



KKTC  
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

KOLEJ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ  
ETKİN KULLANABİLME YETERLİLİKLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULKAN Doğu Akdeniz Üniversitesi

Hazırlayan  
Hüseyin Halitoğlu

Tez Danışmanı  
Doç. Dr. Mehmet Çağlar

Lefkoşa  
Haziran 2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne;



Hüseyin HALİTOĞLU tarafından hazırlanan “Kolej Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterlilikleri” adlı çalışma oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU Yakın Doğu Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR Yakın Doğu Üniversitesi

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa İLKAN Doğu Akdeniz Üniversitesi

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

/14.1.2009



## ÖZET

### KOLEJ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ETKİN KULLANABİLME YETERLİLİKLERİ

HALİTOĞLU, Hüseyin

Yüksek Lisans

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

Haziran 2009, 140 sayfa

Bu çalışma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki eğitim sistemindeki davranışçılıktan oluşturmacılığa geçerken resmi kolejlerinin lise kısmında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini iki büyük kolej olan Türk Maarif Koleji'den (TMK) 78 ve Gazi Mağusa Türk Maarif Koleji'nden (GMTMK) 44 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır (toplam 122 öğretmen ve yönetici). Çalışmada 91 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin analizinde yüzde (%) ve sıklık kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan öğretmen ve yöneticilerin ölçme değerlendirme etkinliklerini kullanmada portfolyo, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme, performans değerlendirme, proje geliştirme, öz değerlendirme, kontrol listesi , IB ölçme değerlendirme, rubrik ve kontrol listesi konularında eğitime ihtiyaç duydukları tesbit edildi.

Anahtar kelimeler: Ölçme, değerlendirme, davranışçılık, oluşturmacılık

## ABSTRACT

### EVALUATING TECHNIQUES USED BY COLLEGE TEACHERS IN THE TURKISH REPUBLIC NORTHERN CYPRUS.

HALİTOĞLU, Hüseyin

Masters Degree

Post Graduate Program in Education

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR

June 2009, 140 pages

This survey was carried out to investigate whether effective measurement and evaluation were carried out by public college teachers and school administrators when passing from behaviorism to constructivism system in the Turkish Republic of Northern Cyprus. The survey was completed by two groups: TMK which consisted of 78 and GMTMK 44 teachers and school administrators ( in total 122 teachers and school administrators). The survey which was made up of 91 questions was completed by these groups of teachers and school administrators. The questions focused on the evaluation techniques in use by these teachers and school administrators on a scale of percentage and frequency.

According to the result obtained, the college teachers and administrators mostly needed help in the following areas, developing projects, rubric, portfolio, peer evaluation, self evaluation, check list and international baccalaureate, to improve their measurement and evaluation techniques.

Key words: measurement, evaulation, behaviorism, constructivism



## ÖNSÖZ

Bilgi çağında bireylerden; bilgiyi üreten ve kullanabilen, farklı bakış açılarına sahip olan, problem durumunda çözüm önerileri üreten, analiz ve sentez yapabilen, eleştirel yorum getirme gibi üst düzey becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Eğitim - öğretim sisteminde bu becerilerin bireye kazandırılması, davranışçı yaklaşımdan ziyade, bilginin yapılandırılarak her bireyin özgü bilgisini oluşturmaya fırsat veren oluşturmacı yaklaşımla gerçekleştirilebilir. Eğitim – öğretim sisteminin oluşturmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmesiyle, ölçme ve değerlendirme alanına yeni teknikler eklenmiştir. Yazılı, sözlü, çoktan seçmeli sınavlar v.b. geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanı sıra, portfolyo, proje, performans değerlendirme, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme v.b. alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ilave edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim – öğretim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Genel amacı, eğitim - öğretim sürecinin devamlılığını sağlamak ve sisteme geri bildirim vererek öğrencilere daha etkin eğitim - öğretim süreci yaşatmaktır. Öğrencilerin sürekli olarak takibini sağlayarak gelişim sürecini izlemek ve öğrencilerin tam ve eksiksiz eğitim almış birer birey olarak topluma kazandırılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda eğitim ve öğretimin veriliğini artırarak planlanan hedefe ulaşma düzeyini yükseltmek ve öğrenme sürecinin etkinliğini sağlamak için öğretilmelerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerine bağlıdır.

