanlama ve motivasyon, değerlendirmenin geçerliliği ve değerlendirmeyi bu şekilde planlamak için gereken fzanarı konularında endişe duymaktadırlar.

Eğri (2006) tarafından yapılan "Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği" konulu yüksek lisans çalışmasında orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliğini sıaptamak amaçlanmıştır, Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı ilçelerindeki ortaöğretim okullarındaki 87 coğrafya öğretmeniyle yürütölmüştür. Araştırma sonuçları şöyledir:

1. Arikete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu(% 71.3'ü) kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli gibi farklı soru tiplerinin-bir arada olduğu sınavları kullanmayı tercih etmektedir.
2. Ankete katılan öğretmenlerin % 47.1'i sınavları öğrencilerin sınıf geçmesine ve kalmasına dayanak oluşturması için, % 51.7'si her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğrenilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tanı olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için yapmaktadır. Öğretmenler tamına ve yerleştirmeye yönelik

- değerlendirmelerden çok, biçimlendinne ve yetiştirmeye dönük değerlendirme ve değer biçmeye dönük değerlendirme yapmaktadır
3. Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik, kullanışlılık yönünden yüksektir.
 4. Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin Ölçme Değerlendinne Yeterlilikleri Değerlendinne Fonnu'na göre ölçme değerlendirme ilkelerini uygulamlanmaktadır.
 - 5.. Öğretmenlerin yarısından fazlası sınav sonuçlarından elde ettikleri sonuçlarla istatistik işlemler yapmamaktadır.
 6. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (% 80.5) öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olmaları durumunda uygulanan yöntemi ve soruların dayandığı konuları gözden geçirmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin büyük bölümü ölçme sonucu elde edilen sonuçta öğrencilerin çoğunun başarısız olması durumunda ölçme hatasının kaynağını bulmak için ölçme araç ve yöntemini gözden geçirmektedir. Öğretmenlerin büyük bölümü öğrencilerin öğrenemediği konulara ilişkin tekrarlar yapar.
 7. Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi, sınav sonrası alacakları notu hesaplayabilmeleri, yanlışlarını ve eksikliklerini görebilmeleri için sorulan cevaplamakta; puanlama işlemini yaptıktan sonra öğrenciye kağıtlarını dağıtarak öğrenme hataları ve eksikliklerini görmelerini sağlarken, aynı zamanda puanlama hatası yaptıysa düzeltme ortamı yaratmaktadır.
 8. Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu (% 77) sınav kağıtlarının başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundurmaktadır.
 9. Coğrafya öğretmenlerinin yandan fazlası performans ödevi verirken, yine yarıdan fazlası öz değerlendirme formu uygulamamakta ve öğrenci ürün dosyaları oluşturmamaktadır
 10. Ankete katılan öğretmenlerin yarısına yakını sınavdan önce sınavla ilgili plan yapmaktadır. Bu da coğrafya öğretmenlerinin hazırlamış olduğu sınavların güvenilirliği ve geçerliğini artırmaktadır.
 11. Anketi cevaplayan öğretmenlerin % 54'ü ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlerken, % 46'sı ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlemiyor.

Hunter, Mayenga ve Gambell (2006), Kanada'daki İngilizce öğretmenlerinin yazına becerisini geliştirmek amacıyla seçtikleri değerlendirme araçlarını ve değerlendirme uygulamalarının ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Elde edilen bulgular, 4220 İngilizce öğretmeninden toplamıştır. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

1. Öğretmenlerin % 80 gibi büyük bir oranı değerlendirme aracı olarak öğrencilerin kendi yazı örneklerini kullanmayı tercih etmektedir.
2. Öğretmenlerin % 73'ü kendi hazırladıkları kısa cevaplı yazılı yoklamaları veya uzun cevaplı yazılı yoklamaları kullandıklarını ifade etmişlerdir.
3. Öğretmenlerin kendi hazırladıkları çoktan seçmeli, doğru-yanlış veya eşleştirmeli sorular ise % 23 oranla kullanılmaktadır.
4. Öğretmenlerin yarısından fazlası ev ödevlerini değerlendirme sürecine katmaktadır.
5. Öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılımı, öğretmenlerin yarıya yakını tarafından değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır.
6. % 44 öğretmen portfolyoları kullanmayı tercih ederken, % 29'u gözlem veya görüşme tekniklerini kullanmaktadır.
7. Standart değerlendirme testleri; öz değerlendirme ve akran değerlendirme en az kullanılan ölçme değerlendirme araçları arasında yer almaktadır.
8. Başarının derecelendirilmesi aşamasında öğrencinin dönem boyunca gösterdiği çaba ve ilerleme öğretmenlerin büyük oran tarafından dikkate alınmaktadır.
9. Öğretmenlerin çok büyük bir oran haftada birkaç kez ders verdikleri sınıflarda tamamlanmış ödevleri kaydetmekte; yapılan ödevler, testler ve diğer değerlendirmelere ilişkin dönüt vermekte ve notlandırılmaktadırlar.
10. Öğretmenlerin % 53'ü değerlendirme ölçütlerini öğrencileriyle tartışmaktadır. Ancak sadece % 31'i öğrencilerin kendi ödevlerine not vermesine olanak tanımaktadır.
11. Öğretmenlerin % 21'i öğrencilerin değerlendirme yapacağı durumlarda grup olarak çalışmalarına olanak tanımamakta ya da nadiren tanımaktadır.
12. Yeni mezun olan öğretmenler, tecrübeli meslektaşlarına kıyasla daha fazla öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapmakta; sınavları öğrencileriyle tartışmakta; sınıfa dönüt sağlamakta; ödevleri değerlendirirken dikkate alınacak ölçütleri öğrencileriyle tartışmaktadırlar.

13. Eğitim seviyesi yüksek olan, üniversite mezunu ya da lisans üstü eğitim yapmış öğretmenler, diğer öğretmenlere kıyasla iyi yazı örneklerini sınıfta incelemekte, öğrencilerin grup çalışmasındaki ürünlerinin değerlendirilmesine olanak tanımaktadırlar.
14. Eğitim seviyesi daha düşük olan öğretmenler, yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlere kıyasla daha sık ödevler, sınavlar ve diğer değerlendirme sonuçlarına ilişkin dönütleri öğrencilere bildirmekte; ödevlerdeki değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle tartışma eğilimini taşımakta; 'tamamlanan ödevleri kaydetmektedirler.

Omara, Otote, Ivarnu, Ede (2006) "Batı Nijerya'daki Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerlendirme Becerilerinin Belirlenmesi" adlı araştırmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin değerlendirme becerilerine kabul edilebilir düzeyde sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çok derecelendirme ölçeklerini ve gözlem yöntemini kullandıkları ortaya çıkarılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin etkili değerlendirme becerilerinin istenilen düzeyin altında olduğu bulunmuştur.

Yıldırım'ın 2006 yılında yapmış olduğu araştırmanın temel amacı, 711 ilköğretim okullarında (6., 7. ve 8. Sınıflar) ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)" belirlenmesidir. ~tınna sonucunda aşağıda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır:

1. Araştırmakapsamına göre illerdeki devlet ve özel ilköğretim okullarında ölçme aracı olarak uzun cevap gerektiren sorularında daha fazla kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken hata yapmamak için ne yaptıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet bazında (Erkek % 50.9, Kadın % 53.4), okul türü bazında (Devlet % 48.0, Özel % 63.2), iller bazında (Diyarbakır % 52.0, Elazığ % 52.5) "Cevap anahtarı kullanırım" cevabı verilmiştir.

Aytar, 2007 yılında "Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme İlkelerinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri" konulu yüksek lisans çalışması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada resmi liselerde görev yapan tarih

öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgular belirlenmiştir:

1. Öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmaktadır. Kısa cevap gerektiren testleri ara sıra, çoktan seçmeli testleri sık sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. En az doğru yanlış usulü testleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma açısından öğretmenler arasında çalışılan okul ve kıdem bakımından fark bulunamamıştır. Öğretmenler benzer yöntemleri kullanmaktadırlar.
2. Öğretmenlerin öğrencileri tanımak, onları durumları hakkında bilgilendirmek, öğretimdeki hataları tespit etmek, öğrencilere rehberlik yapmak, velilere öğrenci hakkında bilgi vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıkları ortaya çıkarken, başarısızlığa ceza, başarıya ödül vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katılmadıkları tespit edilmiştir.
3. Tarih öğretmenleri, ödev ve projelerin; öğrencileri araştırmaya yönelttiği, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiği, başka kaynakları kullanmaya teşvik ettiği, kendi kendine öğrenme fırsatı verdiğine katılımlarını belirtirken; 'not ortalamasına etki ettiğini' de belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ödev ve projelerini başkalarına da yaptırabilecekleri görüşüne de katılmışlardır.
4. Öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın üniversitelerle işbirliği yaparak ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi kurslar düzenlemesi, Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının seminerlerle öğretmenlerin eksikliklerini giderici çalışmalar yapması öneriler arasındadır.

Candur'un (2007) "Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme - Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında fen ve teknoloji öğretimi programının özelliklerini, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini; bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemini saptamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- I. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (% 82,7) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenme sürecini değerlendirdiğini düşünmektedir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ölçme ve değerlendirmenin öğretimde eksik yönleri belirlemek amacıyla yapıldığı görüşüne katılmaktadır. Buna göre, ölçme ve değerlendirmenin en önemli amacı öğretimde eksik yönleri belirlemektir. Öğretmenlerin % 90,4'üne göre ölçme ve değerlendirmenin amacı öğrencileri çalışmaya yönlendirmektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,9'u ölçme ve değerlendirmenin amacını öğretmenin rehberliğini kolaylaştırmak olarak belirtmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirmenin öğrencileri tanıma ve onlar hakkında bilgi edinmede kullanılabileceği görüşüne katılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını ölçerken en fazla çoktan seçmeli testleri ve çok sorulu kısa cevaplı klasik (yazılı) sınavları kullandığı belirlenmiştir. Başarısının ölçme aracı kullanmadan ölçülebileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını ölçmede değişik somutlukları kullandığı anlaşılmaktadır.
4. Öğretmenlerin % 84,6'sının ölçme değerlendirmeye ilişkin hizmet içi eğitim almamış olması bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili uygulamada eksikliklerine neden olabilmektedir.
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ünite sonlarında öğrenci kazanımlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek ve öğrencilerin bilgilerinin yeterli olup olmadığına karar vermek için sınav yaptığını belirtmiştir.
6. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci kazanımlarının artması ve öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesi için sınav kağıtlarını dağıtmaktadır. Ayrıca soruların doğru cevapları öğretmenlerin çoğunluğu tarafından öğrencilerle paylaşılmaktadır.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye öğretmenlerin tamamı ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir.

Erdemir (2007) tarihinde yaptığı " İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması" adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Öğretmenlerin yazılı sınavları, sözlü sınavları ve çoktan seçmeli testleri çok yoğun bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin büyük bir bölümü " Ölçme- değerlendirme niçin gereklidir?" sorusunu **eğitim ve öğretim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını anlamak ve öğrencilerin başarı durumlarını izleyerek eksiklikleri tamamlamak için gereklidir, şeklinde** cevaplamışlardır. **Öğretmenler arasında ölçme - değerlendirmeyi öğrencilerin derse hazır bulunuşluklarını tespit etmek amacıyla kullananların sayısının çok az olduğu** belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin % 93.8 gibi önemli kısmı öğrencileri **sene başında seviye belirleme sınavına alınmasını istemektedir.**
3. Öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinin **ölçme ve değerlendirme kurallarına göre yapılmadığı** görüşündedir.
4. Öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrenci ürün dosyası (portfolyo) **oluşturulmasına ve öğrenci başarısını değerlendirmek için performans değerlendirme formlarından ve her türlü ortamdan yararlanılmasına** sıcak bakmaktadırlar.
5. Öğretmenlerin % 93.8'i belirtke tablosundan yararlanılması gerektiği **görüşünü belirtmiştir. Öğretmenler sınav sorularını hazırlarken en çok dikkat ettikleri hususlar soruların açık, anlaşılır olması ve dilin öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılmasıdır.**
6. Öğretmenlerin önemli bir bölümü objektif bir değerlendirme yapabilmek için **önceden cevap anahtarı ve puanlama listesi hazırlanması gerektiği görüşünü** ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütlerin verilmesi gerektiği görüşünü belirtmiştir.

2007 yılında Eyitmiş tarafından "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması" yüksek lisans çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini

ne derece etkin kullandıklarını ve uygulama konusundaki görüşlerini belirlemek; bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, brans, mesleki kıdem, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek ve ortaya çıkan sonuçlardan yararlanarak çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme araçlarından yazılı sınavları her zaman, sözlü sınavları, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap gerektiren testleri ise bazen kullandıkları görüldü. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, eğitimin belirlenen amaca ulaşımına katkıda bulunmadığını belirlemek ve öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için ilke, ekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler belirtke tablosunda belirtilen hedeflere davranışların sayısı kadar soru sormaktadırlar. Bu konuda öğretmenler arasında mesleki kıdem ve yaşa göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin belirtke tablosundan yararlanma durumları, 22-27, 28-33 ve 34-39 yaş grubundakilere göre daha yüksektir. Öğretmenler, değerlendirme sonucunda öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermektedirler. Ancak bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır. Erkek öğretmenler, dönüt verme işleminde bayan öğretmenlere göre daha hassas bir tutum benimsemişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında ölçme ve değerlendirme alanındaki derslerin ağırlıklı olarak okutulması, öğretmenlik uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenlerin bu konuda eksikliklerinin giderilmesi, gelişmeleri takip etmelerine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme konusunda MEB tarafından zorunlu kurslar açılması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme birimlerinden yardım almaları konularında önerilerde bulunulmuştur (Eytmiş, 2007).

Gelbal ve Kelecioğlu tarafından 2007'de gerçekleştirilen "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar" isimli araştırmalarında öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, yöntemlerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin öğrenci başarılarının ölçülmesinde geleneksel yöntemler olarak bilinen sınav türlerini (kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri ve yazılı yoklamalar) etkili ettiklerini göstermekle beraber, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun ölçme yöntemlerini (öğrenci gelişim dosyaları, proje, performans görevi, araştırma raporları ve kavram haritaları) de kullandıklarını göstermektedir. Bu yöntemleri "Ara

Sıra" kullanan öğretmenler çoğunluktadır. öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve haşan: düZeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri ailaşılmaktadır. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları da sıklıkla ;kullanmaktadırlar. Hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler almaktadır. Öğretmenler daha çok kendilerini yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Karahan'ın 2007'de gerçekleştirmiş olduğu yüksek lisans tez çalışması "Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması" ismini taşımaktadır. Deneysel bir araştırma olan çalışmanın uygulamaları 2006-2007 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili Kazan Çok Programlı Lisesinde 60 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini temsil edecek olan, birbirine denk deney ve kontrol grupları seçilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere klasik metodlarla ölçme ve değerlendirme yapılmıştır. Deney grubuna derslerin işleniş sırasında kavram haritaları, grid ve dallanmış ağaç uygulamaları yapılmıştır. Ara sonucunda elde edilen veriler ve bunların istatistiki analizi neticesinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin biyoloji konularına uygulanabildiği ve öğrenci başarısına katkıda bulunduğu gösterilmiştir.

Ohlsen'in 2007'de yayınlanan araştırması Amerika'daki 9 eyalette, NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) üyesi olan 262 lise öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrenci öğrenmeleri her gün sınıf içerisinde nasıl değerlendirilir?
- Öğretmenler farklı değerlendirme stratejilerini kullanır mı?
- Değerlendirme yöntemleri meslek örgütünün belirlediği standartlara uygun mu,

Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğretim materyallerinde yer alan araçlara ait değerlendirme araçlarını kullanmak yerine kendi araçlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Öğretmenler en sık pek çok konu alanını içeren çok yönlü sınavları ve daha az konuyu kapsayan testleri uygulamaktadırlar. Öğretmenlerin yarıya yakını öğrenci merkezli değerlendirme stratejilerinden

performans değerlendirme, bireysel projeler ve grup projelerini çok az sıklıkta kullanmaktadırlar. Öğrencilerin matematiksel süreçleri, yazılı ve sözlü olarak ifadelendirmelerini sağlayan uzun cevaplı yazılı yoklamalar ve sözlü sunumlar katılımcı öğretmenlerin yarısı tarafından çok az sıklıkta kullanılmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık % 75'i gerçek yaşam durumlarına ilişkin performans görevleri içeren özgün değerlendirme araçlarını hiç kullanmadıklarını ya da çok az kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenci öğrenmelerini değerlendirirken daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerine güvendikleri göstermişlerdir

Tabak tarafından 2007 yılında "İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 2004-2005 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Fen ve Teknoloji programında öngörülen öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ne ölçüde kullanıldığıyla ilgili uygulayıcılara, yöneticilere, program geliştiricilere, öğretmenlere ve öğrencilere bilgi sağlamayı amaçlamaktadır.

Bulgulara dayanarak öğrenme ve öğrencilerin yeni programın getirdiği yapılandırıcı yaklaşım sürecine adapte olmaya çalıştıkları ancak tam anlamıyla bu yaklaşımın uygulanmadığı, alternatif öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme yaklaşımları yanında geleneksel yöntemlerin de kullanılmakta olduğu söylenebilir. Bunun yanında alternatif ölçme tekniklerine eski programa göre yeni programda daha fazla yer verildiği ancak öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yeterince kullanmadıkları bulunmuş ve halen geleneksel ölçme yaklaşımlarının kullanılmakta olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin programın uygulanmasında kullanılacak materyallerin eksik olduğu; hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve sıklaştırılması gerektiğini düşüncelerini ifade etmişlerdir (Tabak, 2007).

Birgin ve Gürbüz (2008) sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla 80 son sınıf öğretmeni adayı üzerinde araştırmasını gerçekleştirmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının birçoğu öğrencilerin başarısını ve performansını belirlemek için yazılı sınavı, çoktan seçmeli test türünü ve soru-cevap tekniğini kullanma biçimindedir. Öğretmen adaylarının çoğunun alternatif değerlendirme yöntemleri

konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları ölçme değerlendirmeyi öğrencilerin eksikliklerini belirlemek ve gidermek (% 32.5), kazanımların elde edilme düzeyini belirlemek (% 31.3), öğrencilerin bilgi seviyesini tespit etmek (% 26.3), öğretimi yönlendirmek (% 20) ve not vermek (% 11.3) amacıyla kullanacaklarını belirtmişlerdir.

BARGED tarafından 2008 yılında "Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi" çalışmasında ölçme değerlendirme aracı geliştirme ve kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Değişen ilköğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini yansıtan bir diğer çalışma Ertürk'e (2008) aittir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile 6. sınıf alan öğretmenlerinden 25 sınıf ve alan öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler değerlendirme amacıyla kullanılan araçların, öğretmenlerin objektif ve çok yönlü değerlendirme yapmalarına olanak verdikleri, puanlamada kolaylık sağladıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini pahalı, zaman alıcı ve yorucu bulmaktadırlar. Ayrıca öz, grup ve akran değerlendirmenin objektif olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenler değerlendirmede dikkate alınacak ölçütleri belirlerken, örnek uygulama ve etkinlikleri seçerken öğrencilere ve velilere süreçte yer vermektedirler. Okul yönetimi ise bu sürece dahil edilmemektedir. Performans görevleri ve projelerin öğrenenlerin araştırma yapma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerinin gelişimini sağladığı görüşmeciler tarafından vurgulanmaktadır. Değerlendirmenin daha verimli yapılabilmesi için katılımcılardan bazıları sadece kldsik değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirirken bazıları performans değerlendirme sonuçlarının, bazıları ise kldsik ve yeni değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılmasının uygun olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler özellikle yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanmakta zorlanmakta, mülhonda hizmet içi eğitim gereksinimi içinde bulunmaktadır (Ertürk, 2008).

Arda, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi konulu

yüksek lisans tez çalışmasını 2009 yılında gerçekleştirmiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 16 okulda görev yapan 309 ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmenlerin büyük kısmı 2005 sonrası öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunu hizmet içi eğitimler, kılavuz kitaplar gibi yollarla incelemiştir. Programın getirdiği değişiklikler ve yenilikler takip edilmiştir.
2. Düşük sosyo-ekonomik çevrede ölçme değerlendirme boyutunun incelenme oranı düşmektedir. Yaş ortalaması ve kıdem yılı yükseldikçe programın ölçme değerlendirme boyutunun incelenme oranı artmaktadır.
3. Öğretmenler "Okulunuzda öğrenci başarılarının yeni programdaki ölçme-değerlendirme kurallarına uygun olarak ölçüldüğü düşünüyor musunuz?" sorusuna en çok "zaman zaman" yanıtını vermişlerdir; Bu durum okullardaki ölçme değerlendirme çalışmalarının bazı durumlarda kurallara uygun gerçekleştirilmediğinin göstergesidir. Kurallara uygunluğa "hayır" yanıtı verenler "evet" yanıtı verenlerden daha fazladır.
4. Öğretmenler programla ilgili olumlu bakış açısı taşımaktadırlar, Ancak ölçme değerlendirme boyutunu zaman alıcı ve yorucu bulmaktadırlar.
5. Öğretmenler sınavlarda tüm ölçme metodlarını bir arada kullanmaktadır.

Gök ve Şahin'in (2009) Ankara İli'nde görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri nitel araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin geleneksel ve yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanma ya ilişkin yeterlik düzeyleri ve öğretmenlerin çoklu olarak bu araçları değerlendirme sürecinde hangi düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Bulgulara göre 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda kendilerini yeterli gördükleri, yeni değerlendirme yaklaşımlarını kullanma konusunda ise, yeterliliğe sahip olmadıkları ve bu konuda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretmenlerin yansından azının bu yaklaşımları çoklu olarak değerlendirme sürecinde kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu noktada öğretmenlerin pek çoğu yeni yaklaşımları kullanma, ölçme aracı geliştirme, uygunlama, puanlama gibi konularda eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan yeni ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin değişiklikler, öğretmenler için oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, yeni program uygulamaya

konulana kadar ilköğretimde sadece geleneksel yöntemlere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin bu alanda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Katılımcılar geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından en çok yazılı yoklamaları, daha sonra çoktan seçmeli testler ve ödev projelerini kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerine not verirken ağırlıklı olarak geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaktadırlar. Yeni değerlendirme yaklaşımlarından yalnızca portfolyoyu karne notlarına yansıtmaktadırlar. Ancak öğretmenler portfolyonun puanlanması ve oluşturulması aşamalarında sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Yeni değerlendirme yaklaşımlarından en çok akran değerlendirme ve öz değerlendirmeyi kullanmalarına rağmen sonuçlarını öğrenci notlarına yansıtmadıkları ifade etmişlerdir.

Karakuş ve Kösa'nın 2009'da yayınlanan "İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri" isimli çalışmalarında, öğretmenlerin genel olarak sadece yazılı, sözlü ve öğretmen görüşüne dayanan klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımından farklı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarını, değişim ve gelişimlerini ölçen performans proje, grup değerlendirmesi ve akran değerlendirmesi gibi yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından haberdar oldukları ve sınıflarında bu yaklaşımları kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin bu yaklaşımları kullanarak nasıl değerlendirme yapacaklarını belirleme konusunda eksiklikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bulgular ışığında yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini tanıtmaya yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin yetersiz kaldığı, belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili bilgilere daha çok kendi çabalarıyla ulaşmaktadırlar. Öğretmenler zaman alıcı olması, daha çok çaba istemesi, kağıt kullanımının artması gibi sebeplerden ötürü öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullanmadıkları belirlenmiştir. Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımının okullarda kullanılabilmesi için bu yaklaşımın kullanacak öğretmenlerin ihtiyaçları, sorunları, yeni ölçme ve değerlendirmeye yaklaşımlarına yönelik görüşleri ve varsa dirençlerinin nedenleri belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır; Bunun için öğretmenlere yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki anlayışların ve inançların değiştirmeleri yönünde farklı stratejilerin sunulması gerektiği belirtilmiştir.