Tezimin her aşamasında bana destek olan ve rehberlik eden sevgi ve saygı duyduğum ders hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mehmet Çağlar'a, tez çalışmamda gerektiğinde bilgi birikimlerinden yararlandığım Doç. Dr. Hüseyin Uzunboylu'ya, değerli arkadaşlarım Doç. Dr. Osman Cankoy'a, Dr. Mustafa Gürsoy'a, araştırmamın örneklemi oluşturan TMK ve GMTMK'deki tüm öğretmen ve yöneticilere en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hüseyin HALİTOĞLU

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| JÜRİ ÜYELERİNİN ONAYI..... | ii  |
| ÖZET .....                 | iii |
| ABSTRACT .....             | iv  |
| ÖNSÖZ .....                | v   |
| İÇİNDEKİLER .....          | vi  |
| TABLolar .....             | ix  |
| KISALTMALAR .....          | xiv |

### BÖLÜM I

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Giriş.....               | 1 |
| 1.2. Problem Durumu.....      | 4 |
| 1.3. Problem Cümlesi .....    | 6 |
| 1.4. Alt Problemler.....      | 6 |
| 1.5. Araştırmanın Amacı ..... | 6 |
| 1.6. Araştırmanın Önemi ..... | 7 |
| 1.7. Sayıtlar .....           | 7 |
| 1.8. Sınırlılıklar .....      | 8 |
| 1.9. Tanımlar .....           | 8 |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                        |    |
|----------------------------------------|----|
| 2.1. Kuramsal Temeller .....           | 11 |
| 2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....  | 11 |
| 2.1.2. Davranışçı Öğrenme Ortamı ..... | 12 |
| 2.1.3. Programlı Öğrenme .....         | 13 |
| 2.1.4. Oluşturmacı Yaklaşım .....      | 15 |
| 2.1.4.1. Oluşturmacı Öğretim .....     | 19 |

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.4.2. Oluşturmacı Öğretimin Temel İlkeleri .....             | 19 |
| 2.1.4.3. Oluşturmacı Öğretimin Temel Özellikleri .....          | 20 |
| 2.1.4.4. Oluşturmacı Öğretmen.....                              | 20 |
| 2.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları .....                  | 23 |
| 2.1.5.1. Ölçme .....                                            | 24 |
| 2.1.5.2. Değerlendirme .....                                    | 24 |
| 2.1.6. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....                  | 30 |
| 2.1.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....     | 31 |
| 2.1.6.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri .....     | 31 |
| 2.1.6.1.1. Sözlü Sınavlar .....                                 | 32 |
| 2.1.6.1.2. Yazılı Sınavlar .....                                | 33 |
| 2.1.6.1.2.1. Az Sorulu Uzun Cevaplı Yazılı Sınavlar .....       | 33 |
| 2.1.6.1.2.2. Çok Sorulu Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar.....       | 35 |
| 2.1.6.1.3. Objektif Testler .....                               | 36 |
| 2.1.6.1.3.1. Tamamlamalı Testler .....                          | 37 |
| 2.1.6.1.3.2. Doğru Yanlış Testler .....                         | 38 |
| 2.1.6.1.3.3. Eşleştirmeli Testler .....                         | 39 |
| 2.1.6.1.3.4. Çoktan Seçmeli Testler .....                       | 40 |
| 2.1.6.2.1. Yapılandırılmış Grid .....                           | 41 |
| 2.1.6.2.2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) .....            | 43 |
| 2.1.6.2.3. Projeler .....                                       | 45 |
| 2.1.6.2.4. Performans Testleri / Performans Değerlendirme ..... | 45 |
| 2.1.6.2.5. Öğrenci Ürün Dosyası ( Portfolyo) .....              | 46 |
| 2.1.6.2.6. Akran Öz Değerlendirme .....                         | 50 |
| 2.1.6.2.7. Anekdor .....                                        | 50 |
| 2.1.6.2.8. Kontrol Listeleri .....                              | 51 |
| 2.1.6.2.9. Gözlem .....                                         | 51 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                  | 52 |