Kilmon ve Demirtaşlı (2009) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri konulu çalışmalarını 2006-2007 eğitim öğretim yılında gerçekleştirmişlerdir. Araştırma grubunu 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamaktır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, yeterince gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve sınıf mevcudu değişkenleri arasında manidar bir ilişki tespit edilememiştir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri bazı ölçme ve değerlendirme uygulamaları aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından kazanımları esas alarak değerlendirme yapılmakta, ölçme ve değerlendirme uygulamaları planlanmaktadır.
2. Değerlendirme etkinliklerini planlamak: ve dersin amaçlarını öğrencilere yazılı olarak bildirmek, öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak, öğrencilere akademik gelişimleri hakkında geribildirim vermek, akran değerlendirmeleri yaptırmak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmeyen uygulamalardır. Bunlara ek olarak, öz değerlendirmeler yaptırmak, küçük-kısa değerlendirme etkinlikleri yapmak, sözlü becerileri değerlendirmek, öğrencilere yeni bir konuya başlarken neler öğrenmeyi beklediklerini sormak ve anekdot kayıtları tutmak öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmeyen etkinliklerdir.
3. Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde ve gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak öğretmenlerin az oranda gerçekleştirdikleri uygulamalardır.
4. Değerlendirmeyi öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken alanları ve becerileri saptamak için kullanmak, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak, velilere geribildirimlerde bulunmak, ürün seçki dosyasını başarıyı değerlendirmede kullanmak kadın öğretmenlerin daha sık gerçekleştirdikleri uygulamalardır.

5. Araştırmada, puanlanmış sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtarak, öğrencilerin eksik ve güçlü yönlerini görmelerini sağlamak, gibi etkinliklerin sınıf öğretmenlerince, az oranda uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalarda Türk öğretmenler ölçme sonuçlarını çoğu kez "not vermek" amacı ile kullanırlarken, öğrenci ve aileye geri bildirimde bulunmak amacıyla nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir.
6. Bu araştırmada öğretmenlerin, klasik değerlendirme yaklaşımlarını (çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorularla yazılı sınav yapma) çok sık uyguladıkları saptanmıştır.
7. Dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmeler yapmak, tutum ölçeklerinden yararlanmak, öğrencilere, gösteri veya sergileme türü etkinlikleri, gerçekleştirme olanağı sağlamak, performans değerlendirmeleri yapmak, öğrencilerle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak, tartışma grupları oluşturmak ve proje çalışmaları yaptırmak yeterince gerçekleştirilemeyen uygulamalardır.
8. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştiremedikleri saptanmıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre; bu durumun, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu veya meslekteki hizmet süresi gibi değişkenler ile ilintili olmadığı bulunmuştur.

Kuran ve Kanatlı'nın (2009) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme durumlarına ilişkin eğitim ihtiyaçlarının neler olduğuna ve bu ihtiyaçların kıdeme ve cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine bakılmıştır. 2007 yılında ilköğretim I. kademesinde görev yapan 156 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, gösteri, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası, öğrenme ortamları tasarlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve dilzenleme, becerilerini değerlendirme yöntem ve tekniklerde eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir. Problem çözme, oyun ve kontrol listesi yöntemlerinde ise cinsiyet ile bütüncül değerlendirme tekniği yönteminde ise cinsiyet açısından eğitime ihtiyaç duyma durumunda anlamlı fark bulunmuştur. Alternatif ölçme değerlendirme

teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada sorun yaşadıkları, bu sorunun nedenleri, zaman, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Antakya İlçesi'ndeki 36 ilköğretim okulundaki 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- I. Erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere kıyasla alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin daha olumlu bakış açısına sahiptirler,
2. 22-25 yaş aralığındaki yeni mezun öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bakış açıları daha olumludur.
3. Öğretmenlerin % 81.6 gibi büyük bir orarı alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almamıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır. Bu teknikler arasından çoktan seçmeli testlerin en çok kullanılan teknik olduğu görülmektedir.
5. Öğretmenlerin büyük bir bölümü kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli görmektedir. Yapılandırılmış grid tekniğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından hazırlama ve uygulama aşamalarında sorunlarla karşılaştıkları öğretmenler tarafından belirtilmektedir.
6. Performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyaları öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin başında yer almaktadır (Kuran ve Kanatlı, 2009).

Türkçe öğretmenlerinin, yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmada çalışma grubu olarak Artvin ili merkez :öğretim okullarında görev yapan 20 öğretmen seçilmiştir. Metin ve Denizyürek'in (2009) gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Buna rağmen yeni ölçme değerlendirme anlayışı ile

ilgili bilgilerinin olmayışı, zamanın yetersiz oluşu, maliyetin yüksek oluşu gibi nedenlerden dolayı ölçme değerlendirme etkinliklerini etkili şekilde gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen önemli bir sonuç, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarıdır. Öğretmenler performans ve proje ödevlerinin nasıl yapılacağını tam bilmediklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasının en önemli sebebinin ölçme-değerlendirme anlayışının yeni olması ve uygulamalarının tam olarak yapılamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, hizmet içi eğitim kursunu da almamalarının yeni değerlendirme anlayışı hakkındaki bu düşüncelerinin ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu yeni değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığı ve tam olarak uygulayamadıklarını belirtmiştir (Metin ve Demiryürek, 2009).

Öğrenci ve öğretmenlerin matematik dersinde yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının algılama düzeylerini ve bunun uygulanabilirlik düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma Bal ve Doğanay (2010) tarafından 226 öğretmen ve 881 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uyguladıkları ama özümsemedikleri görülmektedir. Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımları, matematik programında yer alan bir koşul olması nedeniyle öğretmenler tarafından zorunlu olarak uygulanmaktadır. Bulgular alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının en yüksek oranda öğrencilerin araştırma becerisini geliştirdiğini, öğrencilerin matematik derslerini günlük hayatla ilişkilendirebilme becerilerini ortaya çıkardığını, öğrencilere öz güven kazandırdığını, öğrencilerin aktif olmalarını sağladığını ve öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Sınıflarda, ölçme araçlarından gözlem, kısa cevaplı sorular, görüşme ve çoktan cevaplı soruların en sık; proje ödevi, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirmesinin ise en az kullanıldığı belirlenmiştir. Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının amaçlarına katılma ve uygulama durumlarına ilişkin görüşleri birbirleri ile benzerlik göstermektedir. Yine alternatif ölçme ve değerlendirmenin amaçlarına katılma ve uygulama durumu bağlamında, hizmet içi eğitimin etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Çalışmadaki görüşme

eri/eri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu verilen eğitimin yetersiz olduğu
mün de görüşlerini dile getirmişlerdir. Anket verilerinde de hizmet içi eğitime
olan öğretmenlerin yarısından fazlası bu yönde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte
şturmaya katılan dıneyinli öğretmenlerin alternatif ölçme etkinliklerini uygulama
zce:lerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenler
ene:ksel ve alternatif Ölçme araçlarını hazırlarken en az düzeyde öğrencilerle
rılığını yapmaktadırlar (Bal ve Doğanay, 2010).

Bagley (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokullarda alternatif
me değerlendirme metodlarının kullanımı sırasında öğretmen ve öğrenciler
unda oluşan ilişkiler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 2005-2006 eğitim öğretim
oda Güney Kaliforniya'daki Progressive Secondary School'da gerçekleştirilen
ştırmaya ait bulgular, alan taraması, öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilen yarı
ılandırılmış görüşme formu, gözlem metodları ve belge analizleriyle elde
miştir. Araştırma sonucu ortaya çıkarılan bulgular şu şekildedir:

1. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin kendilerini
değerlendirme konusunda yeterli olduğu düşüncesini taşımaktadır.
2. Öğrenciler, öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin değerlendirmelerine her
zaman katılmamaktadır. Bazı öğrenciler daha yüksek not alabilmek için
öğretmenleriyle yeniden görüşmekten bazıları öğretmenlerin otoritesini kabul
etmektedir.

3. Öğrencilerin tamamı değerlendirme ölçütlerini belirleme ve kendilerini
değerlendirme konusunda sorumluluk almaları için cesaretlendirilmektedirler.

4. Öğrenci başarısını sağlayabilmek için ailenin, öğretmen ve öğrencilerin
birlikte çalışması büyük öneme sahiptir. Bu bilinçle araştırmanın
gerçekleştirildiği okulda yılda birkaç kez Aile-Öğretmen-Öğrenci
konferansları düzenlenmektedir; Bu konferanslarda öğrencilerin

OnnanslarıJa ilgili detaylı değerlend's-u,e ler' ailele
caveliler öğrencilerin yıl sonu sun um jan na katılabilmekle:li paylaşılmaktadır.

Aynı pek çok okulda olduğu gibi araştırmanın gerçekleştirdiği okulda da
ak kabullerini sağlayacak notları öğretmenlerinin rubriklerinden ve
endirmelerinden almaktadırlar. Öğrenciler ise bu sistemden olumsuz
ektedirler. Öğrenciler, alternatif değerlendirme metodlarının
kilenm elecekte başarılı kılacak, değerlendirmeye ilişkin
dilerini

bakış açısı kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin en son değerlendirmede öğrencilere kıyasla üstünlükleri olduğu görülmektedir.

Burke ve Wang (2010) tarafından, Mississippi Delta'da beş okul bölgesinde sınıflarda "kullanılan yöntemler ve değerlendirme metodları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında değerlendirme teknikleri 2007-2008 döneminde, üçüncü sınıftan beşinci sınıfa kadar matematik öğretimi ve okumada kullanılmıştır. Öğretmenlerden bilgi toplamak için anket geliştirilmiştir ve 69 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulguları aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmenler kağıt-kalem testleri, rubrikler, puanlama kılavuzu, açık uçlu sorular, öğrenci projeleri ve ürünleri, sunumlar, performans değerlendirmeler, bilgisayar destekli testler, kontrol listeleri, portfolyolar, yazılı yoklamalar, soru-cevap teknikleri ve diğer değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır.
2. Öğretmenler, en sık günlük gözlemleri kullanmaktadır. Soru-cevap tekniği, kağıt-kalem testleri, performans değerlendirme ve yazılı yoklamalar en sık kullanılan ölçme değerlendirme araç ve yöntemleridir.
3. Portfolyolar, bilgisayar destekli testler ve kontrol listeleri ise seyrek kullanılmaktadır.
4. Öğretmenlerin çoğunluğunun oluşturduğu testlerdeki maddeler Mississippi Öğretim Programındaki testlerde bulunmaktadır.
5. Zamanın yetersizliği, üst düzey düşünme becerilerini yaratabilmek ve değerlendirebilmek için ek süreye ihtiyaç duyulması, öğrencinin geleceğini belirleyecek önemli sınavların sınıflarda kullanılan ölçme değerlendirme araçlarını sınırlandırması öğrenci değerlendirme yöntemlerinin iyileştirilmesi yönündeki en önemli engeller olarak belirlenmiştir.
6. Öğretmenlerin değerlendirme alanında belgeye sahip olmaması, önceki mesleki gelişimle ilgili eksiklikler ve tutarlı öğretim programının eksik olması önemli engeller arasında yer almamaktadır.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarına rağmen bu deneyimlerine az değer vermekte ya da hiç değer vermemektedir. Bu aktiviteleri zaman kaybı olarak görmektedirler.

Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010) Kırşehir'deki ilköğretim II. kademesinde görev yapan 52 Sosyal Bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar incelemiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenci başarısını belirlemek için kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından en çok kısa cevaplı yazılı sınavları kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin yansından fazlası yazılı tipi sınavları sıklıkla ya da her zaman kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından en çok kavram haritalarını kullandıkları belirlenmiştir. Gözlem formları, iz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi, araştırma raporu ve görüşme mülakat) türü alternatif ölçme değerlendirme araçları öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan ölçme değerlendirme araçları ve yöntemleri değildir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden yeni programın önerdiği ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin hizmet içi eğitim almış olanlarla, almamış olanlar arasında alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı arasında ortalama puanlar açısından fark belirlenememiştir. Öğretmenler proje geliştirme ve araştırma raporlarını nadiren kullanmaktadırlar (Çelikkaya, Karakuş, Demirbaş, 2010).

1997 yılında Kore'de hazırlanan ulusal matematik öğretim programı gözden geçirilerek 2007'de alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulandığı bir program oluşturulmuştur. Ancak öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlaması ve geliştirmesine yönelik desteğin yetersiz oluşu uygulama sürecinin yavaş ilerlemesinde neden olmaktadır. Kim ve Park (2010), öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme uygulamalarına yardımcı olacak amacıyla ilkokul ikinci, dördüncü ve altıncı sınıftaki öğrencilerle çalışmışlardır. Öğrencilerle birlikte matematik problemleri oluşturulmuş, oluşturulan problemlerin niteliği ve öğrencilerin anlama düzeyleri analizler kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler üzerinde yapılan analizler ve karşılaştırmalar, öğretmenlerin kullanmalarının yararlı bilgilere ulaştırılmasını sağladığını göstermiştir. Bu çalışmayla öğrencilerin problem oluşturmalarının ve oluşturdukları problemleri değerlendirmelerinin ilkokuldaki matematik öğretiminde yararlı bir araç olacağı düşünülmüştür.

Nasri, Roslan, Sekuan, Bakar ve Puteh (2010), öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyle ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırma

gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen bilgiler Malezya'da Brunei'de görev yapan 50 ortaokul öğretmenin görüşlerine dayanmaktadır. Bilgilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %95 gibi çok büyük bir oranı, alternatif değerlendirmenin aktif öğrenmeyi ve öğrencilerin kendilerine güvenlerini artıracak düşüncesini taşımaktadır. Öğretmenlerin %80'i, alternatif değerlendirme kritik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler alternatif değerlendirmeye ilişkin olumlu algıya sahiptirler. Öte yandan alternatif değerlendirmenin işlerini artırdığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Brunei eğitim sistemine alternatif değerlendirmenin entegre edilebilmesi için öğretmenlerin algılarının ve bilgi düzeylerinin geliştirilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından özellikle vurgulanmıştır.

Şahin ve Ersoy (2010) ilköğretim birinci kademe de görev yapan 200 öğretmen ile yaptıkları bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirilmeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ölçme yöntemlerinin ve değerlendirme sisteminin karmaşık olması konusunda kararsız oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasındacinsiyete göre, hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Şahin ve Ersoy, 2010).

Brown, Lake ve Matters (2011) Avustralya Queensland'da yaşayan öğretmenlerin değerlendirmeye amaçlarına yönelik anlayışlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya ait bulgular, 2003 yılında 784 ilkokul ve 614 ortaokul öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenleri ile kıyasla değerlendirme öğretme ve öğrenmeyi geliştireceği inancını daha fazla taşımaktadırlar. Bulgular ışığında öğretmenlerin değerlendirme karşısı bir zihniyet taşımadıkları aksine profesyonel sorumlulukları olan öğretme ve öğrenmenin içerisinde değerlendirmeyi entegre etmeye gönüllü oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, geçerli, bilgi verici ve sınıf

gelişimine bağlanmış değerlendirmeleri memnuniyetle karşılamaktadır. Öte yandan yapılan değerlendirmeler, öğrencileri haksız yere cezalandırması, kalitesiz olması veya sınıfın öğrenmesini geliştirici güçten yoksun olması durumlarında gereksiz görülmektedir. Öğretmenlerin, değerlendirme alanıyla ilgili okuryazarlığını artırması gerekmektedir. Öğretmenlerin okuryazarlık konusu, bilgi ve düşüncelerine problem olarak yansımasa da, iyi değerlendirme oluşturma ve kullanma konularında sınırlı kabul göstermelerine sebep olmaktadır.

Karakuş ve Demirbaş'ın (2011) gerçekleştirdikleri bir başka çalışmanın konusu coğrafya Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini belirlemektir. Araştırma sonucunda, coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler, programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımlarını tanınamaları ve Öğrenci Seçme Sınavı'nda çıkan soru türleri nedeniyle çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, meslektaşlarının programda yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmadıklarını düşünmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme araçları arasında portfolyo, rubrik, akran ve öz değerlendirme formları öğretmenler tarafından hiç kullanılmamaktadır. Elde edilen diğer bulgular temelinde, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımına ve hazırlanmasına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları araştırmacılar tarafından ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin teorik bilgilerinin yeterli olmasına karşın bunları uygularken sorunlar yaşadıkları bulunmuştur (Karakuş ve Demirbaş, 2011).

Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma Okur ve Azar (2011) tarafından 161 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Fen ve teknoloji dersini okutan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı konusundaki görüşleri cinsiyet ve mesleki deneyime göre farklılık gösterirken, mezun olunan sokağa göre ise farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine bakış açıları erkek öğretmenlere göre daha olumludur. 26 ve üzeri yılda hizmet yılına sahip öğretmenler 0-5 ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip

öğretmenlere göre, bu tekniklere karşı daha olumlu görüşlere sahiptirler. Farklı eğitim durumlarına (sınıf öğretmeni, branş mezunu, Fen edebiyat fakültesi mezunu, yüksek lisans derecesi)sahip öğretmenlerin uygulamaları arasında farklılık olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin birçok teknik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler özellikle "Tanılayıcı Dallanmış Ağaç" ve "Yapılandırılmış Grid" tekniklerinde kendilerini yetersiz görmektedirler. Öğretmenler, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini hiç kullanmazken, yazılı raporları, proje ve görüşme yöntemini, kavram haritalarını sıklıkla; grup veya akran değerlendirmesi, drama ve performans değerlendirme tekniklerini nadiren kullanmaktadırlar. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu teknikleri kullanmada daha olumlu görüş içerisinde oldukları görülmüştür. Ayrıca mesleki deneyim arttıkça bu tekniklerin kullanımının daha çok tercih edildiği sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu teknikleri kullanmalarını mezun olunan okul ile ilişkili değildir. Ayrıca öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kapsamında ise sadece "Portfolyo, Proje ve Performans Değerlendirme" tekniklerini tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. "Yapılandırılmış Grid" ve "Tanılayıcı Dallanmış Ağaç" tekniklerinin ise öğretmenler tarafından en az bilinen ve bundan dolayı da en az kullanılan teknikler olduğu görülmüştür (Okur ve Azar, 2011).

Pharnotse, Nenty ve Odili (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 146 ilkököl ve 102 lise öğretmeninden uygulanan anket yoluyla bilgiler toplanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Qacha's Nek ilçesindeki öğretmenlerin sahip oldukları değerlendirme becerileri nelerdir ve bu becerilerin hangilerini sınıfta uygulamaktadırlar.
2. Uygun değerlendirme becerilerine sahip olma seviyeleri sınıfta bu becerilerden yararlanma durumunu ne ölçüde etkilemektedir.
3. Değerlendirme alanında alınmış eğitimlerin öğretmenler tarafından değerlendirme becerilerini kazanma ve bu becerilerden yararlanma durumuna etkisi nedir?

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir:

1. Lesotho'mm Qacha's Nek ilçesinde görevli ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin genellikle bazı temel değerlendirme becerilerine kayda değer

düzeyde sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı bu becerileri sınıf uygulamalarında da kullanamamaktadırlar.

2. Uygun değerlendirme becerilerine sahip olma seviyeleri sınıfta bu becerilerden yararlanma durumunu etkilemektedir. Ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin bu değerlendirme becerilerine sahip olınarnalan bazı gerekli değerlendirme becerilerinden sınıfta yararlanamamalarına neden olmaktadır. Değerlendirme becerilerine üst düzeyde sahip olan öğretmenler sınav hazırlama, madde analizi, sınavın geçerliği, güvenilirliği, sınav sonuçlarına dayalı biçimlendirici uygulamalarda yüksek performans göstermektedirler. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun gerekli becerilere sahip olmadıkları düşünüldüğünde bu alanlarda göstermeleri gereken verimi de yakalayamadıkları söylenebilmektedir.
3. Değerlendirme alanında alınmış eğitimlerin seviyesi öğretmenlerin sahip oldukları ve kullandıkları değerlendirme becerilerinin seviyesini etkilemektedir.
4. Afrika'daki sınıflarda etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlayacak verimli değerlendirme uygulamaları yapılamamaktadır.
5. 137 öğretmenin değerlendirme ile ilgili hiçbir eğitim almamış, 73 öğretmen çok az miktarda eğitim almış, 35 öğretmense değerlendirme alanında bazı eğitimler almışlardır (Phamotse, Nenty, Odili, 2011).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni ve yaklaşımı, araştırma soruları, araştırmanın ele aldığı ortam, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri, verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve sınırlılıklar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları, amaçları, hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile ölçme değerlendirme uygulamaları belirlemeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme uygulamaları arasında meslekteki hizmet sürelerine, okuttukları sınıf düzeyine, sınıf mevcutlarına ve eğitim düzeylerine göre fark olup olmadığı da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır, Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır. Veriler anket yolu ile elde edilmiş ardından istatistiksel olarak ifadelendirilmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2010-2011 öğretim yılında KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 716 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı beş ilçedeki devlet ilkokullarından basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş 251 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine, meslekteki hizmet sürelerine ve eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo I 'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine, Meslekteki Hizmet Sürelerine ve Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Değişkenler		Frekans	Yüzde	Toplam
Cinsiyet	Kadın	168	66.9	251
	Erkek	83	33.1	
Meslekteki Hizmet Süresi	1-5	41	16.3	251
	6-10	53	21.1	
	11-15	51	20.3	
	16-20	66	26.3	
	21 ve üzeri	40	15.9	251
Eğitim Düzeyi	Lisansüstü	41	16.3	
	Lisans	206	82.1	
	Geçersiz veri	4	1.6	

Cinsiyete ilişkin öğretmen profili incelendiğinde; araştırma kapsamındaki toplam 251 öğretmenin % 66.9'u kadın, % 33.1'i erkektir. Bu anlamda araştırma grubundaki kadın öğretmenlerin oranının, erkek öğretmenlerin yaklaşıp iki katı olduğu söylenebilmektedir. KKTC ilkokullarında yer alan kadın öğretmen sayılarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu bilinen bir gerçektir.

Hizmet yılına göre öğretmen profili incelendiğinde 251 öğretmenin % 16.3'ünün 5 yıl ve altında, % 21.1'inin 6-10 yıl aralığında, % 20.3'ünün 11-15 yıl aralığında, % 26.3'ünün 16-20 yıl aralığında, % 15.9'unun 21 yıl ve üzerinde hizmet yaptığı belirlenmiştir. Buna göre 16-20 yıl mesleki hizmet aralığındaki öğretmenler en yoğun grubu oluşturmaktadır. Bununla birlikte ankete katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet süresine göre dağılımının dengeli ve birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Aldığı eğitime göre öğretmen profili incelendiğinde 251 öğretmenin % 16.3'ünün lisans üstü eğitim aldığı, % 82.1'inin lisansüstü eğitim almadığı tespit

edilmiştir. Bu bulgular, araştırmaların örneklemini oluşturan öğretmenlerin büyük bir kısmının lisansüstü eğitim yapmadığını göstermektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin şu an okuttukları sınıfa göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Şu Anda Okuttukları Sınıfa Göre Dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli veri	1.sınıf	58	23.1	23.1	23.1
	2.sınıf	49	19.5	19.5	42.6
	3.sınıf	54	21.5	21.5	64.1
	4.sınıf	47	18.7	18.7	82.9
	5.sınıf	43	17.1	17.1	100.0
Toplam		251	100.0	100.0	

Tablo 2'de de görüldüğü gibi sınıfa göre öğretmen profili incelendiğinde 251 öğretmenin % 23.1'i birinci sınıf, % 19.5'i ikinci sınıf, % 21.5'i üçüncü sınıf, % 18.7'si dördüncü sınıf ve % 17.1'inin de beşinci sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin şu an okuttukları sınıfa göre yüzde oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilmektedir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin şu an okuttukları sınıfın mevcuduna göre dağılımları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Şu Anda Okuttıkları Sınıfın Mevcuduna Göre Dağılımı

	Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Geçerli veri	20 ve daha az	88	35.1	35.2	35.2
	21 ve üzeri	162	64.5	64.8	100.0
	Toplam	250	99.6	100.00	
Geçersiz veri		1	0.4		
Toplam		251	100.0	100.0	

Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin % 35.1'inin sınıf mevcudu 20 ve 20'nin altında iken, % 64.5'inin sınıf mevcudu 21 ve 21'in üzerindedir. Bu yüzdelere katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının çoğunlukla 21 veya 21'in üzerinde olduğunu göstermektedir.

VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilip gerekli geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak son şeklini almış olan veri toplama aracı yardımıyla toplanmıştır. İlkokul sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları, hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını, kullanma amaçlarını ve ölçme değerlendirme uygulamalarını belirlemek amacıyla "Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi" (Ek 2) oluşturulmuştur.

Veri toplama aracının temelini oluşturan ilgili literatür araştırmacı tarafından incelenmiştir. Ölçme değerlendirme araçları, ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı amaçları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin uygulamalar literatür taraması mucunda listelenmiştir. Bu listeler temel alınarak geliştirilen anket formu beş bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri, ikinci bölümde kullanma sıklıkları belirlenmeye çalışılan ölçme değerlendirme araçları, üçüncü bölümde hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılan ölçme değerlendirme araçları bulunmaktadır. Anketin dördüncü bölümü ölçme

değerlendirme araçlarının kullanma amaçlarını, beşinci bölümü ise ölçme değerlendirmeyle ilişkin uygulamaları içermektedir. Birinci bölümde öğretmenlerin meslekteki hizmet süresi, eğitim düzeyi, okutulan sınıfın düzeyi ve evcuduna ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Genellikle" ve "Her zaman" olacak şekilde alınmıştır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaç düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Düzeylerin ifadelendirilmesinde "çok", "az", "orta", "çok" ve "pek çok" olmak üzere beş derece kullanılmıştır. Dördüncü bölümde, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma amaçlarının sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenler, bu ifadelerle "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Genellikle" ve "Her zaman" olmak üzere beş dereceli cevaplar vermiştir. Anketin beşinci bölümünde ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin uygulamalarını içeren ifadeler yer almaktadır. Öğretmenlerin uygulama durumlarının ortaya çıkarılmasında "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Genellikle" ve "Her zaman" derecelerini içeren likert tipi ölçek kullanılmıştır. Geliştirilen anket alanında uzman 10 emisyene ve 0 sınıf öğretmenine sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Yapılan öneriler sonucunda değiştirilip geliştirilen taslak anketin güvenilirlik testi için ön deneme yapılmıştır. Örnekleme temsil eder nitelikteki 87 ilköğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha testi uygulanmıştır. Testin her maddesinin diğer maddelerle olan ilişkisine bakılmıştır. Uygulama sonucunda Cronbach Alpha değeri dördüncü bölüm için 0.86, beşinci bölüm için 0.89 olarak belirlenmiştir. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2009). Böylece taslak anketin güvenilir olduğu tespit edilerek anketin uygulamasına geçilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Anket 251 ilköğretmeni sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada verilerin SPSS 16 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgilerine, ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma sıklıklarına,

~açlanna, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına, uygulamalarına ait verilerin analizinde frekans ve yüzde tabloları oluşturulmuştur. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarından aldıkları puanların meslekteki hizmet yılına ve öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre farkları ortaya çıkarmak için ANOVA testi yapılmıştır. Ölçme değerlendirme uygulama puanları arasında eğitim düzeyine göre fark olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıfın mevcuduna göre ölçme değerlendirme uygulamaları arasında fark olup olmadığı T-testi ile ortaya çıkarılmıştır. Manidarlık sınamaları için (0.05) düzey kabul edilerek çözülmüştür. Bu işlemlerden sonra anketin sem şekli ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaç ve alt amaçların çözümü için toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular ve yorumların sıralanmasında araştırmada uygulanan anket sorularındaki sıra takip edilmiştir.

4.1. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 4 ~ 23 arasındaki sonuçlar, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarının göstermektedir .

4.1.1. SÖZLÜ YOKLAMALARI KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 4'te öğretmenlerin sözlü yoklamaları kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamı yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sözlü Yoklamaları Kullanma Sıklığı

Sözlü Yoklamalar	Frekans	Yü.ide	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	1	0.4	0.4	0.4
Nadiren	3	1.2	1.2	1.6
Bazen	22	8.8	8.8	10.4
Genellikle	85	33.9	33.9	44.2
Her zaman	140	55.8	55.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 0.4'ü sözlü yoklamaları uygulamazken, % 1.2'si nadiren, % 8.8'i bazen, % 33.9'u genellikle, % 55.8'i her zaman sözlü yoklamaları uygulamaktadır. Bu bulgular, araştırmada yer alan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün sözlü yoklamaları düzenli olarak kullandığını göstermektedir.

4.1.2. KISA CEVAPLI YAZILI YOKLAMALARI KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 5'te öğretmenlerin kısa cevaplı yazılı yoklamaları kullanımına sıklıklarına ait frekansyüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamaları Kullanma Sıklıkları

Kısa Cevaplı Yoklamalar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	6	2.4	2.4	2.4
Nadiren	4	1.6	1.6	4.0
Bazen	32	12.7	12.7	16.7
Genellikle	100	39.8	39.8	56.6
Her zaman	109	43.4	43.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 2.4'ü kısa cevaplı yazılı yoklamaları uygulamadıklarını, % 1.6'sı nadiren, % 12.7'si bazen, % 39.8'i genellikle, % 43.4'ü her zaman kısa cevaplı yazılı yoklamaları uyguladıklarını belirtmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin çok büyük bir kısmı, öğrenci başarısının belirlenmesinde kısa cevaplı yazılı yoklamaları kullanmayı tercih etmektedir.

1.3. UZUN CEVAPLI YAZILI YOKLAMALARI KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin, uzun cevaplı yazılı yoklamaları kullanma sıklıklarına ilişkin ekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 6'da yer almaktadır.

tblo 6. Öğretmenlerin Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamaları Kullanma Sıklıkları

Uzun Cevaplı Yoklanialar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	23	9.2	9.2	9.2
Nadiren	39	15.5	15.5	24.7
Bazen	78	31.1	31.1	55.8
Genellikle	59	23.5	23.5	79.3
Her zaman	50	19.9	19.9	99.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
ıplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 9.2'si uzun cevaplı yazılı yoklamaları ulamadıklarını, % 15.5'i nadiren,% 31.1'i bazen,% 23.5'i genellikle,% 19.9'u zaman uzun cevaplı yazılı yoklamaları uyguladıklarını belirtmiştir. Uzun cevaplı .lı yoklamaların en önemli özelliği cevaplayıcıya tanınan cevap özgürlüğüdür. aplama özgürlüğü, öğrencinin, cevabını geçirdiği yaşantıların, sahip olduğu inin, görüş ve anlayışın çeşitli yanlarıyla zenginleştirmesine olanak tanır (Tekin, !)). Bu özelliğiyle öğrenci merkezli eğitim açısından önem taşıyan ölçme erlendirme aracının öğretmenlerin bir bölümü tarafından kullanılmadığı tespit niştir, Ancak öğretmenlerin yansından azı bu aracı düzenli şekilde anmaktadır.

4.1.4. DOĞRU YANLIŞ SORULARI KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin, doğru yanlış soruları kullanma sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri gösteren Tablo 7 aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Doğru Yanlış Soruların Kullanma Sıklıkları

Doğru-Yanlış Sorular	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	3	1.2	1.2	1.2
Nadiren	21	8.4	8.4	9.6
Bazen	63	25.1	25.1	34.7
Genellikle	86	34.3	34.3	68.9
Her zaman	78	31.1	31.1	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 8.4'ü nadiren, % 25.1'i bazen, % 34.3'ü genellikle, % 31.1'i her zaman doğru yanlış sorularını ölçme değerlendirme aracı olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 1.2' si ise doğru yanlış sorularını kullanmamaktadır. Doğru yanlış sorularını ölçme değerlendirme aracı olarak kullanan öğretmenler çoğunluktadır. Bunun sebebi hazırlanmasının ve puanlanmasının kolay olması, ilkokulun her düzeyinde uygulanabilmesi olabilir.

ÇOKTAN SEÇMELİ SORULARI KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 8'de yer alan veriler, öğretmenlerin çoktan seçmeli soruları kullanma sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Soruları Kullanma Sıklıkları

Kullanılan Seçmeli Soru Türü	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Her zaman	10	4.0	4.0	4.0
Bazen	16	6.4	6.4	10.4
Genellikle	55	21.9	21.9	32.3
Her zaman	98	39.0	39.0	71.3
Her zaman	70	27.9	27.9	99.2
Yetersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 4'ü çoktan seçmeli soruları uygulamazken nadiren, % 21.9'u bazen, % 39'u genellikle, % 27.9'u her zaman çoktan soruları uygulamaktadır. Öğretmenlerin % 0.8'i ise uygulama durumlarına ilişkin belirtmemiştir. Çoktan seçmeli sorularla ilgili yüzde dağılımı incelendiğinde, bu ölçme aracı düzenli olarak kullanan öğretmenler (% 66.9) ilköğretimde kullanılmaktadır. Bunu çoktan seçmeli soruları "bazen" kullanan öğretmenler takip etmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü de çoktan seçmeli soruları düzenli olarak kullanmamaktadır. Ülkemizde özellikle ilköğretim son sınıfta yer alan okullara girişiminde çoktan seçmeli soruların yer alması öğretmenlerin bu soru tipini kullanma sınırları sebepleri arasında yer alabilir. Özellikle ilköğretim 3. sınıftan sonra etkin kullanımı uzmanlar tarafından uygun görüldüğü bu objektif testlerin puanlaması oldukça kolaydır. Ancak bu ölçme aracı çocuğun kendi düşünce ve duygularından farklı bilgiler katmasına imkan vermemektedir.

4.1.6 EŞLEŞTİRMELİ SORULARI KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin, eşleştirmeli soruları kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Eşleştirmeli Soruları Kullanma Sıklıkları

Eşleştirmeli Sorular	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbirzaman	4	1.6	1.6	1.6
Nadiren	26	10.4	10.4	12.0
Bazen	77	30.7	30.7	42.6
Genellikle	83	33.1	33.1	75.7
Her zaman	59	23.5	23.5	99.2
Geçersizveri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 1.6'sı eşleştirmeli soruları kullanmadıklarını, % 10.4'ü nadiren, % 30.7'si bazen, % 33.1'i genellikle, % 23.5'i her zaman eşleştirmeli soruları ölçme değerlendirme için kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin % 0.8'i kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Yüzdeliklerden de anlaşılacağı gibi eşleştirmeli soru tiplerini, öğretmenlerin yarısından fazlası düzenli olarak sınıflarında uygulamaktadır. Ancak bu aracı "bazen" ve "nadiren" kullanan öğretmenlerin sayısı da dikkate alınmaya değerdir. Eşleştirmeli sorularının bilişsel öğrenmenin üst basamaklarını ölçmede yetersiz kalabilen bir araç olması ve bazı konuların değerlendirilmesinde uygun olmaması kullananın alanını daraltan önemli faktörlerdir.

4.1.7. GÖZLEM FORMUNU KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin gözlem formunu kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdeleri aşağıda verilen Tablo 10'da görülmektedir,

Tablo 10, Öğretmenlerin Gözlem Formu Kullanma Sıklıdan

Gözlem Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Hiçbir zaman	34	13.5	13.5	13.5
Nadiren	73	29.1	29.1	42.6
Bazen	91	36.3	36.3	78.9
Genellikle	37	14.7	14.7	93.6
Her zaman	10	4.0	4.0	97.6
Geçersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 13.5'i gözlem formu kullanmadıklarını , % 29.1 'i nadiren, % 36.3'ü bazen, % 14.7'si genellikle, % 4'ü her zaman gözlem formu kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2.4'ü kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlara göre gözlem formunu "nadiren" ve "bazen" kullanan öğretmenler çoğunluktadır. Öğretmenlerin çok azı özellikle duyuşsal ve psikomotor davranışların ölçülmesinde önemli bir yeri olan gözlem formlarını düzenli bir şekilde uygulamaktadır.

4.1.8. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMUNU KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 11'de öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanma sıklıklarını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Kullanma Sıklıkları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman.	80	31.9	31.9	31.9
Nadiren	69	27.5	27.5	59.4
Bazen	61	24.3	24.3	83.7
Genellikle	28	11.2	11.2	94.8
Her zaman	5	2.0	2.0	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 31.9'u yarı yapılandırılmış görüşme formunu kullanmazken, % 27.5'i nadiren, % 24.3'ü bazen, % 11.2'si genellikle, % 2'si her zaman yarı yapılandırılmış görüşme formunu ölçme değerlendirme aracı olarak kullanmaktadır. Öğretmenlerin, % 3.2'si kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlara göre yarı yapılandırılmış görüşme formunu düzenli olarak kullanmayan öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bu görüşme formlarının hazırlanması ve uygulanması oldukça zaman almasına rağmen öğrencilerin her birinin gelişimini net bir biçimde ortaya koymaktadır. Öğrencinin merkezde olabileceği bir ölçme aracı olarak önem taşımaktadır.

4.1.9. ANEKTOD KAYITLARINI KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin anekdot kayıtlarının kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 12'de görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Anektod Kayıtlarını Kullanma Sıklıkları

Anektod Kayıtları	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	101	40.2	40.2	40.2
Nadiren	63	25.1	25.1	65.3
Bazen	50	19.9	19.9	85.3
Genellikle	21	8.4	8.4	93.6
Her zaman	6	2.4	2.4	96.0
Geçersiz veri	10	4.0	4.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 40.2'si anekdot kaydı tutmazken, % 25.1'i nadiren, % 19.9'u bazen, % 8.4'ü genellikle, % 2.4'ü her zaman anekdot kaydı tutmaktadır. Öğretmenlerin % 4'ü anekdot kaydı tutma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Tablo 12'de yer alan yüzde dağılımları incelendiğinde, anekdot kaydı tutmanın fazla tercih edilmediği görülmektedir.

4.10 AKRAN DEĞERLENDİRME FORMUNU KULLANMA SIKLIKLARI

Akran değerlendirme formunun öğretmenler tarafından kullanılma sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler aşağıda Tablo 13'te verilmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Akran Değerlendirme Formunu Kullanma Sıklıkları

Akran Değerlendirme Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	109	43.4	43.4	43.4
Nadiren	62	24.7	24.7	68.1
Bazen	39	15.5	15.5	83.7
Genellikle	24	9.6	9.6	93.2
Her zaman	12	4.8	4.8	98.0
Geçersiz veri	5	2.0	2.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 43.4'ü akran değerlendirme formunu kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 24.7'si nadiren, % 15.5'i bazen, % 9.6'sı genellikle, % 4.8'i her zaman akran değerlendirme formunu kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2'si ise bu konuda görüş bildirmemiştir. Akran değerlendirmesi ile sürecin takibi ve değerlendirilmesi sağlanabilmektedir. Öğrenciler değerlendirme sürecine aktif bir şekilde katılabilmektedir. Ancak elde ettiğimiz bulgular ışığında öğretmenlerin çok az bir bölümünün öğrencilere bu fırsatı tanımlığını söyleyebiliriz.

4.1.11. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMUNU KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin öz değerlendirme formunu kullanma sıklıkları aşağıda Tablo 14'te frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzde olarak ifade edilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Formu Kullanma Sıklıkları

Öz Değerlendirme Formu	-Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	98	39.0	39.0	39.0
Nadiren	56	22.3	22.3	61.4
Bazen	53	21.1	21.1	82.5
Genellikle	25	10.0	10.0	92.4
Her zaman	17	6.8	6.8	99.2
Geçersiz	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 39'u öz değerlendirme formunu kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 22.3'ü nadiren; % 21.1'i bazen, % 10'u genellikle, % 6.8'i her zaman öz değerlendirme formunu kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 0.8'i ise bu konuda görüş bildirmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı bir bölümünün ölçme değerlendirme aracı olarak öz değerlendirme formunu tercih etmediği belirlenmiştir. Bahar'ın (2009) da ifade ettiği gibi öz değerlendirme formları öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlayan bir araçtır. Dolayısıyla öğrencinin gelişimi açısından büyük öneme sahiptir. Fakat bu aracı düzenli olarak uygulayan öğretmen sayısı azınlıktadır.

4.1.12. TUTUM ANKETLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Tutum anketlerinin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıklarını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamlı yüzdeler Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Tutum Anketlerini Kullanma Sıklıkları

Tutum Anketleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	122	48.6	48.6	48.6
Nadiren	48	19.1	19.1	67.7
Bazen	39	15.5	15.5	83.3
Genellikle	22	8.8	8.8	92.0
Her zaman	15	6.0	6.0	98.0
Geçersiz veri	5	2.0	2.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 48.6' ı tutum anketi kullanmazken,% 19.1'i nadiren, % 15.5'i bazen, % 8.8'i genellikle, % 6'sı her zaman tutum anketi kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 2'si tutum anketi kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. İstatistiksel bilgilerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çok az bir W.bölümü tutum anketlerini düzenli bir şekilde kullanmaktadır. Ancak Bahar'ın (2009) ılıda belirttiği gibi öğrenci bilişsel, duyuşsal ve psiko motor özellikleriyle bir bütündür. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin de öğretimi ve ölçülmesine gereken önemin verilmesi şarttır. Bu anlamda öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince önemsenmediği sonucu çıkarılabilir.

~1. 13. DERECELEME ÖLÇEKLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Dereceleme ölçeklerinin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları Tablo 16'da yer alan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerle gösterilmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Dereceleme Ölçekleri Kullanma Sıklıkları

Dereceleme Ölçekleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	94	37.5	37.5	37.5
Nadiren	61	24.3	24.3	61.8
Bazen	35	13.9	13.9	75.7
Genellikle	34	13.5	13.5	89.2
Her zaman	19	7.6	7.6	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
f)Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 37.5'i dereceleme ölçeklerini kullanmazken, % 24.3'ü nadiren, % 13.9'u bazen, % 13.5'i genellikle, % 7.6'sı her zaman dereceleme ölçeklerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 3.2'si dereceleme ölçeklerini kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin göstermiş oldukları performansın derecesini ortaya çıkarmayı sağlayan dereceleme ölçeklerinin kullanılması öğretmenlerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği saptanmıştır.

11. 13. DERECELEME ÖLÇEKLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Dereceleme ölçeklerinin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıkları Tablo 11'da yer alan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerle gösterilmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Dereceleme Ölçeklerini Kullanma Sıklıkları

Dereceleme Ölçekleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbirzaman	94	37.5	37.5	37.5
Nadiren	61	24.3	24.3	61.8
Bazen	35	13.9	13.9	75.7
Genellikle	34	13.5	13.5	89.2
Her zaman	19	7.6	7.6	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 37.5' i dereceleme ölçeklerini kullanmazken, 24.3'ü nadiren, % 13.9'u bazen, % 13.5'i genellikle, % 7.6'sı her zaman dereceleme ölçeklerini kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 3.2'si dereceleme ölçeklerini kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin göstermiş oldukları performansın derecesini ortaya çıkarmayı sağlayan dereceleme ölçeklerinin kullanımının öğretmenlerin çoğunluğu tarafından tercih edilmediği saptanmıştır.

4.14. ÖĞRENCİ SEÇKİ DOSYASI (PORTFOLYO) KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin öğrenci seçki dosyası kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdelere Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17. Öğretmenlerin Öğrenci Seçki Dosyası (Portfolyo) Kullanma Sıklıkları

Portfolyo	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Hiçbir zaman	84	33.5	33.5	33.5
Nadiren	56	22.3	22.3	55.8
Bazen	39	15.5	15.5	71.3
Genellikle	42	16.7	16.7	88.0
Her zaman	21	8.4	8.4	96.4
Geçersiz veri	9	3.6	3.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 22.3'ü nadiren, % 15.5'i bazen, % 16.7'si genellikle, % 8.4'ü her zaman öğrenci seçki dosyası (portfolyo) oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 33.5'i ise öğrenci seçki dosyası (portfolyo) oluşturmamaktadır. % 3.6 öğretmen ise portfolyo kullanımına ilişkin görüş belirtmemiştir. Değişen ölçme değerlendirme anlayışında, ürünün değerlendirilmesinin yanı sıra öğrenme sürecinin değerlendirilmesine de çok büyük önem verilmektedir. Portfolyolar, öğrencinin gösterdiği performansın niteliğinin ve kapsamının ne şekilde değiştiğini ortaya koyması açısından yeni anlayışa hizmet eden bir ölçme değerlendirme aracıdır. Öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlayacak bu yöntemle dersin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı ve öğretimin etkililiğine ilişkin sürekli geri bildirimler sağlanacaktır. Yeni ölçme değerlendirme anlayışında ölçme değerlendirmenin temel amaçlarından biri öğretimin etkililiğini en yüksek seviyeye çıkarmaktır. Tüm bu amaçları gerçekleştirmek açısından portfolyoların öneme sahip olduğu göz ardı edilemez. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenciyi

merkeze alan bu aracı düzenli olarak kullanmamaktadır. Öte yandan % 25.1' inin düzenli olarak, % 16.7'sinin de bazen portfolyo dosyası oluşturmaktadır. Bu önemli bir adımdır ve desteklenmelidir.

4.1.15. PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEKLERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 18, öğretmenlerin proje değerlendirme ölçeklerini kullanma sıklıklarını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 18. Öğretmenlerin Proje Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma Sıklıkları

Proje Değerlendirme Ölçekleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	91	36.3	36.3	36.3
Nadiren	47	18.7	18.7	55.0
Bazen	44	17.5	17.5	72.5
Genellikle	43	17.1	17.1	89.6
Her zaman	19	7.6	7.6	97.2
Geçersiz veri	7	2.8	2.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 18.7'si nadiren, % 17.5'i bazen, % 17.1'i genellikle, % 7.6'sı her zaman proje değerlendirme ölçeği kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 36.3'ü ise proje değerlendirme ölçeği kullanmadığını ifade etmiştir. % 2.8 öğretmen ise proje değerlendirme ölçeği kullanma durumuyla ilişkin görüş belirtmemiştir. Yüzde dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin yarısından fazlasının proje değerlendirme ölçeklerini düzenli uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim sisteminin bilimsel süreç ve bilimsel düşünce becerilerine sahip, yaratıcı, eleştirel düşünen, iletişim becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bireylerin yetiştirilmesinde öğrenci merkezli bir

öğrenme yöntemi olan projelerin kullanılması ve projelerin en etkili şekilde değerlendirilmesini sağlayacak değerlendirme ölçeklerinin kullanılması önem taşımaktadır. İlkokullarımızda bu aracın yeterli ilgiyi görmemesi büyük bir eksikliğe neden olmaktadır.

4.1.16. KONTROL LİSTELERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin kontrol listelerini kullanma sıklıkları, Tablo 19'da yer alan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler ile gösterilmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kontrol Listelerini Kullanma Sıklıkları

Kontrol Listeleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamb Yüzde
Hiçbir zaman	91	36.3	36.3	36.3
Nadiren	32	12.7	12.7	49.0
Bazen	47	18.7	18.7	67.7
Genellikle	39	15.5	15.5	83.3
Her zaman	32	12.7	12.7	96.0
Geçersiz veri	10	4.0	4.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 36.3' ü kontrol listesi kullanmazken, % 12.7'si nadiren,% 18.7'si bazen,% 15.5'i genellikle,% 12.7'si her zaman kontrol listesi kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 4'ü kontrol listesi kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Yüzde dağılımları incelendiğinde kontrol listelerini düzenli kullanmayan öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Ancak kontrol listelerini "bazen" ve düzenli olarak kullanan öğretmenlerin sayısı da dikkate alınmaya değer orandadır. Sürecin değerlendirilmesinde büyük önem taşıyan araçlardan biri olan kontrol listelerinin öğretmenlerin belli bir bölümü tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

öğrenme yöntemi olan projelerin kullanılması ve projelerin en etkili şekilde değerlendirilmesini sağlayacak değerlendirme ölçeklerinin kullanılması önem taşımaktadır. İlkokullarımızda bu aracın yeterli ilgiyi görmemesi büyük bir eksikliğe neden olmaktadır.