### **BÖLÜM III**

#### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                | 65 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                  | 65 |
| 3.3. Veri Toplama Aracı ve Araştırmanın Uygulama Süreci ..... | 67 |
| 3.4. Verilerin Analizi .....                                  | 68 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR VE YORUMLAR**

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 69  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular .....    | 72  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....    | 78  |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular .....  | 85  |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 93  |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 102 |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular .....   | 106 |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ..... | 110 |

### **BÖLÜM V**

#### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                     |     |
|---------------------|-----|
| 5.1. Sonuçlar ..... | 117 |
| 5.2. Öneriler ..... | 120 |

|                       |            |
|-----------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA .....</b> | <b>122</b> |
|-----------------------|------------|

|                                          |              |
|------------------------------------------|--------------|
| <b>EKLER .....</b>                       | <b>.....</b> |
| EK I – Anket Kullanım İzin Belgesi ..... | 133          |
| EK II – Araştırma İzin Belgesi .....     | 134          |
| EK III – Anket.....                      | 135          |



## TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 1: Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı.....                                             | 66 |
| Tablo 2: Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleklerine Göre Dağılımı.....                                                          | 66 |
| Tablo 3: Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştığı Hizmet Grubuna Göre Dağılımı.....                                              | 67 |
| Tablo 4: Öğretmen ve Yöneticilerin Yaş Aralıkları.....                                                                      | 69 |
| Tablo 5: Öğretmen ve Yöneticilerin Branş Dağılımları.....                                                                   | 70 |
| Tablo 6: Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yılları.....                                                                      | 71 |
| Tablo 7: Öğretmen ve Yöneticilerin Test Geliştirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler .....                                | 72 |
| Tablo 8: Öğretmen ve Yöneticilerin Soru Yazma Teknikleri Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                           | 72 |
| Tablo 9: Öğretmen ve Yöneticilerin Klasik Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                      | 73 |
| Tablo 10: Öğretmen ve Yöneticilerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                 | 73 |
| Tablo 11: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                       | 74 |
| Tablo 12: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler..... | 74 |
| Tablo 13: Öğretmen ve Yöneticilerin Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....             | 75 |
| Tablo 14: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....       | 75 |
| Tablo 15: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoklu Zeka ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....              | 76 |
| Tablo 16: Öğretmen ve Yöneticilerin IB ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                      | 76 |
| Tablo 17: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....               | 77 |
| Tablo 18: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Geliştirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler.....                               | 77 |

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 19: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Konularda Almış Oldukları Eğitimler.....                            | 78 |
| Tablo 20: Öğretmen ve Yöneticilerin Test Geliştirme İhtiyaçları.....                                          | 78 |
| Tablo 21: Öğretmen ve Yöneticilerin Soru Yazma Teknikleri İhtiyaçları.....                                    | 79 |
| Tablo 22: Öğretmen ve Yöneticilerin Klasik Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları.....                               | 79 |
| Tablo 23: Öğretmen ve Yöneticilerin Alternatif Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları...                             | 80 |
| Tablo 24: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme İhtiyaçları .....                                | 80 |
| Tablo 25: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçme ve Değerlendirme İhtiyaçları .....          | 81 |
| Tablo 26: Öğretmen ve Yöneticilerin Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları .....                      | 81 |
| Tablo 27: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme ve İhtiyaçları .....             | 82 |
| Tablo 28: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoklu Zeka Ölçme Değerlendirme ve İhtiyaçları .....                       | 82 |
| Tablo 29: Öğretmen ve Yöneticilerin IB ve Ölçme Değerlendirme ve İhtiyaçları .....                            | 83 |
| Tablo 30: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Ölçme Değerlendirme ve İhtiyaçları ..... | 83 |
| Tablo 31: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Geliştirme İhtiyaçları .....                                        | 84 |
| Tablo 32: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları.....                                | 84 |
| Tablo 33: Öğretmen ve Yöneticilerin Kontrol Listesi Kullanma Sıklığı.....                                     | 85 |
| Tablo 34: Öğretmen ve Yöneticilerin Derecelendirme Ölçeğini Kullanma Sıklıkları.....                          | 86 |
| Tablo 35: Öğretmen ve Yöneticilerin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanma Sıklıkları .....             | 86 |
| Tablo 36: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoktan Seçmeli Soru Kullanma Sıklıkları .....                             | 87 |
| Tablo 37: Öğretmen ve Yöneticilerin Açık Uçlu Soru Kullanma Sıklıkları.....                                   | 87 |
| Tablo 38: Öğretmen ve Yöneticilerin Kısa Cevaplı Soru Kullanma Sıklıkları .....                               | 88 |
| Tablo 39: Öğretmen ve Yöneticilerin Eşleştirme Sorusu Kullanma Sıklıkları.....                                | 88 |
| Tablo 40: Öğretmen ve Yöneticilerin Doğru Yanlış Sorusu Kullanma Sıklıkları ....                              | 89 |
| Tablo 41: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Kullanma Sıklıkları .....                                           | 89 |