4.1.16. KONTROL LİSTELERİNİ KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin kontrol listelerini kullanma sıklıkları. Tablo 19'da yer alan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler ile gösterilmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Kontrol Listelerini Kullanma Sıklıkları

Kontrol Listeleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	91	36.3	36.3	36.3
Nadiren	32	12.7	12.7	49.0
Bazen	47	18.7	18.7	67.7
Genellikle	39	15.5	15.5	83.3
Her zaman	32	12.7	12.7	96.0
Geçersiz veri	10	4.0	4.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 36.3'ü kontrol listesi kullanmazken, % 12.7'si nadiren, % 18.7'si bazen, % 15.5'i genellikle, % 12.7'si her zaman kontrol listesi kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 4'ü kontrol listesi kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Yüzde dağılımları incelendiğinde kontrol listelerini düzenli kullanmayan öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Ancak kontrol listelerini "bazen" ve düzenli olarak kullanan öğretmenlerin sayısı da dikkate alınmaya değer orandadır. Sürecin değerlendirilmesinde büyük önem taşıyan araçlardan biri olan kontrol listelerinin öğretmenlerin belli bir bölümü tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

4.1.17. TANILAYICI DALLANMIŞ AGACI KULLANMA SIKLIKLARI

Öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanma sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 20'de belirtilmektedir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğini Kullanma Sıklıkları

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	129	51.4	51.4	51.4
Nadiren	39	15.5	15.5	66.9
Bazen	34	13.5	13.5	80.5
Genellikle	28	11.2	11.2	91.6
Her zaman	11	4.4	4.4	96.0
Geçersiz veri	10	4.0	4.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 51.4'ü tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanmazken, % 15.5'i nadiren, % 13.5'i bazen, % 11.2'si genellikle, % 4.4'ü her zaman tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 4'ü tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullanan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

4.1.18. YAPILANDIRILMIŞ GRİDİ KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 21, öğretmenlerin yapılandırılmış gridi kullanma sıklıklarının gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdeleri içermektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Yapılandırılmış Gridi Kullanma Sıklıkları

Yapılandırılmış Grid	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Hiçbir zaman	148	59.0	59.0	59.0
Nadiren	36	14.3	14.3	73.3
Bazen	36	14.3	14.3	87.6
Genellikle	17	6.8	6.8	94.4
Her zaman	6	2.4	2.4	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 59'u yapılandırılmış gridi kullanmazken, % 14.3'ü nadiren, % 14.3'ü bazen, % 6.8'i genellikle, % 2.4'ü her zaman yapılandırılmış gridi kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 3.2'si yapılandırılmış gridi kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencinin sahip olduğu kavram yanılgılarını ve bilgisinde var olan eksiklikleri ortaya çıkarmak açısından önemli bir bulgudur. Yapılandırılmış gridi öğretmenlerin yansından fazlası hiçbir zaman kullanmamıştır. Bu bulgular bize araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı bir bölümünün yapılandırılmış gridi ölçme değerlendirme aracı olarak tercih etmediğini göstermektedir.

4.1 19. RUBRİKLERİ KULLANMA SIKLIKLARI

Tablo 22'de öğretmenlerin rubrikleri kullanma sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler yer almaktadır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Rubrikleri Kullanma Sıklıkları

Rubrik	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	145	57.8	57.8	57.8
Nadiren	41	16.3	16.3	74.1
Bazen	24	9.6	9.6	83.7
Genellikle	14	5.6	5.6	89.2
Her zaman	6	2.4	2.4	91.6
Geçersiz veri	21	8.4	8.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 57.8' i rubrikleri kullanmazken, % 16.3'ü nadiren, % 9.6'sı bazen, % 5.6'sı genellikle, % 2.4'ü her zaman dereceli puanlama anahtarlarını kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 8.4'ü rubrikleri kullanma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu tabloya göre öğretmenlerin çoğu tarafından rubrikler düzenli olarak kullanılmamaktadır. Öğrencinin göstermiş olduğu gelişimi ortaya çıkarmak amacıyla performans tabanlı değerlendirme yaklaşımı olan rubriklerin düzenli kullanımının% 74.1 gibi yüksek bir oranla tercih edilmediği belirlenmiştir.

Yukarıda verilen bulgular, Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine kıyasla çok az kullandığı görülmektedir. Araştırma bulguları, Çelikkaya ve Demirtaşlı (2010) , Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Halitoğlu (2009), Kilmon ve Demirtaşlı (2009), Tabak (2007), Oktur ve Azar (2011) ve Ohlsen (2007) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların tümünde geleneksel ölçme

değerlendirme araçlarının sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılandırıcılık yaklaşımı temelinde değişen öğretim programlarına uyumlu olarak kullanılması gereken alternatif ölçme değerlendirme araçlarının ise yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulguları Omare, Otote, Uvarnu, Ede (2006) araştırmasıyla ters düşmektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerlendirme becerileri belirlenmeye çalışılmış ve en çok kullanılan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin derecelendirme ölçekleri ve gözlemler olduğu saptanmıştır. Elbette ki yetiştirilmek istenen insan profiline uygun olarak öğretim programlarının, ölçme değerlendirme anlayışının değiştirilmesi olumlu adımlardır. Ancak tüm bunların uygulayıcısı öğretmenlerin yenilikleri benimsemesi ve gerekli donanımına sahip olması çok önemlidir. Gerçekleştirilen araştırma KKTC'deki ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçları kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden en sık sözlü yoklamaları, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli soruları, doğru yanlış sorularını kullanmaktadırlar. Araştırma bulguları Hunter, Mayenga ve Gambell'in (2006) bulgularıyla ters düşmektedir. Bu araştırmada çoktan seçmeli sorular ve doğru-yanlış soruları öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kullanılmamaktadır.

Araştırma bulgularımıza göre geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından olan eşleştirmeli sorular ve uzun cevaplı yazılı yoklamalar diğer araçlara kıyasla daha az sıklıkta kullanılmaktadırlar. Özellikle uzun cevaplı soruların öğrencinin kendi yaşantılarını yansıtmaya, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine yönelik bir araç olmasına rağmen daha az sıklıkta kullanılması düşündürücüdür. Araştırma bulguları Okur ve Azar'ın (2011) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Okur ve Azar (2011), 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri belirlediği araştırmasında geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından en az uzun cevaplı yazılı yoklamaların kullanıldığı saptanmıştır. Araştırma bulguları, Aytar (2007), Eyitmiş (2007), Yıldırım (2006) araştırmasıyla uzun cevaplı yazılı yoklamaların kullanımı açısından ters düşmektedir. Bu araştırma bulgularına göre uzun cevaplı yazılı yoklamalar en sık kullanılan ölçme değerlendirme araçlarıdır.

Gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, anekdot kaydı, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum anketleri, dereceleme ölçekleri, portfolyo,

proje değerlendirme, kontrol listesi öğretmenlerin "bazen" ya da "nadiren" kullandıkları ölçme değerlendirme araç ve yöntemleridir. Gözlem formları dışında, **belirtilen araç ve yöntemleri hiçbir zaman kullanmayan öğretmenlerin sayısı da** dikkate alınmaya değerdir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve rubrikler ise öğretmenlerin yarısından fazlası tarafından hiç kullanılmamış araçlardır. Okur ve Azar (2011) araştırmasında da alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden **tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerinin az** kullanıldığı belirlenmiştir. Burke ve Wang'ın (2010), araştırmalarında gözlemlerin en sık kullanılan ölçme değerlendirme yöntemi olduğu, portfolyolar ve kontrol listelerinin ise seyrek kullanıldığı belirlenmiştir. Portfolyo ve kontrol listelerinin seyrek kullanımı araştırma bulgularımızla paralellik gösterirken, gözlem yönteminin sık kullanılması bulgularımızla ters düşmektedir. Halitoğlu'nun 2009'da kolej öğretmenleri ve yöneticileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin seyrek kullanıldığı saptanmıştır.

Tüm bu bulgular ışığında çoğunlukla geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı öğrencilerde hedeflenen **yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilimsel düşünme becerilerinin yeterli düzeye** ulaşamayacağı düşünülmektedir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİME İHTİYAÇ DUYMA DÜZEYİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları onların kendilerini hangi alanlarda geliştirmek istedikleriyle yalandan ilişkilidir. Tablo 23 - 41 arasındaki sonuçlar, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları konusunda hizmet içi eğitime (HİE) ihtiyaç duyma düzeyini belirtmektedir.

2.1. SÖZLÜ YOKLAMALAR KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 23'te öğretmenlerin sözlü yoklamalar konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri verilmektedir.

Tablo 23. Öğretmenlerin Sözlü Yoklamalar Konusundaki Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Sözlü Yoklamalar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	120	47.8	47.8	47.8
Az	43	17.1	17.1	17.1
Orta	34	13.5	13.5	13.5
Çok	24	9.6	9.6	9.6
Pek çok	28	11.2	11.2	11.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 47.8'i sözlü yoklamalarla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Sözlü yoklamalara ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.1'sinde az, % 13.5'inde orta, % 9.6'sında çok, % 11.2'sinde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 0.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlara göre ankete katılan öğretmenler arasında sözlü yoklamalarla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan öğretmenler yoğunluktadır.

A,CEVAPLI YAZILI YOKLAMALAR KONUSUNDA HİZMET İÇİ İHTİYAÇLARI

etmenlerin kısa cevaplı yazılı yoklamalar konusunda hizmet içi eğitim ill. gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 24'te :adır.

Öğretmenlerin Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar Konusunda Hizmet İçi İhtiyaçları

Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
	126	50.2	50.2	50.2
	39	15.5	15.5	65.7
	27	10.8	10.8	76.5
	29	11.6	11.6	88.0
İhtiyaç duymadığını	28	11.2	11.2	99.2
İhtiyaç duymadığını	2	0.8	0.8	100,0
Toplam	251	100.0	100.0	

İhtiyaç duymadığını belirten öğretmenlerin % 50.2'si kısa cevaplı yazılı yoklamalarla ilgili eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Kısa cevaplı yazılı yoklamalara hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 15.5'inde az, % 10.8'inde orta, % 11.6'sında çok, % 11.2'sinde pek çok olduğu tespit edilmiştir. İhtiyaç duymadığını belirten öğretmenlerin % 0.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün, kısa cevaplı yazılı yoklamalarla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin çok az olduğu görülmektedir.

4.2.3. UZUN CEVAPLI YAZILI YOKLAMALAR KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 25, öğretmenlerin uzun cevaplı yazılı yoklamalar konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri içermektedir,

Tablo 25. Öğretmenlerin Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	124	49.4	49.4	49.4
Az	48	19,1	19,1	685
Orta	36	14,3	14,3	82.9
Çok	25	10.0	10,0	92.8
Pek çok	16	6.4	6,4	99.2
Geçersiz veri	2	0,8	0,8	100,0
Toplam	251	100,0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 49.4'ü uzun cevaplı yazılı yoklamalarla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Uzun cevaplı yazılı yoklamalara ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 19,1'inde az, % 14,3'inde orta, % 10,0'unda çok,% 6.4'ünde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 0.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Cevaplayıcılar arasında çoğunluğu uzun cevaplı yazılı yoklamalar konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan öğretmenler oluşturmaktadır.

4.2.4. DOGRU YANLIŞ SORULARI KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmenlerin doğru yanlış soruları konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına.

Frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere Tablo 26'daki gibidir.

Tablo 26. Öğretmenlerin Doğru Yanlış Soruları Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Doğru Yanlış Soruları	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	133	53.0	53.0	53.0
Az	33	13.1	13.1	66.1
Orta	28	11.2	11.2	77.3
Çok	34	13.5	13.5	90.8
Pek çok	20	8.0	8.0	98.8
Geçersiz veri	3	1.2	1.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 53'ü doğru yanlış sorularla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Doğru yanlış sorulara ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 13.1'inde az, % 11.2'sinde orta, % 13.5'inde çok, % 8'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 12'si hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük bir kısmı doğru-yanlış sorularla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıkları yönünde görüş belirtmiştir.

ÇOKTAN SEÇMELİ SORULAR KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM AÇLARI

Öğretmenlerin çoktan seçmeli sorular konusunda hizmet içi eğitim alanın gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 27'de verilmektedir.

27. Öğretmenlerin Çoktan Seçmeli Sorular Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alanları

Çoktan Seçmeli Sorular	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Yeterli	127	50.6	50.6	50.6
Az	37	14.7	14.7	65.3
Orta	30	12.0	12.0	77.3
Çok	35	13.9	13.9	91.2
Yetersiz	20	8.0	8.0	99.2
Yetersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 50.6'sı çoktan seçmeli sorularla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Çoktan seçmeli soru tipine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacı düzeyinin öğretmenlerin % 14.7'sinde az,% 12'sinde orta, % 30'unda çok,% 8'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin% 0.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu bulgular bizleri, öğretmenlerin büyük bir kısmının çoktan seçmeli sorularla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacı olmadığını sonucuna ulaştırır.

EŞLEŞTİRMELİ SORULAR KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM

,ÇiARI

Öğretmenlerin eşleştirmeli sorular konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 28'de yer alır.

S. Öğretmenlerin Eşleştirmeli Sorular Konusunda Hizmet İçi Eğitim

U=1

Eşleştirmeli Sorular	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
1	123	49.0	49.0	49.0
2	43	17.1	17.1	66.1
3	36	14.3	14.3	80.5
4	32	12.7	12.7	93.2
5	15	6.0	6.0	99.2
6	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Öğretmenlerin % 49'u eşleştirmeli sorularla ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Eşleştirmeli soru tipine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.1 'inde az, % 14.3'ünde orta, % 6'sında çok, % 6'sında pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 0.8'i eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin eşleştirmeli sorularla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını göstermektedir.

GÖZLEM FORMU KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 29, öğretmenlerin gözlem formu konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

29. Öğretmenlerin Gözlem Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Gözlem Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Çok az	68	27.1	27.1	27.1
Az	61	24.3	24.3	51.4
Orta	70	27.9	27.9	79.3
Pek çok	33	13.1	13.1	92.4
<çok	14	5.6	5.6	98.0
Çeşitli veri	5	2.0	2.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Gözlem formu kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 24.3'ünde az, % 27.9'unda orta, % 13.1'inde çok, % 5.6'sında pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 27.1'i gözlem formu kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2'si ise hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansından fazlası gözlem formu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını ya da az derecede olduğunu ifade etmiştir. Ancak yarıya yakın bu alanla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin "orta", "çok" ve "çok" olduğu tespit edilmiştir. Böylece verilecek bir eğitimden yarıya yakınının beklenmek istediği sonucuna varılabilmektedir.

4.2.8. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Yarı yapılandırılmış görüşme formu konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler, Tablo 30'da belirtilmektedir.

Tablo 30. Öğretmenlerin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
HİÇ	48	19.1	19.1	19.1
Az	57	22.7	22.7	41.8
Orta	73	29.1	29.1	70.9
Çok	49	19.5	19.5	90.4
Pek çok	18	7.2	7.2	97.6
Geçersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 22.7'sinde az, % 29.1'inde orta, % 19.5'inde çok, % 7.2'sinde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 19.1'i yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2.4'ü hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin % 55.5'inin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı "orta", "çok" ve "pek çok" düzeydedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin yansından fazlası yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

4.2.9. ANEKTOD KAYITLARI KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmenlerin anekdot kayıtları konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 31'de görülmektedir.

Tablo 31. Öğretmenlerin Anektod Kayıtları Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Anektod Kayıtları	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	48	19.1	19.1	19.1
Az	52	20.7	20.7	39.8
Orta	75	29.9	29.9	69.7
Çok	49	19.5	19.5	89.2
Pek çok	23	9.2	9.2	98.4
Geçersiz	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Anektod kaydı tutabilmeye ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin ,öğretmenlerin % 20.Tsinde az,% 29.9'unda orta,% 19.5'inde çok,% 9.2'sinde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 19.1'i anektod kayıtlarıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 1.6'sı hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmemiştir. Öğretmenlerin % 58.6'sı anektod kayıtları konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının "orta", "çok" ve "pek çok" olduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin yansından anektod kayıtları ile ilgili düzenlenecek eğitime katılmayı istediği

4.2.10. AKRA.'İ DEĞERLENDİRME FORMU KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmenlerin akran değerlendirme formu konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 32'de belirtildiği gibidir.

Tablo 32. Öğretmenlerin Akran Değerlendirme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Akran Değerlendirme Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	57	22.7	22.7	22.7
Az	50	19.9	19.9	42.6
Orta	76	30.3	30.3	72.9
Çok	43	17.1	17.1	90.0
Pek çok	20	8.0	8.0	98.0
Geçersiz veri	5	2.0	2.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Akran değerlendirme formu kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 19.9'unda az,% 30.3'ünde orta,% 17.1'inde çok, % 8'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 22.7'si akran değerlendirme formu kullanımı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 2'si hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu bulgular araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlasının akran değerlendirme formu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin "orta", "çok" ve "pek çok" olduğunu göstermektedir.

4.2.11. ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 33'de öğretmenlerin öz değerlendirme formu konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere yer a\maktadır.

Tablo 33. Öğretmenlerin Öz Değerlendirme Formu Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Öz Değerlendirme Formu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	63	25.1	25.1	25.1
Az	44	17.5	17.5	42.6
Orta	74	29.5	29.5	72.1
Çok	45	17.9	17.9	90.0
Pek çok	19	7.6	7.6	97.6
Geçersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 25.1'i öz değerlendirme formuyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öz değerlendirme kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.5'inde az, % 29.5'inde orta, % 17.9'unda çok, % 7.6'sında pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 2.4'ü hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlıklı bir bölümünün, öz değerlendirme formu ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin "orta", "çok" ve "pek çok" olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu eğitime ihtiyaç duymayan veya ihtiyaç duyma düzeyi "az" olan öğretmenlerin yüzdesi de % 42.6'lık oranla dikkate alınmaya değerdir.

2. TUTUM ANKETLERİ KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 34, öğretmenlerin tutum anketleri konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 34. Öğretmenlerin Tutum Anketleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Tutum Anketleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Yeterli	52	20.7	20.7	20.7
Orta	51	20.3	20.3	41.0
Az	68	27.1	27.1	68.1
Yetersiz	53	21.1	21.1	89.2
Çok yetersiz	21	8.4	8.4	97.6
Yetersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 20.7'si tutum anketleriyle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Tutum anketlerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 20.3'ünde az, % 27.1'inde orta, % 21.1'inde çok, % 8.4'ünde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu yüzde dağılımları ifadesinde cevaplayıcılar arasında çoğunluğu tutum anketleriyle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyacı düzeyi "orta", "çok" ve "pek çok" olan öğretmenlerin almaktadır.

4.2.13. DERECELEME ÖLÇEKLERİ KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 35'de öğretmenlerin dereceleme ölçekleri konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 35. Öğretmenlerin Dereceleme Ölçekleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Dereceleme Ölçekleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	52	20.7	20.7	20.7
Az	43	17.1	17.1	37.8
Orta	71	28.3	28.3	66.1
Çok	58	23.1	23.1	89.2
Pek çok	20	8.0	8.0	97.2
Geçersiz veri	7	2.8	2.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 20.7'si dereceleme ölçekleri ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Dereceleme ölçeklerinin kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.1'inde az, % 28.3'ünde orta, % 23.1'inde çok, % 8'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 2.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dereceleme ölçekleriyle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeylerinin "orta", "çok" ve "pek çok" olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin çoğunun dereceleme ölçekleriyle ilgili düzenlenecek bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

14. ÖĞRENCİ SEÇKİ DOSYASI (PORTFOLYO) KONUSUNDA HİZMET EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmenlerin seçki dosyası (portfolyo) konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere Tablo 36'da sunulmaktadır.

Tablo 36. Öğretmenlerin Öğrenci Seçki Dosyası (Portfolyo) Konusunda Hizmet Eğitim İhtiyaçları

Portfolyo	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	52	20.7	20.7	20.7
Az	47	18.7	18.7	39.4
Orta	75	29.9	29.9	69.3
Çok	50	19.9	19.9	89.2
Pek çok	18	7.2	7.2	96.4
Geçersiz veri	9	3.6	3.6	100.0
Toplam.	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 20.7'si öğrenci seçki dosyası (portfolyo) oluşturabilme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Öğrenci seçki dosyası (portfolyo) oluşturabilmeye ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin% 18.7'sinde az, % 29.9'unda orta, % 19.9'unda çok, % 7.2'sinde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin% 3.6'sı hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 57'lik bölümü öğrenci seçki dosyaları ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeylerinin "orta" , "çok" ve " pek çok" olduğunu belirtmiştir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu anlaşılmaktadır.

1.2.15. PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEKLERİ KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Proje değerlendirme ölçekleri konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 37'de verilmektedir.

Tablo 37. Öğretmenlerin Proje Değerlendirme Ölçekleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Proje Değerlendirme Ölçekleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	55	21.9	21.9	21.9
Az	44	17.5	17.5	39.4
Orta	70	27.9	27.9	67.3
Çok	56	22.3	22.3	89.6
Pek çok	20	8.0	8.0	97.6
Geçersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 21.9' u proje değerlendirme ölçekleriyle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç/duymadığını belirtmiştir. Proje değerlendirme ölçeklerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.5' inde az, % 27.9' unda orta, % 22.3' ünde çok, % 8' inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 2.4' ü hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu bulgular, bizleri öğretmenlerin çoğunluğunun proje değerlendirme ölçekleriyle ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının "orta", "çok" ve "pek çok" düzeyde olduğu sonucuna ulaştırır. Buna göre düzenlenecek hizmet içi eğitimden öğretmenlerin çoğunluğunun yararlanmak istediği ortaya çıkmıştır.

4.2.16. KONTROL LİSTELERİ KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 38, öğretmenlerin kontrol listeleri konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamlı yüzdeleri yansıtmaktadır.

Tablo 38. Öğretmenlerin Kontrol Listeleri Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Kontrol Listeleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiç	54	21.5	21.5	21.5
Az	43	17.1	17.1	38.6
Orta	63	25.1	25.1	63.7
Çok	58	23.1	23.1	86.9
Pek çok	26	10.4	10.4	97.2
Geçersiz veri	7	2.8	2.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 21.5'i kontrol listeleriyle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Kontrol listelerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.1'inde az, % 25.1'inde orta, % 23.1'inde çok, % 26'sında pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 2.8'i hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Bu bulgu, örneklemi grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun kontrol listeleri konusunda "orta", "çok" ve "pek çok" düzeylerde hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.17. TANILAYICI DALLANMIŞ AĞAÇ KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tanılayıcı dallanmış ağaç konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 39'daki gibidir.

Tablo 39. Öğretmenlerin Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	44	17.5	17.5	17.5
Az	44	17.5	17.5	35.1
Orta	72	28.7	28.7	63.7
Çok	54	21.5	21.5	85.3
Pek çok	29	11.6	11.6	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 17.5'i tanılayıcı dallanmış ağaç ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.5'inde az, % 28.7'sinde orta, % 21.5'inde çok, % 11.6'sında pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 3.2'si hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmen yoğunluğunun yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.1.8. YAPILANDIRILMIŞ GRID KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Tablo 40'da öğretmenlerin yapılandırılmış grid konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler görülmektedir.

Tablo 40. Öğretmenlerin Yapılandırılmış Grid Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Yapılandırılmış Grid	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	44	17.5	17.5	17.5
Az	43	17.1	17.1	34.7
Orta	64	25.5	25.5	60.2
Çok	58	23.1	23.1	83.3
Pek çok	34	13.5	13.5	96.8
Geçersiz veri	8	3.2	3.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 17.5'i yapılandırılmış grid kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Yapılandırılmış grid kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 17.1'inde az, % 25.5'inde orta, % 23.1'inde çok, % 13.5'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 3.2'si hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Yüzdeler incelendiğinde öğretmenlerin % 61.1'lik bölümünün yapılandırılmış grid ile ilgili olarak düzenlenecek hizmet içi eğitime "orta", "çok" ve "pek çok" düzeyde ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin çoğunluğunun yerilecek hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

4.2.19. RUBRİK KONUSUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI

Öğretmenlerin rubrik konusunda hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri Tablo 41 'de görüldüğü gibidir.