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 42: Öğretmen ve Yöneticilerin Öz Değerlendirme Kullanma Sıklıkları .....                                                                | 90 |
| Tablo 43: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo Kullanma Sıklıkları.....                                                                        | 90 |
| Tablo 44: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi Kullanma Sıklıkları.....                                                                | 91 |
| Tablo 45: Öğretmen ve Yöneticilerin Gözlem Formu/Anektodal Kayıt Kullanma Sıklıkları .....                                                    | 91 |
| Tablo 46: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Kullanma Sıklıkları.....                                                              | 92 |
| Tablo 47: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırılmış Grid Kullanma Sıklıkları.....                                                             | 92 |
| Tablo 48: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları.....                                   | 93 |
| Tablo 49: Öğretmen ve Yöneticilerin Kontrol Listesi Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                     | 94 |
| Tablo 50: Öğretmen ve Yöneticilerin Derecelendirme Ölçeği Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....               | 94 |
| Tablo 51: Öğretmen ve Yöneticilerin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri..... | 95 |
| Tablo 52: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoktan Seçmeli Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                 | 95 |
| Tablo 53: Öğretmen ve Yöneticilerin Açık Uçlu Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                      | 96 |
| Tablo 54: Öğretmen ve Yöneticilerin Kısa Cevaplı Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                   | 96 |
| Tablo 55: Öğretmen ve Yöneticilerin Eşleştirme Sorusu Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri .....                  | 97 |
| Tablo 56: Öğretmen ve Yöneticilerin Doğru Yanlış Sorusu Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                 | 97 |
| Tablo 57: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri .....                              | 98 |
| Tablo 58: Öğretmen ve Yöneticilerin Öz Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                    | 98 |
| Tablo 59: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri .....   | 99 |
| Tablo 60: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                   | 99 |



|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 61: Öğretmen ve Yöneticilerin Gözlem Formu Ölçme Değerlendirme           |     |
| Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                              | 100 |
| Tablo 62: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Ölçme Değerlendirme    |     |
| Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                              | 100 |
| Tablo 63: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırılmış Grid Ölçme Değerlendirme   |     |
| Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri .....                             | 101 |
| Tablo 64: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme Değerlendirme                  |     |
| Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri.....                              | 101 |
| Tablo 65: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenme Eksikliklerini Belirleme Aracını   |     |
| Kullanma Sıklığı.....                                                          | 102 |
| Tablo 66: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Hazır Bulunuşluğunu Belirleme      |     |
| Aracını Kullanma Sıklığı.....                                                  | 103 |
| Tablo 67: Öğretmen ve Yöneticilerin Not Verme Aracını Kullanma                 |     |
| Sıklığı.....                                                                   | 103 |
| Tablo 68: Öğretmen ve Yöneticilerin Duyuşsal Kazanım Gelişimini İzlemek        |     |
| Aracını Kullanma Sıklığı.....                                                  | 104 |
| Tablo 69: Öğretmen ve Yöneticilerin Aracın Geçerlilik ve Güvenirliğini         |     |
| Deneme Sıklığı.....                                                            | 104 |
| Tablo 70: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretim, Yöntem ve Tekniklerin İşlerliğini |     |
| Test Etme Aracını Kullanma Sıklığı.....                                        | 105 |
| Tablo 71: Öğretmen ve Yöneticilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerin             |     |
| Gelişimini İzleme Aracını Kullanma Sıklığı.....                                | 105 |
| Tablo 72: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Araçları Kullanma Sıklığı .....      | 106 |
| Tablo 73: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan       |     |
| Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları               |     |
| Zaman Yetersizliği (Program Yüğü) Sıkıntıları .....                            | 106 |
| Tablo 74: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan       |     |
| Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları               |     |
| Bilgi Yetersizliği Sıkıntıları.....                                            | 107 |
| Tablo 75: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan       |     |
| Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları               |     |
| Destek (Uzman Yetersizliği) Sıkıntıları .....                                  | 107 |