Tablo 41. Öğretmenlerin Rubrik Konusunda Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları

Ru brik	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiç	49	19.5	19.5	19.5
Az	36	14.3	14.3	33.9
Orta	58	23.1	23.1	57.0
Çok	56	22.3	22.3	79.3
Pek çok	38	15.1	15.1	94.4
Geçersiz veri	14	5.6	5.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 19.5'i rubriklerle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Rubrik kullanımına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma düzeyinin öğretmenlerin % 14.3'ünde az, % 23.1'inde orta, % 22.3'tünde çok, % 15.1'inde pek çok olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin % 5.6'sı hizmet içi eğitim ihtiyacına ilişkin görüş belirtmemiştir. Cevaplayıcıların çoğunluğu rubriklerle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Değişen öğretim programlarının, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin etkili bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin eğitilmesi bir zorunluluktur. Yeniliklerin takip edilebilmesindeki en etkili unsurlardan biri hizmet içi eğitimlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun sözlü yoklamalar, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, uzun cevaplı yazılı yoklamalar, doğru-yanlış soruları, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorularla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları görülmektedir. Öğretmenlerin bu araçları sıklıkla kullandıkları da daha önce ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinin, geleneksel

ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasının bir nedeni olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çoğu, lisans eğitimleri sırasında geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının kullanıma ilişkin eğitim almıştır. Ayrıca öğretmenlik hayatlarında sıklıkla uygulamalarda bulunmaları bilgilerinin artmasının bir nedeni olarak düşünülebilir. Öğretmenlerinin çoğunluğu gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, anekdot kaydı, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, tutum anketleri, dereceleme ölçekleri, portfolyo, proje değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, tamlayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, rubriklerle ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Kendi durumlarına yönelik yaptıkları öz değerlendirmesinin sonucunda eksikliklerinin olduğunu fark etmişlerdir. Bu bulgular Candur (2007), Ertürk (2008), Şahin ve Ersoy (2010), Tanyel (1999) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Tanyel, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, en çok ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu bulmuştur. Candur, araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretimi dersi veren tüm öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime gereksinimi olduğunu saptamıştır. Ertürk (2008), Şahin ve Ersoy (2010) araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemişlerdir. EARGED'in 2008 yılında sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi çalışmasında, ölçme değerlendirme aracı geliştirme ve kullanma ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu araç ve yöntemleri daha az kullanmalarının nedenleri arasında kendilerini yetersiz hissetmeleri yer alabilir. Özellikle son yıllarda uygulanmayıp geçilen alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımına ilişkin eğitimlerin verilmesi hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu lisans eğitimleri sırasında, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini nasıl kullanacaklarına ilişkin eğitim almamıştır. Gerekli donanımına sahip olmadığını düşünen bir öğretmenin uygulamada büyük sıkıntılar yaşayabileceği açıkça görülebilmektedir. Öte yandan öğretmenlerinin dikkate alınmaya değer bir bölümü hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını ya da çok az olduğunu belirtmiştir. Bu gruptaki öğretmenlerin gerekli bilgi ve donanımına sahip oldukları düşünülebilir. Aynı şekilde öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili bilgi edinmeyi gereksiz bulmalarına da hizmet içi eğitimin etkililiğine inanmamalarının nedenleri arasında olabilir. Nitekim Karakuş ve Kösa'nın (2009) araştırmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarına rağmen yeni ölçme

değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanarak nasıl değerlendirme yapacaklarını tam olarak bilmedikleri belirlenmiştir. Dolayısıyla yapılan hizmet içi eğitimlerin yeterince verimli olmadığı vurgulanmıştır. Bal ve Doğanay'ın (2010) araştırmalarında hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yansından fazlası eğitimin yetersiz olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Burke ve Wang'ın (2010), araştırmalarında da öğretmenlerin çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarına rağmen bu eğitimlere az değer vermekte ya da hiç değer vermemektedirler. Eğitimleri zaman kaybı olarak görmektedirler.

4.3, ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA AMAÇLARINA VE SIKLIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 42 - 50 arasındaki sonuçlar, öğretmenlerin kendi görüşlerine göre ölçme değerlendirme araçlarını kullanma amaçlarını ve sıklığını belirtmektedir.

4.3.1. ÖN KOŞUL BİLGİLERİN DÜZEYİNİ BELİRLEMEK

Öğretmenlerin ön koşul bilgilerin düzeyini belirleme aracını kullaruna sıklığını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 42'de bulunmaktadır.

Tablo 42. Öğretmenlerin Ön Koşul Bilgilerin Düzeyini Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

Ön Koşul Bilgilerin DüzeyiDi Belirlemek	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbirzaman	3	1.2	1.2	1.2
Nadiren	10	4.0	4.0	5.2
Bazen	31	12.4	12.4	17.5
Genellikle	99	39.4	39.4	57.0
Her zaman	108	43.0	43.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.2'si öğrencilerin ön koşul bilgilerinin düzeyini belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını kullanmamaktadır. Öğretmenlerin% 4'ü nadiren, % 12.4'ü bazen, % 39.4'ü genellikle, % 43'ü ise her zaman ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemeyi amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Bu bulgulara göre ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemek amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını kullanan öğretmenlerin yoğunluğunun çok yüksek olduğu söylenebilmektedir. Ön koşul bilgilerin düzeyinin ortaya çıkarılmasıyla planlanan öğretim için öğrencilerin hazır olma durumları, eksiklikleri belirlenir. Böylece var olan eksiklikler daha başından giderilerek çok daha etkili bir öğretim yapılabilir..Öğretim sonunda kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin öğrencide bulunduğu tespit edilirse bu konularda zaman harcamaya gerek kalmaz. Öğretmenlerin çoğunluğunun ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemesi öğretimin verimliliğinin artırılması açısından çok önemli bir unsurdur.

4.3.2. ÜST DÜZEY DÜŞÜNME BECERİLERİNİ ORTAYA ÇIKARMAK

Öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini belirleme aracını kullanma sıklığına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere aşağıda Tablo 43'de verilmektedir.

Tablo 43. Öğretmenlerin Üst Düzey Düşünme Becerilerini Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

Üst Düzey Düşünme Becerileri Ortaya Çıkarmak	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	5	2.0	2.0	2.0
Nadiren	12	4.8	4.8	6.8
Bazen	53	21.1	21.1	27.9
Genellikle	114	45.4	45.4	73.3
Her zaman	67	26.7	26.7	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 2'si öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını kullanmamaktadır. Öğretmenlerin % 4.8'i nadiren, % 21.1'i bazen, % 45.4'ü genellikle, % 26.7'si ise her zaman üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünen, üretici bireylerin yetiştirilmesinde üst düzey düşünme becerilerin kazandırılması büyük öneme sahiptir. Bu becerilerin ne ölçüde kazandırıldığının belirlenebilmesi için ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ölçme değerlendirme araçlarını üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla "genellikle" ve "her zaman" kullanan öğretmenler çoğunluktadır. Bu durum, öğretmenlerin bu becerilere verdiği önemin göstergesidir.

4.3.3.ÜNİTE SONUNDA KAZANILAMAMIŞ DAVRANIŞLARI BELİRLEMEK

Tablo 44, öğretmenlerin ünite sonunda kazanılamamış davranışları belirleme aracını kullanma sıklığını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 44. Öğretmenlerin Ünite Sonunda Kazanılamamış Davranışları Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

Ünite Sonunda Kazanılmamış Davranışları Belirlemek	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Nadiren	4	1.6	1.6	1.6
Bazen	29	11.6	11.6	13.1
Genellikle	71	28.3	28.3	41.4
Her zaman	147	58.6	58.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.6'sı nadiren, % 11.6'sı bazen, % 28.3'ü genellikle, % 58.6'sı ise her zaman ünite sonunda kazanılamamış davranışları ortaya çıkarmak amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Her ünite sonunda öğrenciler tarafından kazanılması beklenen hedef davranışlar vardır. Bunun için gerekli içerik hazırlanır, öğretim etkinlikleri planlanır ve uygulanır. Ancak gerek bireysel farklılıklar gerekse farklı nedenlerden ötürü bu hedef davranışları kazanamamış öğrenciler bulunabilir. Bu noktada önemli olan hangi öğrencilerin hangi davranışları tam olarak kazanamadıklarını belirleyip eksiklikleri arında gidermektir. Böylece öğrencinin daha başarılı olması sağlanabilecektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümü, ünite sonunda kazanılmanuş davranışları belirleyebilmek amacıyla düzenli olarak ölçme değerlendirme araçlarını

kullanmaktadırlar. Öğrencilerin ünite sonlarında eksikliklerinin belirlenmesi etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesine temel oluşturmaktadır.

4.3.4. ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİNİ DEĞERLENDİRMEK

Öğretmenlerin öğretimin etkililiğini değerlendirme aracını kullanma sıklığını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdeler Tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Öğretmenlerin Öğretimin Etkililiğini Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı

Öğretimin Etkililiğini Değerlendirmek	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Nadiren	2	0.8	0.8	0.8
Bazen	40	15.9	15.9	16.7
Genellikle	84	33.5	33.5	50.2
Her zaman	125	49.8	49.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 0.8'i nadiren, % 15.9'u bazen, % 33.5'i genellikle, % 49.8'i ise her zaman ölçme değerlendirme araçlarını öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanmaktadır. Programda bulunan hedef davranışlara ulaşabilmek için eğitim durumları planlanır ve uygulanır. Öğrencilerin çoğunluğunun hedef davranışları kazanmış olması düzenlenen öğretimin etkili olduğunu ortaya koyar. Aksi takdirde öğretimdeki eksikliklerin giderilmesi için düzeltmeler yapılır. Böylece daha verimli öğretim yapılabilir. Bu tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin çok büyük bir kısmı öğretimin etkililiği değerlendirmeyi amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını düzenli olarak

kullanmaktadır. Elde ettikleri bilgilerle öğretim etkinliklerini daha etkili hale getirdikleri düşünülmektedir.

4.3.5. NOT VERMEK

Tablo 46' da öğretmenlerin not verme aracını kullanma sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelere görülmektedir.

Tablo 46. Öğretmenlerin Not Verme Aracını Kullanma Sıklığı

Not Verme Aracı	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Her zaman	4	1.6	1.6	1.6
Nadiren	6	2.4	2.4	4.0
Bazen	38	15.1	15.1	19.1
Genellikle	81	32.3	32.3	51.4
Her zaman	122	48.6	48.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.6'sı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken öğrenci başarısını belirleyip not vermeyi amaçlamamaktadır. Öğretmenlerin % 2.4'ü nadiren, % 15.1'i bazen, % 32.3'ü genellikle, % 48.6'sı ise her zaman öğrenci başarısını belirleyip not vermek amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. İlkokullarda şubat ve haziran aylarında karneler için başarılarının göstergesi olan notlar yer almaktadır. Not vermek öğrencinin başarısını belgelemek açısından öneme sahiptir. Böylece notla ailenin, çocuğun başarı durumu hakkında daha net bir bilgiye sahip sağlanmış olur. Not vermek amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını öğretmenlerin sayısının çok yüksek olduğu araştırma sonucunda tespit

4.3.6. ÖĞRENCİ SEVİYE BELİRLEME SINAVLARINA (SBS)

HAZIRLAMAK

Öğretmenlerin öğrencilerini seviye belirleme sınavına hazırlama aracını kullanma sıklığını yansıtan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdeler Tablo 47'de görüldüğü gibidir.

Tablo 47. Öğretmenlerin Seviye Belirleme Sınavına Hazırlama Aracını Kullanma Sıklığı

Öğrencileri SBS'ye Hazırlamak	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	59	23.5	23.5	23.5
Nadiren	18	7.2	7.2	30.7
Bazen	49	19.5	19.5	50.2
Genellikle	59	23.5	23.5	73.7
Her zaman	64	25.5	25.5	99.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 23.5'i ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken öğrencileri SBS'ye hazırlamayı amaçlamamaktadır. Öğretmenlerin % 7.2'si nadiren, % 19.5'i bazen, % 23.5'i genellikle, % 25.5'i ise her zaman öğrencileri SBS'ye hazırlamayı amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. SBS, KKTC MEGSB tarafından 4. ve 5. sınıflara yönelik gerçekleştirilen bir sınavdır. 1. , 2. ve 3. sınıflar bu sınava girmemektedir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin yarıya yakınınnn öğrencilerini SBS'ye hazırlamayı amaçladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %35. 8' i 4. ve 5. sınıf öğretmenidir. Yüzdeliklere paralel olarak birinci devre öğretmenlerinin bir bölümünün de SBS'ye öğrencileri hazırlamayı amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını düzenli olarak kullandıkları belirlenmiştir. Sınavın birinci devre öğrencilere yönelik olmayışı ve

eklemin % 64.2'sinin birinci devre öğretmeni oluşu SBS hazırlamayı amaçlayan.
:tm.enlerin sayısının düşmesinin doğal nedenidir.

• KOLEJE GİREBİLECEK ÖĞRENCİLERİ BELİRLEMEK

Öğretmenlerin koleje girebilecek öğrencileri belirleme aracını kullanma
mı belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 48'de
nektedir.

48. Koleje Girebilecek Öğrencileri Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

e Girebilecek	Frekans	Yüzde	Geçerli	Toplamli
ıcilei Belirlemek			Yüzde	Yüzde
zaman	85	33.9	33.9	33.9
n	36	14.3	14.3	48.2
	44	17.5	17.5	65.7
'ikle	50	19.9	19.9	85.7
nan	34	13.5	13.5	99.2
z veri	2	0.8	0.8	100.0
	251	100.0	100.0	

ıkete katılan öğretmenlerin % 33.9'u ölçme değerlendirme araçlarını
m koleje girebilecek öğrencileri belirlemeyi amaçlamamaktadır.
lerin % 14.3'ü nadiren,% 17.5'i bazen,% 19.9'u genellikle,% 13.5'i ise
n hangi öğrencilerin koleje girebileceğini belirlemek amacıyla ölçme
nne araçlarını kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 0.8'i ise bu amaçla ilgili
rtirilmemiştir. Kolejler, ilköğretim 5. sınıfın ardından yabancı dil ağırlıklı
gerçekleştirildiği öğretim kurumlarıdır. Öğrencilerin, kendi yetenek ve
rultusunda bir üst kuruma yerleştirilmeleri gerekmektedir. Bu bulgulara
aenlerin çoğunluğu koleje girebilecek öğrencileri belirlemeyi amaçlayan
r!endinne araçlarını düzenli olarak kullanmamaktadır. Daha önce de

belirttiğimiz gibi örneklem grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun ilk devre öğretmeni olması bu sonucun doğal nedenidir. Zira öğretmenler genellikle 4. ve 5. sınıfta kolej üzerinde yoğunlaşmaktadırlar.

4.3.8. ÖĞRETİM SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMEK

Öğretmenlerin, öğretim sürecini değerlendirme aracını kullanma sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 49'da verilmektedir.

Tablo 49. Öğretmenlerin Öğretim Sürecini Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı

Öğretim Sürecini Değerlendirmeli	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	4	1.6	1.6	1.6
Nadiren	4	1.6	1.6	3.2
Bazen	35	13.9	13.9	17.1
Genellikle	88	35.1	35.1	52.2
Her zaman	119	47.4	47.4	99.6
Geçersiz veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.6'sı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken öğretim sürecini değerlendirmeyi amaçlamamaktadır. Öğretmenlerin % 1.6'sı nadiren, % 13.9'u bazen, % 35.1'i genellikle, % 47.4'ü ise her zaman öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 0.4 bu amaçla ilgili görüş belirtmemiştir. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğrencilerin süreç sonunda ortaya koydukları ürünün yanında gelişimlerini gösteren sürecin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylece öğrencilerin hangi bilgi ve beceriyle başlayıp bunları nasıl geliştirdikleri; hangi noktalarda sıkıntılar yaşadıkları daha kolay belirlenebilir.

Verimli ve etkili bir öğretim için süreç değerlendirmenin gerekliliği son yıllarda çeşitli araştırmalarda da vurgulanmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin % 82.5'lik oranla öğretim sürecini değerlendirmeyi amaçlayan ölçme değerlendirme araçlarını düzenli olarak kullandıkları belirlenmiştir. Yüzdelerden de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim sürecinin değerlendirilmesine önem vermektedirler;

4.3.9. ÖĞRETİM SÜRECİ SONUNDAKİ ÜRÜNÜ DEĞERLENDİRMEK

Tablo 50, öğretmenlerin öğretim süreci sonundaki ürünü değerlendirme aracını kullanma sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri içermektedir.

Tablo 50. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Sonundaki Ürünü Değerlendirme Aracını Kullanma Sıklığı

Öğretim Sürecini Sonundaki Ürünü Değerlendirmek	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	1	0.4	0.4	0.4
Nadiren	8	3.2	3.2	3.6
Bazen	38	15.1	15.1	18.7
Genellikle	99	39.4	39.4	58.2
Her zaman	104	41.4	41.4	99.6
Geçersizveri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 0.4'ü ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken öğretim süreci sonundaki ürünü değerlendirmeyi amaçlamamaktadır. Öğretmenlerin% 3.2'si nadiren,% 15.1'i bazen,% 39.4'ü genellikle,% 41.4'ü ise her zaman öğretim süreci sonundaki ürünü değerlendirmek amacıyla ölçme

değerlendirme araçlarını kullanmaktadır. Öğretmenlerin % 0.4 bu anıaca yönelik görüş belirtmemiştir. Bu bulgular bizi öğretmenlerin% 80.8 gibi büyük bir y1izdeyle **öğretim süreci sonundaki ürünü değerlendirmeyi amaçladığı sonucuna** ulaştırmaktadır. Öğrencilerin süreç sonunda kazanmaları beklenen hedef davranışları **ortayakoyacakları ürünlerin, bilgi ve becerilerindeğerlendirilmeside gereklidir.**Bu ürün, genellikle öğrencilerin en sonunda ulaştıkları nokta hakkındagenel bilgi sahibi olmamızı sağlar. Ancak ürünün yahuz başına değerlendirildiği durumlar öğrencinin **gelişimi hakkında yeterli bilginin elde edilememesini de beraberindegetirebilir.** Ürünün süreçle birlikte değerlendirilmesinin, yalnız ürünün değerlendirilmesine kıyasla daha verimli olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, **düzenli olarak öğretim süreci sonundakiürünü değerlendirmeyi hedefleyen ölçme** değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerinölçme değerlendirmearaç ve yöntemlerini ünite sonundaki kazanılmamış davranışları belirlemek (% 86.9), öğretimin etkililiğini değerlendirmek (% 83.3), öğretim sürecini değerlendirmek (% 82.5), ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemek (% 82.4), not vermek (% 80.9), süreç sonundaki ürünü değerlendirmek (% 80.8) amaçlarıyla düzenli olarak kullandıkları görülmektedir. Üst düzey düşünme **becerilerini ortaya çıkarmak (% 72.1) , öğrencileri seviye belirleme sınavlarına** hazırlamak (% 49) , koleje girebilecek öğrencileri belirlemek (% 33.9) amaçlarıyla **ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini daha az sıklıkta kullanmaktadırlar.** **Bulgular sonucunda öğretmenlerin tanıma ve yerleştirme, biçimlendirici, sonuç görmeye yönelik değerlendirme türlerinin tümüne gereken önemi verdikleri** anlaşılmaktadır. Ancak yerleştirmeye yönelik yapılan değerlendirme daha az kullarulmaktadır. SBS ve KGS bakanlık tarafından yaptırılması, öğretmenlerin **çoğunun birinci devre öğretmeni olmasının bu sonuçta etkili olduğu** düşünülmektedir. Araştırma bulguları Güven (2001), Eğri (2006), Erdemir (2007) ters düşmektedir. Eğri'nin (2006) coğrafya öğretmenleriyle gerçekleştirdiği **araştırmasında, tanıma ve yerleştinneye yönelik değerlendirmeleri daha az** uyguladıkları ifade edilmiştir. Güven'in araştırmasıylasınıf öğretmenlerininamaçlar konusunda **yeterli donanıma sahip olmadıkları, biçimlendirici değerlendirmeye** gereken önemi vermedikleri belirlenmiştir. Erdemir'in (2007) çalışmasında da lğretmenlerin çok azının ölçme değerlendirmeyi öğrencilerin hazır bulunnşluklarını espit etmek amacıyla kullandıklarını vurgulamıştır. Oysaki elde edilen bulgular

öğretmenlerin ölçme değerlendirme amaçlarını çok iyi algıladıklarını ve tüm amaçlara gereken değeri verdiklerini göstermektedir. Araştırma bulguları Halitoğlu (2009) ile Kilmen ve Demirtaşlı (2009) araştırmalarıyla ters düşmektedir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin önemli bir bölümü, ölçme değerlendirme araçlarını üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla çok seyrek kullanmaktadırlar.

4.4. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME, ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ UYGULAMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 51-78 arasındaki sonuçlar, öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin uygulamalarını belirtmektedir.

4.4.1. SINAV SORULARINI HAZIRLARKEN BELİRTKE TABLOSUNDAN YARARLANMA

Tablo 51, öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan yararlanma sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 51. Öğretmenlerin Sınav Sorularını Hazırlarken Belirtke Tablosundan Yararlanma Sıklığı

Belirtke Tablosundan Yararlanma	Frekans	YÜzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	17	6.8	6.8	6.8
Nadiren	37	14.7	14.7	21.5
Bazen	57	22.7	22.7	44.2
Genellikle	108	43.0	43.0	87.3
Her zaman	28	11.2	11.2	98.4
Geçersiz veri	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 6.8'i sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosu kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 14.7'si nadiren, % 22.7'si bazen, % 43'ü genellikle, % 11.2'si her zaman sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosu kullandığını ifade etmiştir. % 1.6 öğretmen belirtke tablosu kullanmadığınına ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansı sınav sorularını hazırlarken düzenli olarak belirtke tablosundan yararlanmaktadır. Ancak yarıya yakını belirtke tablosundan "bazen", "nadiren" yararlanmakta ya da hiçbir zaman yararlanmamaktadır. Ölçme aracında her amaç ve içeriğe verilen öneme paralel oranda soru yer almalıdır. Öğretmen tarafından önemli görülen amaçların kazandırılmasına verilen değere paralel olarak, soru sayılarının tespit edilmesinde de aynı özen gösterilmelidir (Katip ve diğerleri, 2007). Belirtke tablosu, hazırlanacak sınav sorularının dengeli bir şekilde dağılımını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerinin yarıya yakınının düzenli şekilde belirtke tablosundan yararlanmaması, hangi amaçla yapılırsa yapılsın ölçme değerlendirme sürecinin geçerliliğinin düşmesine neden olabilir. Doğru ölçümlerin yapılamaması durumunda, doğru değerlendirmeden söz edilemez. Tanıma ve değerlendirme, biçimlendirici ya da sonuç yönüne yönelik değerlendirmede ulaşılmak istenen bilginin geçerli ve güvenilir olabilmesi için belirtke tablosu kullanılmalıdır. Erdemir (2007) araştırmasında öğretmenlerin % 93.8'inin belirtke tablosundan yararlanılması gerektiği görüşünü taşıdığını ifade etmiştir. Bulgularımız öğretmenlerin yarıya yakınının belirtke tablosunu düzenli kullanmaması nedeniyle Erdemir'in (2007) bulgularıyla ters düşmektedir.

1.2. ÖLÇÜLMEK İSTENEN DAVRANIŞA UYGUN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARACINI BELİRLEME

Öğretmenlerin ölçmek istediği davranışa uygun ölçme değerlendirme araçlarını belirleme sıklığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdelere Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 52. Öğretmenlerin Ölçmek İstedikleri Davranışa Uygun Ölçme Değerlendirme Araçlarını Belirleme Sıklığı

Uygun Ölçme Değerlendirme Araçını Belirleme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Nadiren	13	5.2	52	5.2
Bazen	34	13.5	13.5	18.7
Genellikle	123	49.0	49.0	67.7
Her zaman	81	32.3	32.3	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 5.2'si nadiren, % 13.5'i bazen, % 49.0'u genellikle, % 32.3'ü her zaman ölçülmek istenilen davranışa uygun ölçme değerlendirme aracını belirlediğini ifade etmiştir. Bu tablodan da anlaşılabacağı gibi öğretmenlerin çok büyük bir kısmı ölçmek istedikleri davranışa uygun olarak ölçme değerlendirme aracını belirlediklerini belirtmişlerdir. Ölçme değerlendirme araçlarının seçimi sırasında ölçülmek istenen davranış çok büyük bir önem taşımaktadır. Daha önce de detaylı bir şekilde ifade edildiği gibi ölçme değerlendirme araçlarının kendine özgü özellikleri, üstün ve zayıf yönleri yer almaktadır. Öğretmenin ölçmek istediği davranışa en uygun ölçme değerlendirme aracını belirleyebilmesi o davranışı kazanmış veya kazanamamış öğrencileri belirleyebilmesini sağlayacaktır. Davranışa uygun ölçme değerlendirme aracının seçilememesi zâinan zaman öğrencilerle ilgili yanlış bilgilerin edinilmesine de sebep olabilmektedir. Ancak elde edilen bulgular öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini sıklıkla kullanırken, alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini "bazen" ya da "nadiren" kullandıklarını göstermektedir. Özellikle sürecin değerlendirilmesinde alternatif araçların üstünlüğü tartışılmaz. Bu noktada öğretmenlerin bazı becerilerin kazandırılmasında alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin üstünlüklerinin farkında olmadıkları ve yoğunluğunun uygun aracın seçilmesinde yeterli olduğuna inandığı düşünülmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin % 0.8'i sınavdan önce kapsanacak konularla ilişkin planlar yapmazken, % 1.6'sı nadiren, % 10'u bazen, % 37.5'i genellikle, % 50.1'si her zaman kapsanacak konularla ilgili planlar yapmaktadır. Öğretmenlerin sınavdan önce kapsanacak konularla ilgili planlar yapması başarılı bir aracın geliştirilmesi için gereklidir. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmının düzenli olarak kapsanacak konulara dair planlar yapması olumlu bir durum olarak yer almaktadır. Kılın ve Demirtaşlı'nın (2009) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin sıklığı tarafından değerlendirme etkinliklerinin yeterince planlanmamaktadır. Bu durum araştırma bulgularımızla ters düşmektedir.

4.4.5. SINAVDAN ÖNCE SORU TURLERİNE İLİŞKİN PLANLAR YAPMA

Öğretmenlerin sınavdan önce soru türlerine ilişkin planlar yapma sıklığına yönelik frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 55'te verilmektedir.

Tablo 55. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Soru Türlerine İlişkin Planlar Yapma Sıklığı

Soru Türlerine İlişkin Planlar Yapma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	2	0.8	0.8	0.8
Nadiren	4	1.6	1.6	2.4
Bazen	22	8.8	8.8	11.2
Genellikle	105	41.8	41.8	53.0
Her zaman	118	47.0	47.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 0.8'i sınavdan önce soru türlerine ilişkin planlar yapmazken,% 1.6'sı nadiren,% 8.8.'i bazen,% 41.8'i genellikle,% 47.0'si her zaman soru türleriyle ilgili planlar yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınav yapmadan önce soru türlerine ilişkin planlar yapan öğretmenler, büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Soru türlerinin belirlenmesinde, konunun içeriği ve ölçülmek istenen davranışların nitelikleri belirleyici faktörlerin en önemlileridir. Soru türleri belirlenirken öğrencilerin düzeyi, değerlendirmenin amacı ve ölçmeye ayrılan süre de dikkate alınmalıdır. Bu bilgilerden de anlaşılacağı gibi soru türlerinin belirlenmesi için planlamanın yapılması büyük öneme sahiptir. Bu planlamanın öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yapılması olumlu niteliktedir.

4.4.6. SINAVDAN ÖNCE SORU SAYISINI BELİRLEME

Öğretmenlerin sınavdan önce soru sayısını belirleme sıklığını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler aşağıda verilen Tablo 56'daki gibidir.

Tablo 56: Öğretmenlerin Sınavdan Önce Soru Sayısını Belirleme Sıklığı

Soru Sayısını Belirleme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	3	1.2	1.2	1.2
Nadiren	10	4.0	4.0	5.2
Bazen	35	13.9	13.9	19.1
Genellikle	82	32.7	32.7	51.8
Her zaman	121	48.2	48.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.2'si sınavdan önce soru sayısını belirlememektedir. Öğretmenlerin % 4'ü nadiren, % 13.9'u bazen, % 32.7'si genellikle, % 48.2'si her zaman sınavdan önce soru sayısını belirlemektedir. Miller ve diğerlerine (2009) göre sınavın planlanması aşamalarından biri de madde sayısının belirlenmesidir. Madde sayısının belirlenmesi sırasında öğrencilerin düzeyi, sınavda yer alacak maddelerin güçlüğü, sınav süresi, soru tipi, ölçülecek konuların içeriği ve ölçülmek istenen davranışlar göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular, öğretmenlerin büyük bir bölümünün soru sayısını sınavdan önce belirlediğini ve başarılı bir sınav hazırlamak için gerekli kriterlerden birini gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Eğri'nin (2006) araştırmasında öğretmenlerin yarıya yakınının sınavdan önce sınavla ilgili planlar yaptıkları görülmektedir. KKTC ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerinin, Eğri'nin çalışmasındaki coğrafya öğretmenlerine kıyasla daha planlı çalıştıkları söylenebilmektedir.

1.4.7. SINAVDAN ÖNCE SORULARI CEVAPLARKEN UYULMASI GEREKEN GENEL ESASLARI ÖĞRENCİLERLE PAYLAŞMA

Tablo 57, öğretmenlerin sınavdan önce sorulan cevaplarken uyulması gereken genel esasları öğrencilerle paylaşma sıklığını belirten frekans, yüzde ve toplam yüzdelere ayrılmıştır.

--~--/

Tablo 57. Öğretmenlerin Sınavdan Önce Sorulan Cevaplarken Uyulması Gereken Genel Esasları Öğrencilerle Paylaşma Sıklığı

Soruları Cevaplarken Uyulacak Kuralları Belirtme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	3	1.2	1.2	1.2
Nadiren	7	2.8	2.8	4.0
Bazen	17	6.8	6.8	10.8
Genellikle	84	33.5	33.5	44.2
Her zaman	140	55.8	55.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.2'si öğrencilerin soruları cevaplarken uyacakları genel esasları sınavdan önce belirtmemektedir. Öğretmenlerin % 2.8'i nadiren, % 6.8'i bazen, % 33.5'i genellikle, % 55.8'i her zaman öğrencilerin soruları cevaplarken uyması gereken genel esasları sınavdan önce belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün, öğrencilerin soruları cevaplarken uyacakları genel esasları sınavdan önce belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Özçelik'in (2010) ifade ettiği gibi sınavdan önce sınavın süresi, cevapların nasıl ve nereye yazılacağı, cevaplama sırasında ve sonrasında nelere dikkat edilmesi gerektiği gibi hususların öğrencilerle paylaşılması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün bu bilgileri öğrencilerle paylaşması, öğrencilerin sınav başladıktan sonra dikkatinin dağılmasını engellemektedir. Böylece daha verimli bir sınav ortamının yaratılmasına da katkı koymaktadır.

4.4.8. ÖĞRENCİLERE TANINAN SÜREYİ SINAVDAN ÖNCE BELİRTME

Tablo 58, öğretmenlerin öğrencilere tanınan süreyi sınavdan önce belirtme sıklığını yönelik frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri yansıtmaktadır.

Tablo 58. Öğretmenlerin Öğrencilere Tanınan Süreyi Sınavdan Önce Belirtme Sıklığı

Sınavdan Önce Tanınan Süreyi Belirtme	Frekans	Yüme	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	2	0.8	0.8	0.8
Nadiren	6	2.4	2.4	3.2
Bazen	28	11.2	11.2	14.3
Genellikle	70	27.9	27.9	42.2
Her zaman	145	57.8	57.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 2.4' ü nadiren, % 11.2'si bazen, % 27.9'u genellikle, % 57.8'i her zaman öğrencilere tanınan süreyi sınavdan önce belirtmektedir. Öğretmenlerin % 0.8'i ise öğrencileri sınav süresiyle ilgili olarak bilgilendirmemektedir, Sınavdan önce öğrencilere tanınan sürenin belirtilmesi öğrencilerin cevaplama hızlarını ayarlamaları ve sınavı tamamlayabilmeleri açısından öneme sahiptir. Bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, öğrencilere sınav süresini önceden bildinmektedir. Araştırmaya bulguları, Eğri'nin (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğri, coğrafya öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun sınavın başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönergenin yer aldığını ifade etmiştir.

1.9. ÇEŞİTLİ SORU TİPLERİNİ BULUNDURAN SINAVLAR AZIRLAMA

Öğretmenlerin çeşitli soru tiplerini bulunduran sınavları hazırlama sıklığını
nsitan frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 59'da
lirtilmektedir.

Tablo 59. Öğretmenlerin Çeşitli Soru Tiplerini Bulunduran Sınavlar Hazırlama
Sıklığı

Çeşitli Soru Tiplerinin Bulunduğu Sınavlar	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hazırlama				
Her bir zaman	3	12	1.2	12
Nadiren	16	6.4	6.4	7.6
Bazen	41	16.3	16.3	23.9
Genellikle	72	28.7	28.7	52.6
Her zaman	118	47.0	47.0	99.6
Çeşitli veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 6.4'ü nadiren, % 16.3'ü bazen, % 28.7'si
genellikle, % 47.0'si her zaman çeşitli soru tiplerini bir arada bulunduran sınavlar
hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin % 1.2'si hazırladıkları sınavlarda çeşitli soru
tiplerinin bulunmasına özen göstermemektedir. % 0.4 öğretmen ise uygulama
ununa ilişkin görüş belirtmemiştir. Değişik özelliğe sahip davranışları ölçebilmek
için uygun olan soru tiplerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bir alanla
ilgili sınavlar hazırlanırken birkaç soru tipinin bir arada bulunması faydalı
bilmektedir. Bulgular ışığında öğretmenlerin çoğunluğunun hazırladıkları
sınavlarda uzun cevaplı, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli gibi çeşitli soru tiplerinin bir
arada bulunmasına özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Bulgular, Arda (2009)
çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Arda, ilköğretim sınıf

öğretmenlerini görüşlerinden ve uygulamalarından oluşan araştırmasında öğretmenlerin çoğunun sınavlarda tüm ölçme metotlarını birlikte kullandığını ortaya çıkarmıştır.

4.4.10.ÖĞRENCİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİNDEN HABERDAR ETME

Tablo 60, öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etme sıklıklarını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 60. Öğretmenlerin Öğrencileri Değerlendirme Ölçütlerinden Haberdar Etme Sıklıkları

Öğrencileri Değerlendirme Ölçütlerinden Haberdar Etme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	7	2.8	2.8	2.8
Nadiren	8	3.2	3.2	6.0
Bazen	36	14.3	14.3	20.3
Genellikle	116	46.2	46.2	66.5
Her zaman	83	33.1	33.1	99.6
Geçersiz veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 2.8'i öğrencileri değerlendirme ölçütlerinden haberdar etmeden değerlendirmektedir. Öğretmenlerin% 3.2'si nadiren, % 14.3'ü bazen, % 46.2'si genellikle, % 33.1'i ise her zaman öğrencilerini değerlendirme ölçütlerinden haberdar ettikten sonra değerlendirmektedir. Öğretmenlerin % 0.4'ü

bulgularına durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar olması ölçmenin niteliğini artırmaktadır. Öğrencilerin, ölçme değerlendirme sürecinde nelerin önemli olduğunu anlaması performanslarını artırabileceği bir etkidir. Ayrıca değerlendirme ölçütleri önceden belirlenip öğrencilerle paylaşılmış bir ölçme değerlendirme aracı daha objektif değerlendirmelerin de yapılmasını sağlayacaktır. Elde ettiğimiz bulgulara öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencilerini değerlendirme ölçütlerinden haberdar olduktan sonra değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde yapılan değerlendirmelerden çok daha verimli ve objektif sonuçlara ulaşılabilir. Halitoğlu (2009) araştırmasında öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerini değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerinden haberdar ettikleri bulgusunu doğrulamıştır. Bu açıdan Halitoğlu'nun bulgusu araştırmamızla benzerlik göstermektedir.

11.ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRMEK İÇİN FARKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA

Tablo 61, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmek için farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli frekans ve toplam yüzdeleri göstermektedir.

Tablo 61. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmek için Farklı Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Öğrenci Başarısını Değerlendirmek için Farklı Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	4	1.6	1.6	1.6
Nadiren	20	8.0	8.0	9.6
Bazen	48	19.1	19.1	28.7
Genellikle	112	44.6	44.6	73.3
Her zaman	67	26.7	26.7	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 1.6'sı öğrenci başarısını değerlendirirken farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmamaktadır. Öğretmenlerin % 8.0'i nadiren, % 19.1'i bazen, % 44.6'sı genellikle, % 26.7'si her zaman farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden yararlanarak öğrenci başarısını değerlendirmektedir. Ölçme değerlendirmenin amaçları arasında öğrenci başarısının değerlendirilmesi de yer almaktadır. Öğrencilerin başarılarının ortaya çıkarılabilmesi için hedeflere uygun olarak seçilmiş farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımının başarının ölçülmesindeki etkililiğini anlamıştır. Böylece başarıyı belirlerken farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı tercih etmektedirler. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ile Karakuş ve Kösa (2009) araştırmalarında öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya çalıştıkları görülmektedir. Böylece başarının ortaya konulmasında etkili şekilde farklı araç ve yöntemlerden yararlanıldığı düşünülebilir.

4.4.12. ÖĞRENME SÜRECİNİ DEĞERLENDİRMEK İÇİN FARKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA

Öğretmenlerin, öğrenme sürecini değerlendirmek için farklı ölçme değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma sıklıklarını yansıtan Tablo 62 aşağıda verilmektedir.

Tablo 62. Öğretmenlerin Öğrenme Sürecini Değerlendirmek için Farklı Ölçme Değerlendirme Araçları ve Yöntemlerini Kullanma

Öğrenme Sürecini Değerlendirmek için Farklı Araç ve Yöntemlerden Yararlanma	Frekans	Yü.1.de	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	3	1.2	1.2	1.2
Nadiren	13	5.2	5.2	6.4
Bazen	52	20.7	20.7	27.1
Genellikle	111	44.2	44.2	71.3
Her zaman	71	28.3	28.3	99.6
Geçersiz veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 1.2'si öğrenme sürecini değerlendirmek için farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmazken, % 5,2'si nadiren, % 20.7'si bazen, % 44.2'si genellikle, % 28.3'ü her zaman farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmaktadır. Cevaplayıcılar arasında öğrenme sürecini değerlendirmek amacıyla farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanan öğretmenler oluşturmaktadır. Farklı araç ve yöntemlerin kullanılması öğrenme sürecinin daha etkili şekilde değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Sürecin başında öğrencilerin hangi becerilere sahip olduğu, süreç ilerledikçe beklenen becerileri ne ölçüde kazandığı, sürecin sonunda

hangi becerileri elde ettiği farklı araç ve yöntemler yardımıyla farklı yönlerden ortaya konulabilecektir. Öğretmenler farklı araç ve yöntemleri kullandıklarını belirtirler de elde ettiğimiz bulgular ne yazık ki alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmenlerin geleneksel araç ve yöntemleri kullanarak çeşitlilik yaratmayı tercih ettikleri düşünülebilir.

4.4.13. PUANLAMANNIN ARDINDAN YAZILI SINAV SONUÇLARINI ÖĞRENCİLERLE PAYLAŞMA

Tablo 63, öğretmenlerin puanlamanın ardından yazılı sınav sonuçlarını öğrencilerle paylaşma sıklığını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri içermektedir.

Tablo 63. Öğretmenlerin Puanlamanın Ardından Yazılı Sınav Sonuçlarını Öğrencilerle Paylaşma Sıklığı

Yazılı Sınav Sonuçlarını Öğrencilerle Paylaşma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	4	1.6	1.6	1.6
Nadiren	8	3.2	3.2	4.8
Bazen	22	8.8	8.8	13.5
Genellikle	50	19.9	19.9	33.5
Her zaman	165	65.7	65.7	99.2
Gereksizveri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 3.2'si nadiren, % 8.8'i bazen, % 19.9'u genellikle, % 65.7'si her zaman yazılı sınavların ardından sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin % 1.6'sı sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtmamaktadır. % 0.8

öğretmen ise uygulama durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Karip'in (2007) belirttiği gibi ölçme değerlendirme sonrasındaki geri bildirimler öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Özellikle yazılı yoklamaların ardından sonuçları paylaşmak öğrencilerin hangi hedef davranışları tam olarak kazanamadıklarını fark etmeleri, bilgi ve beceri eksiklerini gidermelerini için onlara fırsat sunar. Özellikle üst düzey düşünme becerileriyle ilgili eksikliklerin giderilmesi açısından tartışma ortamının yaratılması da faydalı olacaktır. Yazılı sınavların sonuçları, mümkün olan en kısa zamanda ilgileri zayıflamadan öğrencilerle paylaşılmalıdır. Elde ettiğimiz bulgular öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün yazılı sınavların ardından puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilerle paylaştıklarını göstermektedir. Bulgular, Candur (2007), Eğri (2006), Jacobs ve Crisp (1969) ve Hunter, Mayenga ve Gambell (2006) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Candur (2007), öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenci kazanımlarını artırmak ve öğrenmeyi en üst düzeyde gerçekleştirmek amaçlarıyla sınav kağıtlarını dağıttıklarını ortaya çıkarmıştır. Eğri'nin (2006), bulgularında da öğretmenlerin büyük bir bölümünün öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi, notlarını hesaplayabilmeleri, yanlışlarını ve eksikliklerini görebilmeleri için sınav sonrasında sorulan cevapladıkları ve öğrencilere sınav kağıtlarını dağıttıkları görülmektedir. Jacobs ve Crisp (1969) Amerika'da ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini belirlerken araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin sınav sonuçlarını öğrencileriyle tartıştıklarını ifade etmiştir. Hunter, Mayenga ve Gambell (2006), araştırmalarında öğretmenlerin çok büyük bir oranda yapılan ödevler, sınavlar ve diğer değerlendirmelere ilişkin dönüt verdiklerini ortaya çıkarmışlardır.

1.14. SINAV SONUÇLARINDAN YARARLANARAK İSTATİSTİKSEL İŞLEMLER YAPMA

Öğretmenlerin, sınav sonuçlarından yararlanarak istatistiksel işlemler yapma lığına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve *toplam*lı yüzdeler Tablo 64'te yer almaktadır.

Tablo 64. Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarından Yararlanarak İstatistiksel İşlemler Yapma Sıklığı

İstatistiksel İşlemler Yapma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	27	10.8	10.8	10.8
Nadiren	47	18.7	18.7	29.5
Bazen	66	26.3	26.3	55.8
Genellikle	74	29.5	29.5	85.3
Her zaman	37	14.7	14.7	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 18.7'si nadiren,% 26.3'ü bazen,% 29.5'i genellikle, % 14.7'si her zaman sınav sonuçlarından yararlanarak istatistiksel işlemler yapmaktadır. Öğretmenlerin % 10.8'i ise sınav sonuçlarından yararlanarak istatistiksel işlemler yapmamaktadır. Öğrencilerin sınavlar sonucunda elde ettikleri puanlar üzerinde istatistiksel işlemler yapılması daha anlamlı sonuçlar çıkarılmasına katkı koyacaktır. İstatistiksel işlemler sonucunda sınava katılan öğrencilerin ortalama puanları, puanların birbirine yakınlığı ya da uzaklığı gibi bilgiler elde edilmektedir. Ölçme değerlendirme hangi amaçla yapılırsa yapılsın, bu bilgiler etkili bir şekilde amaca ulaşılmasını sağlamaktadır. Ancak bilindiği gibi istatistiksel işlemlerin yapılabilmesi için belli bir bilgi birikimine sahip olunması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden istatistiksel işlemleri "her zaman" veya "genellikle" kullanan öğretmenler yarıya yakındır. Öğretmenlerin% 29.5'lik bölümü ise "hiçbir zaman" istatistiksel işlemler yapmamakta veya " nadiren" puanları üzerinde istatistiksel işlemler yapmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin küçümsenmeyecek belirli bir oranının istatistiksel işlemleri kullanmayı tercih etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular Eğri'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Eğri (2006) araştırmasında, öğretmenlerin yansından fazlasının sınav sonuçlarından elde ettikleri puanları kullanarak istatistiksel işlemler yapmadıklarını belirtmektedir.

4.4.15. SINAV SONUÇLARINA İLİŞKİN GRAFİKLER OLUŞTURMA

Tablo 65, öğretmenlerin sınav sonuçlarına ilişkin grafikler oluşturma sıklığına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeleri yansıtmaktadır.

Tablo 65. Öğretmenlerin Sınav Sonuçlarına İlişkin Grafikler Oluşturma Sıklığı

Sınav Sonuçlarına İlişkin Grafikler Oluşturma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	46	18.3	18.3	18.3
Nadiren	53	21.1	21.1	39.4
Bazen	66	26.3	26.3	65.7
Genellikle	60	23.9	23.9	89.6
Her zaman	25	10.0	10.0	99.6
Geçersiz veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 18.3'ü hiçbir zaman sınav sonuçlarına ilişkin grafikler oluşturmamaktadır. Öğretmenlerin % 21.1'i nadiren, % 26.3'ü bazen, % 23.9'u genellikle, % 10'u her zaman sınav sonuçlarının yer aldığı grafikler oluşturmaktadır. % 0.4 öğretmen ise grafik oluşturma durumuna ilişkin görüş belirtmemiştir. Grafikler yardımıyla ölçme sonucunda elde edilen puanlar daha anlaşılır şekilde ifade edilebilmektedir. Bu grafikler ölçme sonuçlarının daha kolay değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu puanlarla ilgili grafik oluşturmamakta ya da nadiren bu grafikleri oluşturmaktadır. Bu grafikleri düzenli olarak oluşturan öğretmenlerin sayısı oluşturmayanlardan daha azdır. Öğretmenlerin bir bölümü de grafikleri "bazen" oluşturduklarını belirtmiştir. Bu oranlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin grafik oluşturma sıklıkları belirli bir sıklıkta toplanmamaktadır.

Öğretmenlerin, proje ve performans görevlerini alternatifli olarak geliştirme sıklıklarını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66. Öğretmenlerin Proje ve Performans Görevlerini Alternatifli Olarak Geliştirme Sıklıkları

Proje ve Performans Görevlerini Alternatifli Olarak Geliştirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzdeler
Hiçbir zaman	30	12.0	12.0	12.0
Nadiren	38	15.1	15.1	27.1
Bazen	70	27.9	27.9	55.0
Sıklıkla	79	31.5	31.5	86.5
Her zaman	31	12.4	12.4	98.8
Yetersiz veri	3	1.2	1.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 12.4'ü nadiren,% 27.9'u bazen,% 31.5'i sıklıkla, % 12.4'ü her zaman proje ve performans görevlerini öğrencinin nesine uygun şekilde alternatifli olarak geliştirmektedir. Öğretmenlerin % 12'si şekilde bir uygulama yapmadıklarını belirtmiştir. % 1.2 öğretmen ise uygulama ununa ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilere proje ve performans görevlerinin alternatifli olarak sunulması, onların kendi ilgi alanları ve deneyimlerine en uygun konuyu seçmelerini sağlayacaktır. Böylece öğrenciler çok daha keyifli bir şekilde çalışabilecek, proje ve performans görevleri sonucunda öğrencilere edinilmeye çalışılan bilgi, beceri ve tutumlar da daha etkili şekilde edinilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin

Vo43.9'u düzenli olarak proje ve performans görevlerinin konularını alternatifli olarak sunmaktadırlar. Ancak proje ve performans görevlerini alternatifli olarak urun.ayan ya da nadiren sunan öğretmenlerin sayısı da dikkate alınmaya değerdir. Öğretmenlerin bir bölümü de bazen konulan alternatifli olarak sunmaktadır. Tüm bu ulgular, öğretmenlerin konuların alternatifli sunulmasına ilişkin bilgilendirilmesi erektiğini göstermektedir.

4.17. ÖĞRENCİLERİN BELİRLİ ÖLÇÜTLERİ DİKKATE ALARAK ÖZ DEĞERLENDİRME YAPMALARINI SAĞLAMA

Öğretmenlerin öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak öz değerlendirme pmalarını sağlama sıklıklarını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamlı zdeler Tablo 67'de verilmektedir.

Tablo 67. Öğretmenlerin Öğrencilerin Belirli Ölçütleri Dikkate Alarak Öz Değerlendirme Yapmalarını Sağlama Sıklıkları

Öğrencilerin Ölçütlere Öz Değerlendirme Yapmalarını Sağlama	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
bir zaman	19	7.6	7.6	7.6
İren	25	10.0	10.0	17.5
,n	75	29.9	29.9	47.4
ellikle	92	36.7	36.7	84.1
zaman	37	14.7	14.7	98.8
rsiz veri	3	1.2	1.2	100.0
lam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 7.6'sı öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate k öz değerlendirme yapmalarını sağlanamaktadır. Öğretmenlerin % 10'u

nadiren, % 29.9'u bazen, % 36.7'si genellikle, % 14.7'si her zaman öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır. % 1.2 öğretmenise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Değerlendirmeyapılırken belirli ölçütlerindikkate alınması gerekmektedir. Öz değerlendirmeyapan öğrencinin belirli ölçütleri dikkate alarak kendi kendini değerlendirmesinin çok önemli faydaları bulunmaktadır. Öncelikle öğrenci kendisinden beklenenleri çok daha açık bir şekilde anlayacağından daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilecektir. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerini nasıl değerlendirdiğini, hangi ölçütleri dikkate aldığını daha kolay anlayabileceklerdir. Bu sayede belli bir ölçme-değerlendirme kültürünü de bu yolla elde etmiş olacaklardır. T11'n bu bilgiler bize öğretmenlerin, öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak öz değerlendirmeye yapmalarını sağlamaları gerektiğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yansı, düzenli olarak öğrencilerinin belirli ölçütleri dikkate alarak öz değerlendirme yapmalarını sağlar. Öğrenciler öz değerlendirmeye yaparken belirli ölçütleri dikkate almalarını düzenli olarak sağlamayan öğretmenler de belirli bir orana sahiptir. Ayrıca daha önceki bulgulara göre öz değerlendirme formlarını kullanmayan öğretmenlerin oranı % 39'tur. Bulgular sonucu elde edilen yüzdeler bize öğretmenlerin bir bölümünün öz değerlendirme formlarını kullanmadıklarını ancak kullanacakları zaman öğrencilerinin belirli ölçütleri dikkate almalarını sağlayacakları göstermektedir. Literatür taraması sonucunda Bagley'in (2010), araştırmasında öğretmenlerin tamamının öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini belirleme ve kendilerini değerlendirme konularında sorumluluk almalarını sağlamaya çalıştıkları belirtilmiştir. KKTC ilkokullarındaki öğretmenlerin belirli ölçütleri dikkate alarak öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını sağlama oranının artırılması gerekmektedir.

4.4.18. ÖĞRENCİLERİN BELİRLİ ÖLÇÜTLERİ DİKKATE ALARAK AKRAN DEĞERLENDİRME YAPMALARINI SAĞLAMA

Tablo 68'de öğretmenlerin öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak akran değerlendirme yapmalarını sağlama sıklıklarını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler bulunmaktadır.

Tablo 68. Öğretmenlerin Öğrencilerin Belirli Ölçütleri Dikkate Alarak Akran Değerlendirme Yapmalarını Sağlama Sıklıkları

Öğretmenlerin Ölçütlere göre Akran Değerlendirme Yapmalarını Sağlama	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbirzaman	34	13.5	13.5	13.5
Nadiren	45	17.9	17.9	31.5
Bazen	79	31.5	31.5	62.9
Genellikle	78	31.1	31.1	94.0
Her zaman	13	5.2	5.2	99.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 13.5'i öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak akran değerlendirme yapmalarını sağlamamaktadır. Öğretmenlerin % 17.9'u nadiren,% 31.5'i bazen,% 31.1'i genellikle,% 5.2'si her zaman öğrencilerinin belirli ölçütlere göre akran değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır. % 0.8 öğretmen ise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin akranlarını değerlendirirken hangi ölçütleri dikkate alacaklarını bilmeleri değerlendirme açısından büyük öneme sahiptir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerin düzenli olarak belirli ölçütlere göre akran değerlendirmesi yapmalarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bir bölümü zaten akran değerlendirmesini hiç uygulamamakta dolayısıyla da öğrencilerini bu ölçütlerden haberdar etmemektedir. Bazı öğretmenler ise akran

değerlendirme formunu kullanmamakla birlikte kullanacakları zaman belirli ölçütlerden öğrencilerini haberdar etmeleri gerektiğini bilmektedirler.

4.4.19. ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARININ UYGULANIŞI HAKKINDA ÖĞRENCİLERİ BİLGİLENDİRME

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulaması hakkında öğrencileri bilgilendirme sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler aşağıda verilen Tablo 69'daki gibidir.

Tablo 69. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Uygulanışı Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme Sıklıkları

Alternatif Ölçme Değerlendirme Hakkında Öğrencileri Bilgilendirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	34	13.5	13.5	13.5
Nadiren	48	19.1	19.1	32.7
Bazen	68	27.1	27.1	59.8
Genellikle	71	28.3	28.3	88.0
Her zaman	26	10.4	10.4	98.4
Geçersiz veri	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 19.1'i nadiren,% 27.1'i bazen,% 28.3'ü genellikle,% 10.4'ü her zaman alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulaması hakkında öğrencilerini bilgilendirmektedir. Öğretmenlerin% 13.5'i ise bu bilgilendirmeyi gerçekleştirmemektedir. % 1.6 öğretmen ise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin

nasıl uygulanacağı hakkında öğrencileri bilgilendirmesi çok önemlidir. Öğrenciler, ancak uygulamalara ilişkin yeterli bilgiye sahip oldukları zaman etkin bir şekilde ölçme değerlendirme sürecine katılabilirler. Öğrencilerin nasıl uygulanacağını anlayamadıkları için ölçme değerlendirmede başarısız olmaları ölçme sonuçlarına hata karışmasına neden olacaktır. Oysaki ölçme ve değerlendirme araçlarının mümkün olduğunca hatadan arındırılmış olması hedeflenmektedir. Dolayısıyla öğrenciler uygulamalara ilişkin gerekli bilgileri edinerek etkin bir şekilde ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alabilirler. Araştırma sonucunda elde edilen yüzdelere incelendiğinde alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında öğrencilerini düzenli olarak bilgilendiren öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Buna rağmen öğrencilerini hiçbir zaman bilgilendirmeyen ya da nadiren bilgilendiren öğretmenlerin yüzdesi de oldukça yüksektir. Öğretmenlerin dikkate alınmaya değer bir bölümü de öğrencilerini bazen bilgilendirmektedir. Bu durum bizi, öğretmenlerin belli bir bölümünün, öğrencilerin bilgi sahibi olması gerektiğine ilişkin yeterli özeni göstermediği sonucuna ulaştırır.

4.4.20. ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARININ UYGULANIŞI HAKKINDA ÖĞRENCİ VELİLERİNİ BİLGİLENDİRME

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulanışı hakkında öğrenci velilerini bilgilendirme sıklıkları Tablo 70'de frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzde olarak ifade edilmiştir.

Tablo 70. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarının Uygulanışı Hakkında Öğrenci Velilerini Bilgilendirme Sıklıkları

Alternatif Ölçme Değerlendirme Hakkında Velileri Bilgilendirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	39	15.5	15.5	15.5
Nadiren	50	19.9	19.9	35.5
Bazen	72	28.7	28.7	64.1
Genellikle	59	23.5	23.5	87.6
Her zaman	27	10.8	10.8	98.4
Geçersiz veri	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 19.9'u nadiren,% 28.7'si bazen, % 23.5'i genellikle,% 10.8'i her zaman alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulanışı hakkında öğrenci velilerini bilgilendirmektedir. Öğretmenlerin % 15.5'i ise bu bilgilendirmeyi gerçekleştirmemektedir. % 1.6 öğretmen ise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili velileri bilgilendirmediklerini ya da nadiren bilgilendirdiklerini belirtmiştir. Velileri "genellikle" ve "her zaman" bilgilendiren öğretmenlerin de sayısı diğer gruba yakındır. Öğretmenlerin bir bölümü de velileri "bazen" bilgilendirmektedir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler belli bir uygulama sıklığında yoğunlaşmamıştır. Bu konuda farklı uygulamaların gerçekleşmesi söz konusudur.

4.4.21. PERFORMANS GÖREVİ İÇİN AYRILAN SÜREYİ GÖREVIN NİTELİĞİNİ DİKKATE ALARAK BELİRLEME

Öğretmenlerin performans görevi için ayrılan süreyi görevin niteliğini dikkate alarak belirleme sıklıklarına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamı yüzdeler Tablo 71 'de yer almaktadır.

Tablo 71. Öğretmenlerin Performans Görevi için Ayrılan Süreyi Görevin Niteliğini Dikkate Alarak Belirleme Sıklıkları

Performans Görevinin Süresini Görevin Niteliğine göre Belirleme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	25	10.0	10.0	10.0
Nadiren	27	10.8	10.8	20.7
Bazen	52	20.7	20.7	41.4
Genellikle	91	36.3	36.3	77.7
Her zaman	51	20.3	20.3	98.0
Geçersiz veri	5	2.0	2.0	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 10.0'u performans görevi için ayrılan süreyi belirlerken görevin niteliğini dikkate almamaktadır. Öğretmenlerin% 10.5'i nadiren, % 20.7'si bazen,% 36.3'ü genellikle,% 20.3'ü her zaman performans görevi için ayrılan süreyi belirlerken görevin niteliğini dikkate almaktadır. % 2 öğretmen ise kendi uygulama durumlarını ifade etmemiştir. Öğrencilere, performans görevini gerçekleştirirken başarılı olabilmeleri için yeterli imkân verilmesi gerekmektedir. Her performans görevi için ayrılması gereken süre, görevin niteliği ve öğrencilerin özelliklerine göre değişebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin performans görevini tamamlamaları için ayırdığı süreyi belirlerken görevin niteliğini dikkate almalıdır. Cevaplayıcılar arasında çoğunluğu, performans görevinin süresini

görevin niteliğini dikkate alarak belirleyen öğretmenler almaktadır. Ancak öğretmenlerin bir bölümünün de performans görevinin süresini belirlerken görevin niteliğini "bazen", "nadiren" dikkate aldıkları ya da "hiçbir zaman" dikkate almadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda performansın niteliğinin, görevin süresi üzerindeki etkisini öğretmenlerin anlamasını sağlayacak bilgilendirmeler yapılmalıdır.

4.4.22.PERFORMANS GÖREVLERİ VE PROJELERDEKİ DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİNİ BELİRLEME ŞEKLİ

Tablo 72, öğretmenlerin performans görevlerini ve projelerdeki değerlendirme ölçütlerini tek başına belirleme sıklığına ilişkin frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 72, Öğretmenlerin Performans Görevlerini ve Projelerdeki Değerlendirme Ölçütlerini Tek Başına Belirleme Sıklığı

Değerlendirme Ölçütlerini Tek Başına Belirleme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	22	8.8	8.8	8.8
Nadiren	35	13.9	13.9	22.7
Bazen	71	28.3	28.3	51.0
Genellikle	87	34.7	34.7	85.7
Her zaman	30	12.0	12.0	97.6
Geçersiz veri	6	2.4	2.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 13.9'u nadiren, % 28.3'ü bazen, % 34.7'si genellikle ve % 12' si her zaman performans görevini veya proje konularını belirlerken değerlendirme ölçütlerini tek başına belirlemektedir. Öğretmenlerin % 8.8'i değerlendirme ölçütlerini tek başına belirlememektedir. Performans görevlerinde ve proje çalışmalarında öğrencilerin göstermiş oldukları başarıyı değerlendirebilmek için kriterlere ihtiyaç vardır. İşte bu kriterleri ya da ölçütleri diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle fikir alışverişinde bulunarak belirlemek yararlı olacaktır. Böylece diğer meslektaşların alanla ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerinden yararlanılarak daha doğru ölçütler tespit edilebilecektir. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi sürecine katılması, onların istekliliğini ve verimliliğini artıran önemli bir etken olacaktır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun, performans görevleri ve proje konularına ait değerlendirme ölçütlerini düzenli olarak tek başına belirlediği görülmektedir. Değerlendirme ölçütlerinin öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunarak belirlenmesinin faydalı olacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Halitoğlu'nun araştırmasında da (2009), öğretmenlerin ve yöneticilerin performans görevleri ve projelerde değerlendirme ölçütlerini belirlemek için " ara sıra" öğrencilerden görüş aldıkları ifade edilmektedir. Her iki araştırmada da öğrenci görüşlerine başvurulması sık rastlanan bir durum değildir. Ancak Arda (2009) tarafından yapılan araştırmada, bu bulguların aksine öğretmenlerin genellikle değerlendirmede dikkate alınacak ölçütleri belirlerken öğrencileri ve velileri sürece kattığı görülmektedir.

4.4.23. ÖĞRENCİLERİN ÖLÇME - DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİ DÜZENLERKEN ÖĞRENCİLERİN BİLGİ VE BECERİLERİNİ GERÇEK YAŞAM DURUMLARIYLA İLİŞKİLENDİRMESİNE ÖNEM VERME

Tablo 73'te, öğretmenlerin bilgi ve becerilerin gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmesine önem verme sıklığına yönelik frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplam yüzdelere görülebilmektedir.

Tablo 73. Öğretmenlerin Bilgi ve Becerilerin Gerçek Yaşam Durumlarıyla İlişkilendirmesine Önem Verme Sıklığı

Gerçek Yaşam Durumlarıyla İlişkilendirmeye Önem Verme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbirzaman	9	3.6	3.6	3.6
Nadiren	20	8.0	8.0	11.6
Bazen	41	16.3	16.3	27.9
Genellikle	106	42.2	42.2	70.1
Her zaman	71	28.3	28.3	98.4
Geçersiz veri	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 8'i nadiren, % 16.3'ü bazen, % 42.2'si genellikle, % 28.3'ü her zaman ölçme değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerini önem vermektedir. Öğretmenlerin % 3.6'sı ölçme değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerini önem vermemektedir. % 4 öğretmen ise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirilmesine önem vermesi faydalı olacaktır. Böylece ölçme değerlendirme sürecinin çok daha etkin ve yararlı olması sağlanabilir. Hedeflenen bilgi ve becerilerin de daha kalıcı, öğrenilmesine kazandırılması söz konusu olabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün, ölçme-değerlendirme etkinliklerini düzenlerken "genellikle" ya "her zaman" öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmesine önem verdikleri belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Ohlsen'in (1977) bulgularıyla ters düşmektedir. Ohlsen'in araştırmasında, öğretmenlerin çok büyük bir oranı gerçek yaşam durumlarına ilişkin performans görevi içeren özgün değerlendirme araçlarını hiç kullanılmakta, veya çok az kullanmaktadırlar.

4.4.24. ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ AKADEMİK YAYINLARI İZLEME

Tablo 74, öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki akademik yayınları izleme sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdelerden oluşmaktadır.

Tablo 74. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Alanındaki Akademik Yayınları İzleme Sıklıkları

Akademik Yayınları İzleme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	14	5.6	5.6	5.6
Nadiren	39	15.5	15.5	15.5
Bazen	64	25.5	25.5	25.5
Genellikle	94	37.5	37.8	37.8
Her zaman	36	14.3	14.3	98.4
Geçersiz veri	4	1.6	1.6	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 5.6'sı ölçme değerlendirme alanındaki akademik yayınları takip etmezken, % 15.5'i nadiren, % 25.5'i bazen, % 37.8'i genellikle, % 14.3'ü her zaman akademik yayınları takip etmektedir. Öğretmenlerin % 51.8'i düzenli olarak akademik yayınları takip etmektedir. Ancak öğretmenlerin yarıya yakını akademik yayınları "bazen" veya "nadiren" takip etmekte ya da "hiçbir zaman" takip etmemektedir. Ölçme değerlendirme alanındaki son gelişmelerin yakından izlenmesi ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından önem taşıyan akademik yayınların, daha büyük bir öğretmen kitlesi tarafından takibi sağlanmalıdır. Araştırma bulguları, Eğri'nin (2006) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Eğri'nin araştırmasında öğretmenlerin yansı akademik yayınları izlerken, diğer yarıyı yayınları izlememektedir. Brown, Lake ve Matters (2011),

araştırmalarında değerlendirme alanıyla ilgili okuryazarlığın artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

4.4.25. ÖLÇME DEğERLENDİRME ALANINDAKİ EKSİKLİKLERİNİ GİDERMEYE ÇALIşMA

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki eksikliklerini gidermeye çalışma sıklıklarını gösteren frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler aşağıda Tablo 75'te verilmektedir.

Tablo 75. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Alanındaki Eksikliklerini Gidermeye Çalışma Sıklıkları

Eksiklerini Gidermeye Çalışma	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	10	4.0	4.0	4.0
Nadiren	18	7.2	7.2	11.2
Bazen	38	15.1	15.1	26.3
Genellikle	107	42.6	42.6	68.9
Her zaman	76	30.3	30.3	99.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 4'ü ölçme değerlendirme alanındaki eksiklerini gidermeye çalışmazken, % 7.2'si nadiren, % 15.1'i bazen, % 42.6'sı genellikle, % 30.3'ü ise her zaman bu alandaki eksiklerini gidermeye çalışmaktadır. 0.8 öğretmen ise konuya ilişkin görüş belirtmemiştir. Öğretmenler, mezun oldukları okullardan ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili bilgi ve beceriler kazanarak mezun olmaktadır. Ancak çeşitli araştırmalar lisans eğitimi sırasında

alınan eğitimlerin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra ölçme değerlendirme alanında meydana gelen gelişmeler, öğretmenlerin belirli konularla ilgili eksikliklerinin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini etkili olarak kullanabilmesi için eksikliklerini gidermeye çalışması büyük öneme sahiptir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ölçme değerlendirme alanındaki eksikliklerini gidermeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.4.26. ÖLÇME SONUÇLARINA DAYANARAK HEDEFLERİ YENİDEN GÖZDEN GEÇİRME

Öğretmenlerin ölçme sonuçlarına dayanarak hedefleri yeniden gözden geçirme sıklıklarını belirten frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 76'da bulunmaktadır.

Tablo 76. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarına Dayanarak Hedefleri Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları

Hedefleri Gözden Geçirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamli Yüzde
Hiçbir zaman	9	3.6	3.6	3.6
Nadiren	12	4.8	4.8	8.4
Bazen	47	18.7	18.7	27.1
Genellikle	106	42.2	42.2	69.3
Her zaman	74	29.5	29.5	98.8
Geçersiz veri	3	1.2	1.2	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin% 3.6'sı ölçme sonuçlarına dayanarak hedefleri yeniden gözden geçirmezken, öğretmenlerin % 4.8'i nadiren, % 18.Tsi bazen, % 42.2'si genellikle,% 29.5'i ise her zaman ölçme sonuçlarıtemelinde hedefleri yeniden gözden geçirmektedir. % 1.2 öğretmen ise konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Ölçme sonuçlarının, öğretimdeki verimliliği artırabilmek amacıyla kullanılması büyük önem taşır. Öğretim öncesinde belirlenen hedefler mükemmel olmayabilir. Öğrenci profiline, bağlı olarak bazı hedeflerin değiştirilip geliştirilmesi gerekebilmektedir. Böylece öğrencilerin daha başarılı olmaları ve daha etkili bir öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi sağlanabilmektedir. Ancak KKTC eğitim sisteminde öğretim programlarında yer alan hedefler belirli oranlarda değişikliğe uğratılabilmektedir. Öğretim yılı başında okullara gönderilen öğretim programlarında yer alan hedeflerin tümünün öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Elbette ki öğrencilerin özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri gibi değişkenler sonucunda hedefler belirli oranlarda değiştirilip geliştirilebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme sonuçlarına dayanarak hedefleri yeniden gözden geçirdikleri görülmektedir.

4.4.27. ÖLÇME SONUÇLARINA DAYANARAK ÖĞRENME ORTAMINI YENİDEN GÖZDEN GEÇİRME

Öğretmenlerin ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenme ortamını yeniden gözden geçirme sıklıklarına ait frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamli yüzdeler Tablo 77'deki gibidir.

Tablo 77. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarına Dayanarak Öğrenme Ortamını Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları

Öğrenme Ortamını Gözden Geçirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamlı Yüzde
Hiçbir zaman	6	2.4	2.4	2.4
Nadiren	17	6.8	6.8	9.2
Bazen	35	13.9	13.9	23.1
Genellikle	108	43.0	43.0	66.1
Her zaman	84	33.5	33.5	99.6
Geçersiz veri	1	0.4	0.4	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 6.8'i nadiren, % 13.9'u bazen, % 43.0'ü genellikle, % 33.5'i her zaman ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenme ortamını yeniden gözden geçirmektedir. Öğretmenlerin % 2.4'ü ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenme ortamında değişiklikler gerçekleştinmektedir. % 0.4 öğretmen ise konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı düzenli bir şekilde ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenme ortamını gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

4.4.28. ÖĞRETİM SONUÇLARINA DAYANARAK ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİ YENİDEN GÖZDEN GEÇİRME

Frekans, yüzde, geçerli yüzde ve toplamı yüzdelerle ifade edilmiş öğretmenlerin öğretim sonuçlarına dayanarak öğretim yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirme sıklıkları Tablo 78'de yer almaktadır.

Tablo 78. Öğretmenlerin Öğretim Sonuçlarına Dayanarak Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Yeniden Gözden Geçirme Sıklıkları

Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Gözden Geçirme	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplamı Yüzde
Hiçbir zaman	5	2.0	2.0	2.0
Nadiren	18	7.2	7.2	9.2
Bazen	36	14.3	14.3	23.5
Genellikle	106	42.2	42.2	65.7
Her zaman	84	33.5	33.5	99.2
Geçersiz veri	2	0.8	0.8	100.0
Toplam	251	100.0	100.0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 7.2'si nadiren, % 14.3'ü bazen, % 42.2'si genellikle, % 33.5'i her zaman ölçme sonuçlarına dayanarak öğretim yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirmektedir. Öğretmenlerin % 2'si ölçme sonuçlarına dayanarak öğretim yöntem ve tekniklerinde değişiklikler gerçekleştirmemektedir. % 0.8 öğretmen ise konuyla ilgili görüş belirtmemiştir. Öğrencilerin özelliklerine, konuya, hedeflere, zamana bağlı olarak öğretim yöntem ve teknikleri belirlenir. Ancak ölçme sonuçlarına dayanarak gerekli durumlarda öğretim yöntem ve tekniklerinin değiştirilmesi söz konusu olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü de öğretim yöntem ve tekniklerinin ölçme sonuçlarına bağlı olarak gözden geçirilmesi gerekliliğinin bilincinde hareket

etmektedir. Eğri'nin (2006) araştırmasında, öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olması durumunda ölçme araç ve yöntemini yeniden gözden geçirdiğini ifade etmiştir.

4.5. ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ARASINDAKİ FARKLARA İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 79 - 82 arasındaki sonuçlar, öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerine, şu an okuttukları sınıfa, şu an okuttukları sınıfın mevcuduna ve eğitim düzeyine göre uygulamaları arasında fark olup olmadığını göstermektedir.

4.5.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKTEKİ HİZMET SÜRELERİNE GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulama puanlarının meslekteki hizmet sürelerine göre ANOVA sonuçları Tablo 79'da yer almaktadır.

Tablo 79. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Meslekteki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1371.517	4	342.879	1.195	0.314	-
Gruplariçi	70582.483	246	286.921			
Toplam	71954.000	250				

Analiz sonuçları, ölçme değerlendirme uygulamaları arasında meslekteki hizmet süreleri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(4, 246)=1.19, p>0.05$. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, hizmet süresi 5 yıl ve daha az olanların (X-106.56), 6-10 yıl olanların (X-104.36), 11-15 yıl olanların (X-101.14), 16-20 yıl olanların (X- 105.44), 21 yıl ve üzeri olanların (X- 108.45) olduğu belirlenmiştir. Buna göre **öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları, meslekteki hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.** Uygulanılan, kıdemli öğretmenler de mesleğe yeni başlamış öğretmenler de çoğunlukla başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedirler. Bulgular, Bal ve Doğanay'ın (2010), Okur ve Azar'ın (2011) bulgularıyla ters düşmektedir. Bal ve Doğanay (2010), araştırmaya katılan deneyimli öğretmenlerin alternatif ölçme etkinliklerini uygulama düzeylerinin diğer öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Okur ve Azar'ın araştırmalarında da, 26 ve üzeri yılda hizmet yılına sahip öğretmenlerin 0-5 ve 6-10 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlere göre alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine karşı daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir.

4.5.2. ÖĞRETMENLERİN ŞU AN OKUTTUKLARI SINIFA GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulama puanlarının şu an okuttukları sınıfa göre ANOVA sonuçları Tablo 80'de yer almaktadır.

Tablo 80. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Şu An Okuttukları Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	934.364	4	233.591	0.809	0.520	-
Gruplariçi	71019.637	246	288.698			
Toplam	71954.000	250				

Analiz sonuçları, ölçme değerlendirme uygulamaları arasında öğretmenlerin okuttukları sınıf bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. $F(4, 246) = 0.809$, $p > 0.05$. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, 1. sınıfı okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 103.64$), 2. sınıfı okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 108.78$), 3. sınıfı okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 103.70$), 4. sınıfı okutan öğretmenlerin ($\bar{X} = 105.09$), 5. sınıfı okutan öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 104.07$) olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları, okuttukları sınıfa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) araştırmalarında, öğretmenlerin yüksek güvenilirliğe sahip ölçme değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve okuttukları sınıf düzeyinin bu etkinliklerin güvenilirliğini etkilemediğini belirlemiştir.

4.5.3.ÖĞRETMENLERİN ŞU AN OKUTTUKLARI SINIFIN MEVCUDUNA GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Tablo 81, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulama puanlarının şu an okuttukları sınıf mevcuduna göre T - testi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 81. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Şu An Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre T - Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	N	X	S	sd	t	p
20 ve daha az	88	106.59	16.83	248	1.11	0.267
21 ve üzeri	162	104.09	17.06			

Ankete katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(248)=1.11$, $p>0.05$. Sınıf mevcudu 20 ve daha az olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ($X=106.50$), sınıf mevcudu 21 ve üzeri öğretmenlerle ($X=104.09$) yaklaşık olarak aynıdır. Bu bulgu, ölçme değerlendirme uygulamaları ile sınıf mevcudu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Özellikle zaman alıcı ve yorucu bulunan alternatif ölçme değerlendirme yöntem tekniklerini kullanımını artırmak açısından sınıf mevcudunun az olması olumlu nitelik taşımaktadır. Yasa gereği sınıf mevcutlarının 35'in üzerine çıkmaması pek çok etkinliğin ve ölçme değerlendirme yöntem tekniklerinin etkili şekilde kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Okuttukları sınıfın mevcudu 20 ve daha az olan öğretmenler ile 21 ve üzeri olan öğretmenlerin aldıkları puanlar incelendiğinde, uygulamaları "genellikle" gerçekleştirdikleri saptamıştır. Kilmen ve Demirtaşlı (2009), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştiremediklerini, bu durumun sınıf mevcudu veya meslekteki hizmet süresi ile ilişkili olmadığını ortaya koymaktadırlar.

4.5.4.ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM DÜZEYİNE GÖRE ÖLÇME DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ARASINDA FARK VAR MIDIR?

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulama puanlarının eğitim düzeyine göre U-Testi sonucu Tablo 82'de bulunmaktadır.

Tablo 82. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulama Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Lisansüstü eğitim	41	143.80	5896	3.41	0.052
Lisans eğitimi	206	120.06	24732		

Eğitim düzeyi açısından lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarından aldıkları puanların Mann-Whitney U-testi sonuçları tablo 85'te verilmiştir. Buna göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerle yapmayan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, $U \sim 3.41$, $p > 0.05$. Buna rağmen lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının, lisansüstü eğitim yapmayanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerde, beklenen uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirmektedir. Okur ve Azar (2011) araştırmalarında öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini, birçok teknik hakkında yeterli bilgilerinin olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin uygulamaları farklı eğitim durumlarına göre (sınıf öğretmeni, Fen-edebiyat fakültesi mezunu, yüksek lisans derecesi) farklılık göstermemektedir. Araştırma bulgularımız öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı tercih etmeleri açısından Okur ve Azar'ın (2011) araştırmasıyla paralellik göstermektedir. Ancak KKTC ilkokullarındaki öğretmenler eğitim düzeyine bağlı olmaksızın daha başarılı uygulamalar gerçekleştirmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇLAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmaya ilişkin bulunan sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğretmenler geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını düzenli olarak kullanmaktadırlar. Sözlü yoklamalar, kısa cevaplı yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış soruları öğretmenler tarafından geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinden en sık uygulananlardır. Eşleştirmeli sorular ve uzun cevaplı yazılı yoklamalar, geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri arasında daha az sıklıkta kullanılmaktadırlar.
2. Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri düzenli olarak kullanılmamaktadır. Öğretmenler geleneksel araç ve yöntemleri kullanmayı tercih etmektedirler.
3. Öğretmenler gözlem formu, yan yapılandırılmış görüşme formu, anekdot kaydı, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, tutum anketleri, dereceleme ölçekleri, portfolyo, proje değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri yöntem ve araçlarını "nadiren" ya da "bazen" kullanmaktadırlar. Bu araç ve yöntemleri hiç kullanmayan öğretmenlerin sayıları da dikkate alınmaya değerdir. Rubrik, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından hiç kullanılmamış araç ve yöntemler arasındadır.
4. Öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçları geleneksel ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını göstermektedir. Öte yandan yine öz değerlendirme sonuçlarına göre alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğu elde edilen bilgiler arasındadır. Öğretmenler tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, rubrik,

dereceleme ölçekleri, kontrol listeleri, anekdot kaydı, proje değerlendirme ölçekleri , portfolyo, tutum anketleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını *dile* getirmişlerdir. Gözlem formu diğer alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine kıyasla öğretmenlerin daha az hizmet içi eğitim ihtiyacı duydukları bir alandır.

5. Ünite sonundaki kazanılmamış davranışları belirlemek, öğretimin etkililiğini değerlendirmek, öğretim sürecini değerlendirmek, ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemek, not vermek, süreç sonundaki ürünü değerlendirmek amaçlarıyla ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini düzenli olarak kullanan öğretmenler çoğunluktadır. Öğretmenler üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini diğer amaçlara kıyasla daha az sıklıkta kullanmaktadırlar, Öğretmenlerin çoğunluğu öğrencileri seviye belirleme sınavlarına hazırlamak, KGS sınavında başarılı olabilecek öğrencileri belirlemek amaçlarıyla ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini düzenli olarak kullanmaktadırlar.

6. Öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme değerlendirmeye ilişkin bazı uygulamaları başarılı bir şekilde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Sınav yapmadan önce soru türlerine ve kapsanacak konulara ilişkin planlar yapmak, öğrencilerin soruları cevaplarken uyacakları genel esasları onlarla paylaşmak, sınav için tanınan süreyi sınavdan önce belirtmek, ölçülmek istenen davranışa uygun ölçme aracını belirlemek, sınav sonuçlarını öğrencilerle paylaşmak ve ölçme-değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmesine önem vermek öğretmenlerin en sık gerçekleştirdikleri uygulamalardır.

7. Ancak sınav sonuçlarından yararlanarak istatistiksel işlemler yapmak ve grafikler oluşturmak, puanlamayı hazırlanan cevap anahtarına uygun olarak yapmak, belirtke tablosu hazırlamak öğretmenlerin sıklıkla gerçekleştirmedikleri uygulamalardır.

8. Alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımına yönelik uygulamalar öğretmenlerin çoğunluğu tarafından düzenli olarak gerçekleştirilmemektedir. Zaten elde edilen bulgular öğretmenlerin büyük bir kısmının bu araç ve yöntemleri düzenli olarak kullanmadığını ortaya koymaktadır. Alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulanışına ilişkin öğrenci

velilerini bilgilendirmek, öğrencileri bilgilendirmek, öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak akran değerlendirme yapmalarını sağlamak; proje ve performans görevlerini öğrencilerin seçmesine uygun olarak alternatifli olarak sunmak öğretmenlerin düzenli olarak gerçekleştirmedikleri uygulamalardır.

9. Öğretmenler, ölçme değerlendirmeyle ilgili eksiklerini gidermeye çalıştıkları düşüncesini taşımaktadır. Ancak alanla ilgili akademik yayınları yeterince takip etmedikleri görülmektedir.

10. Öğretmenler genellikle ölçme sonuçlarına dayanarak hedefleri, öğrenme ortamını ve öğretim yöntem-tekniklerini yeniden gözden geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

11. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları arasında meslekteki hizmet süresi, okutulan sınıfın düzeyi, sınıf mevcudu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre manidar fark bulunamamıştır.

5.2.ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilere yer verilemektedir.

1. MEGSB tarafından kurulacak ölçme değerlendirme birimleri öğretmenlerin her ders için uygulayabilecekleri etkinlik örneklerini hazırlayabilir ve öğretmenlere ölçme değerlendirme alanında danışmanlık hizmeti sunabilirler.

2. Ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili standartlar belirlenmelidir. Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanışı, uygulanışı, değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının hedeflere, içeriğe, öğrenme-öğretme durumlarına yansıtılması, gerekli dönütlerin veliler ve öğrencilerle paylaşılması ile ilgili olarak belirlenecek bu standartlar tütün öğretmenler için yol haritası niteliği taşımalıdır. Bu standartlar uzman görüşlerine, literatüre dayandırılmalı, öğretmenlerin bunları benimsemesi ve uygulaması için bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak standartların oluşturulması kadar kullanılması da önem taşımaktadır. Dolayısıyla MEGSB bağılı olarak çalışan, konunun uzmanları tarafından uygulamalar standartlara uygunluk açısından denetlenmelidir. Öğretmenlere gerekli durumlarda konu uzmanları tarafından rehberlik hizmeti sağlanmalıdır.

3. MEGSB tarafından, öğretmenlerin ölçme değerlendirme, eğitim programları alanlarında yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilmelidir. Alanda

uzmanlaşmış kişilerin artması ve bu kişilerden doğru şekilde yararlanılması ölçme değerlendirme uygulamalarının doğru şekilde yapılmasına katkı koyacaktır.

4. Bilgi çağının bir sonucu olarak sürekli gelişip değişen alanlara öğretmenlerin sadece hizmet öncesindeki eğitimlerle ayak uydurması beklenemez. Ölçme değerlendirme alanında tespit edilen eksikliklerin giderilmesine ve yeniliklerin takip edilmesine yönelik hizmet içi eğitimler Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi tarafından düzenlenmelidir. Araştırmada öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımı ile uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacı içinde bulundukları saptanmıştır. Ancak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin yararlı olmasına ve öğretmenin ölçme değerlendirme alanındaki gelişimine katkı koymasına özen gösterilmelidir.

5. Öğretmenler, bilgi, tutum ve becerilerini lisans eğitimleri sırasında kazanmaya başlarlar. Bu açıdan, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının program değerlendirme çalışmalarının sürekli yapılması ve güncellenmesi sağlanmalıdır

Araştırmacılar için Geliştirilen Öneriler~

1. Öğretmenlerin alanla ilgili bilgisini ortaya çıkarmayı sağlayan bir araştırma gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmenlerin hangi yeterliliklere sahip oldukları daha objektif bir şekilde görülebilecektir.
2. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanmasını sınırlayan etkenlerin ve sorunların bulunarak ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu amaçla sınıf öğretmenlerini kapsayan bir araştırma gerçekleştirilebilir.
3. Seviye Belirleme Sınavları ve Kolej Giriş Sınavları, tanıma ve yerleştirmeye yönelik amaçla gerçekleştirilen önemli sınavlardır. Bu konuyla ilgili daha detaylı bilgi edinebilmek için 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine yönelik SBS ve KGS'nin ölçme değerlendirme anlayışı, öğretim yöntem ve teknikleri gibi konularda etkisini inceleyen bir araştırma da yapılabilir.
4. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin yapı geçerliliğini incelemek için faktör analizinin kullanılması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıyaman, Y, (2005), *İlköğretim 4, 6, ve 8, Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar,
- Arda, D, (2009), *İlköğretim Sınıf Öğretmen/erinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atılgan, H, (Editör), (2009), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (4, Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, M, ve Kesercioğlu, T, (2005), *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*, (L Basım) Ankara: Am Yayıncılık
- Aytar, A. (2007). *Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale,
- Bagley, S, S, (2010). Students, Teachers and Alternative Assessment in Secondary School: Relational Models Theory (RMT) in the Field of Education. *The Australian Educational Researcher*. 37(1), 83-106.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel- Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bal, P. A. ve Doğanay, A. (2010). Matematik Öğretiminde Öğretmen ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirmeyi Algılandığı. *İlköğretim Online*, 9, 851-874.

Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi Teknik ve İlkeler*. (6. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

Brown, G. T. L., Lake, R. and Matters, G. (2011). Queensland Teachers' Conception of Assessment: The Impact of Policy Priorities on Teacher Attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 27, 210-220.

Burke, G. and Wang, Y. (2010). Methods and Uses of Classroom Assessment Employed in Teaching Grades Three Through Five in Five School Districts in the Mississippi Delta. *Education*, 130 (4), 657-665.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (10. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Candur, F. (2007). Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme - Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Cizek, G. J.; Fitzgerald, S. M. and Rachor, R. E. (1996). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink Educational Assessment, 3(2), 159-179.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlköğretim ve Ortaöğretim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(2), 99-114.

Çelikkaya, T. , Karakuş, U. ve Demirbaş Ö. Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve

Daniel, L. G. and King, D. (1998). A Knowledge and Use of Testing and Measurement Literacy of Elementary and Secondary Teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331-344.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı*. (16. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (Editör). (2010). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdemir, A.Z. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ertürk, S. (2008). *İlköğretim Programlarının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eyitmiş, N. A. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Flowers, C. , Delzell, A. , Browder, D. and Spooner, F. (2005). Teachers' Perceptions of Alternate Assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 30 (2), 81-92.

İelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

İök, B. ve Şahin, E. A. (2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (153), 127-143.

rahani, P. (2005). Classroom-Based Assessment: Changing Knowledge and Practice Through Preservice Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 21, 607-621.

reen, E. K. (1992). Differing Opinions on Testing Between Preservice and Inservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 86, 37-42.

iven, S. (2001). Sınıf Öğretmen/erinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

litoğlu, H. (2009). *Kolej Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterlilikleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa

Hunter, D., Mayenga, C. and Gambell, T. (2006). Classroom Assessment Tools and Uses: Canadian English Teachers' Practices for Writing. *Assessing Writing*, 11, 42-65.

Jacobs, P. and Crisp, R. (1969). The Competency of Illinois Secondary School English Teachers in Educational Measurement and Evaluation. US Department of Health, Education Welfare Office of Education.

Kan, D. (2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.

Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları 'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına -Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 184-197.

Karakuş, U. ve Demirbaş, Ö. Ç. (2011). Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanım Düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 189 ,71-86.

Karip, E. (Editör). (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*. (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (1. Basım). İstanbul: Birsan Yayınevi

Kim, M.K. ve Noh, S. (2010). Alternative Mathematics Assessment: A Case Study of the Development of Descriptive Problems for Elementary School in Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6 (3), 173-186.

Kilmen, S. ve Demirtaşlı, Ç. N. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 27-55.

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi. (2005). *Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi Yeni Program Yaklaşımları*. Lefkoşa: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-234.

Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.

Miller, D.M., Linn, L. N. and Groundland, E. N, (2009). *Measurement and Assessment in Teaching*. (Tenth Edition). New Jersey: Pearson International Edition.

Nasri, N., Rosian, N.S., Sekuan, I. M. , Bakar, A. K. and Puteh, N. S. (2010). Teachers' Perception on Alternative Assessment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, 37-42.

Ohlsen, T. M. (2007). Classroom Assessment Practices of Secondary School Members of NCTM. *American Secondary Education*, 36 (I), 4-14.

Omare, Otote C., Iyarnu, Ede, O.S. (2006). Assessment of the Affective Evaluation Competencies Of Social Studies Teachers in Secondary Schools in Western Nigeria. *College Student Journal*. 40, 505-510.

Okur, M. ve Azar, A.(2011). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan : Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine ilişkin Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 387-400.

Orhan, T. A. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 103-130.

Özçelik, A.D. (2010). Ölçme ve Değerlendirme. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Pharnotse, L.T., Nenty, J.H. and Odili, N. J (2011). Training and Availability of Skills for sustenance in Classroom Assessment Practices Among Lesotto Teachers; *International Journal of Scientific Research in Education*, 4, -190-201.

Pučko - Razdevsek C. (1998, September). *Changing the Assessment Paradigm in Slovenian Schools*. Paper presented at the ECER Conference, Ljubljana.

Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*.(20.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Sılaydın S. Y. (2007). *İlköğretimde Okul Yöneticileri ve Sınıföğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.

Stiggins, J. R., Arter, A. J., Chappuis, J. and Chappius, S. (2007). *Classroom Assessment for Student Learning*. (Third Edition). New Jersey: Pearson Education.

Şahin, Ç. ve Ersoy, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 175-192.

Şahin, Y. T. ve Akınoğlu, O. (2003). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tabak, R. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Taçman, M. and Menteş, R. (2010, October). *A Qualitative Research on Teacher's in the TRNC towards the Situation on Learning the Usage of Student Centred Education*. Paper presented at the World Conference on Learning, Teaching and Administration, Cairo.

Talim ve Terbiye Dairesi. Program- Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme -Birimi. (Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>) adresinden 5 Aralık 2011'de alınmıştır.

Talim ve Terbiye Dairesi. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. (Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/Soru%20Analizleri-%20Rapor.pdf>) adresinden 15 Ocak 2012'de alınmıştır.

Talim ve Terbiye Dairesi. Öğrenci Merkezli Eğitim. (Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/ogrencimerkezliegitim.htm>) adresinden 15 Aralık 2011'de alınmıştır.

Talim ve Terbiye Dairesi. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı. (Web: <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogremne.pdf>) adresinden 15 Ocak 2012'de alınmıştır.

Tan, Ş. (Editör). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tanyel, A. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim ihtiyacı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TC Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi. (2003). *Öğrenci İyferkezi Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Eğitim Araştınnna ve Geliştirme Dairesi.

TC Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştıma ve Geliştirme Dairesi. (2007). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştinne Dairesi.

TC Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi. (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi.

TC Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştıma ve Geliştirme Dairesi. (2011). *TIMSS 2007 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: Vak.taş Yayıncılık.

Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (19. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. (1. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları ikinci Kademedede Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli örneği)*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Wortham, C. S. (2008). *Assessment in Early Childhood Education*. (Fifth Edition). New JerseyOhio: PearsonEducation.

Zhang, Z. and Burry-Stock, A. J. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.



KUZEY KIBRIS TÖRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DİREKSİYONU

Sıy: löD,0.~3\$!1011/tB .-11~.

30.03.2011

:Sn. Rabiyy~ M:rimet,
AkdO.Wul. Dr, l\$ıwıj Küçüik İlkob1u

"İlkukull:ardakı Öğre:tnumlt:rin Ölçını Değerlendirme· Uygulamalırfıj· konulu
ımkın(ın sondan Tıılını ce Tırlı~· llıire:~l) Müdiirilğti i :atıılınlan m~elc:miş ve
ıyğulu.nm,mı:ıctı bir sakınca gô:ühnemişlir.

[illegible]
$$/J, \dots, \bar{l}: l) q_{-}: r \sim$$

M. Uumbı: PAŞA
Mıldır

ET/AA

T~! J;flil){-Zn)llS-Z:IB l)!j'J:
H~ ("tf)JO?1}U8il5il
£.1n~6l oicli§..ffll:bnnt.Mi

Ui~Q\$;,-KKl."C

Ekil: Anket

Anket No:

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları ile
Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme Anketi

Bu anket KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı ilkokullardaki sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alışkanlıklarını, kullanma biçim ve amaçlarını, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu ölçekteki sorulara vereceğiniz cevaplarla yaptığımız araştırmaya katkı sağlamış olacaksınız. Anketten elde edilen veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir.

Samimiyetle yanıtlayacağınız için teşekkür ederiz,

Rabiye Menteş
YDÜ, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

A-Bölümü

Cinsiyetiniz:

☒ I. Kadın ☐ 02. Erkek

2. Meslekteki Hizmet Süreniz:

- ☒ I. 5 ve daha az
☐ 2. 6- 10
☐ 3. 11-15
☐ 4. 16-20
☐ 5. 21 ve üzeri

~ Anda Okuttuğunuz Sınıf' Sınıflar:

☒ I. sınıf ☐ 2. sınıf ☐ 3. sınıf ☐ 4. sınıf ☐ 5. sınıf

4. Su Anda Okuttuğunuz Sınıfın Mevcudu:

☒ 20 ve daha az ☐ 21- 30 ☐ 30 ve üzeri

5. Eğitim Alanında Lisansüstü Eğitim Yaptınız mı? Yapıyor musunuz?

☒ Evet ☐ Hayır

B- Bölümü

Aşağıda belirtilen ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığınızı belirten ifadeyi işaretleyiniz.

Ölçme ve değerlendirme araçları:	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1. Sözlü Yoklamalar					
2. Kısa Cevanlı Yazılı Yoklamalar					
3. Uzun Cevanlı Yazılı Yoklamalar					
4. Doğru Yanlış Soruları					
5. Çoktan Seçmeli Sorular					
6. Eşleştirme Soruları					
7. Gözlem Formu					
8. Yanıtları Yamlanmış Görüşme					
9. Anektod Kayıtları					
10. Akran Değerlendirme Formu					
11. Öz Değerlendirme Formu					
12. Tünim Anketleri					
13. Dereceleme Ölçekleri					
14. Öğrenci Seçici Dosyası/ Portfolyo					
15. Proje Değerlendirme Ölçekleri					
16. Kontrol Listeleri					
17. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç					
18. Yamlanmış Grid					
19. Rubrik					
20. Diğer (Lütfen yazıp sıklığınızı belirtiniz.):					

C-Bölümü

Aşağıda verilen ölçme değerlendirme araçları konusunda hizmet içi eğitime(HİE) ihtiyaç duyma düzeyinizi, sağ taraftaki sütunda uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz

Ölçme değerlendirme araçları	HİE'e ihtiyaç düzeyi				
	hiç	az	orta	çok	P, k çok
1.Sözlü Yoklamalar					
2.Kısa Cevaplı Yazılı Yoklamalar					
3.Uzun Cevaplı Yazılı Yoklamalar					
4.Doğru Yanlış Soruları					
5.Çoktın Seçmeli Sorular					
6.Eşleştirmeli Sorular					
7.GözlemFormu					
8.Yan Yapılandırılmış Görüşme					
9. Anektod Kayıtları					
10. Akran Değerlendirme Formu					
11.Öz Değerlendirme Formu					
12.Tutum Anketleri					
13 .Dereceli Puanlama Anahtarı					
14. Öğrenci Seçki Dosyası (Portfolyo)					
15.Proje Değerlendirme Ölçekleri					
16. Kontrol Listeleri					
17. Tanılayıcı Dalların Ağacı					
18. Yapılandırılmış Grid					
19.Rubrik					
20.Diğer(Lütfen yazıp sıklığını belirtiniz.):					

D - Bölümü

Amaçlarınıza göre aşağıdaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma sıklığınızı gösteren ifadeyi işaretleyin.

Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma A. amaçları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1. Öğrencilerin konuyla ilgili sahip olması gereken ön koşul bilgilerin düzeyini belirlemek.					
2. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak.					
3. Her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak.					
4. Öğretimin etkililiğini değerlendirmek.					
5. Öğrenci başarısını belirleyip not vermek.					
6. Öğrencileri seviye belirleme sınavlarına hazırlamak.					
7. Hangi öğrencilerin koleje girebileceğini belirlemek.					
8. Öğretim sürecini değerlendirmek					

Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Amaçları	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
9.Öğretim süreci sonundaki ölçme değerlendirme.					
10. Diğer(Lütfen yazıp sıklığını belirtiniz):					

E~Bölümü

Ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin uygulamalarınızı ifade eden seçeneği işaretleyin.

Uygulamalar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
1.Sınav sorularını belirtke tablosundan yararlanarak oluştururum.					
2.Ölçmek istediğim davranışa uygun olarak ölçme değerlendirme araçlarımı belirlerim.					
3.Puanlamayı hazırladığım cevap anahtarına uygun olarak yapmam.					
4. Sınav yapmadan önce kapsanacak konulara dair planlar yaparım.					
5.Sınav yapmadan önce soru türlerine ilişkin planlar yaparım.					
6.Sınavı hazırlamazdan önce soru sayısını belirlerim.					
7.Öğrencilerin soruları cevaplarırken uyacakları genel esasları sınavdan önce belirtirim.					
8.Öğrencilere tanıdığım süreyi sınavdan önce belirtirim.					
9. Sınıfım için hazırladığım sınavlarda uzun cevaplı, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli gibi çeşitli soru tiplerinli bir arada bulunmasına özen gösteririm.					
10.Öğrencilerimi değerlendirme ölçütlerinden haberdar ettikten sonra değerlendiririm.					
11.Öğrenci..başarısını değerlendirirken farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırım.					
12.Öğrenme sürecini değerlendirirken farklı ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırım.					
13.Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini zörmelerini sağlarım.					
14. Sınav sonuçlarından (puanlardan) yararlanarak ortalama, standart sapma gibi konularda bilgi edinmek için istatistiksel işlemler yaparım.					
15.Sınav sonuçlarından alınan puanların yer aldığı grafikler oluştururum.					
16. Proje ve performans görevlerini öğrencinin seçmesine uygun şekilde, alternatifli olarak geliştiririm.					

Uygulamalar	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her Zaman
17. Öğrencilerimin -belirli ölçütleri -dikkate alarak öz değerlendirme yapmalarını sağlarım.					
18.Öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak akran değerlendirmesi yapmalarını sağlarım.					
19.Alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının nasıl uygulanacağı hakkında öğrencileri bilgilendiririm.					
20.Alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulanışına ilişkin bilgileri öğrenci velilerine aktarırım..					
21. Performans görevini tamamlamaları için ayırdığım süreyi belirlerken görevin niteliğini dikkate alırım.					
22. Performans görevini veya proje konularını belirlerken değerlendirme ölçütlerini tek başıma belirlerim.					
23. Ölçme- değerlendirme etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmesine önem veririm.					
24. Ölçme ve değerlendirme alanındaki akademik yayınları izlerim.					
25.Ölçme ve değerlendirme alanındaki eksiklerimi gidermeye çalışırım.					
26. Ölçme sonuçlarına dayanarak hedefleri yeniden gözden geçiririm.					
27.Ölçme sonuçlarına dayanarak öğrenme ortamını yeniden gözden geçiririm.					
28.Ölçme sonuçlarına dayanarak öğretim yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçiririm.					
29.Diğer(Lütfen yazıp sıklığını belirtiniz):					