|                                                                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 76: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Sınıf Mevcudu Sıkıntıları.....                                  | 108 |
| Tablo 77: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Hizmet İçi Eğitim Yetersizliği.....                             | 108 |
| Tablo 78: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Fiziksel Koşullar (Sınıf Ortamı,Teknoloji vb.) Sıkıntıları..... | 109 |
| Tablo 79: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Ders Malzemesi (Görsel İşitsel) Yetersizliği.....               | 109 |
| Tablo 80: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Diğer Sıkıntılar.....                                           | 110 |
| Tablo 81: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevlerinde / Projelerde, Değerlendirme Ölçütlerini Belirlerken Öğrencilerden Hangi Sıklıkta Görüş Aldığı.....                                            | 111 |
| Tablo 82: Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmen ve Yöneticiler Öğrencilerini Değerlendirmeden Önce, Değerlendirme Ölçütlerinden Haberdar Etme Sıklığı.....                                            | 111 |
| Tablo 83: Öğretmen ve Yöneticilerin Sınavları Değerlendirmek İçin Mutlaka Yanıt Anahtarı Hazırlama Sonuçları .....                                                                                        | 112 |
| Tablo 84: Öğretmen ve Yöneticiler Açık Uçlu Soru Kullandığı Sınavlarda Kısmı Puanlama Anahtarı Hazırlama Sonuçları.....                                                                                   | 112 |
| Tablo 85: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrencinin Gelişimi İle İlgili Gözlemlerini Zaman Kaybetmeden Kayıt Altına Alma Sonuçları.....                                                                        | 113 |
| Tablo 86: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrencilerin Çalışmaları İle İlgili Öz Değerlendirmeleri İnceleme Sonuçları.....                                                                                      | 113 |
| Tablo 87: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Kullandığı Durumlarda, Önceden Değerlendirme Ölçütlerini Paylaşma Sonuçları.....                                                                  | 114 |
| Tablo 88: Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğrencilerin Çalışmaları ile İlgili Akran Değerlendirmelerini İnceleme Sonuçları.....                                                                                | 114 |

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 89: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi ve Projelerin<br>Öğrenci Seviyesine Uygunluğu.....                                                              | 115 |
| Tablo 90: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenme Süreci ile Ölçme Değerlendirme<br>Sürecini Bütünleştirme Sonuçları .....                                                  | 115 |
| Tablo 91: Öğretmen ve Yöneticilerin Projeleri Hazırlarken Öğrencilerin<br>Çalışacakları Problem Durumlarını Kendilerinin Belirlemesine Fırsat<br>Verme Sonuçları..... | 116 |
| Tablo 92: Öğretmen ve Yöneticilerin Ölçme Sonuçlarını Kendilerini Değerlendirme<br>Amacıyla da Kullanırım Sonuçları.....                                              | 116 |

### **Kısaltmalar**

- KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.  
TMK: Türk Maarif Koleji  
GMTMK: Gazimağusa Türk Maarif Koleji  
İKY: İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği  
Edexcel: Birleşik Krallığın en önde gelen sınav kurumu  
TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı  
IB: International Bakalorya  
MEB:Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

## BÖLÜM 1

### 1.1. GİRİŞ

Yaşadığımız 21.yüzyılda bilim ve teknolojiye çok hızlı gelişmeler olmaktadır. Devletlerin dünya kamuoyunda söz sahibi olabilmesi, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri takip edip, bu gelişmelere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu durum devletleri kaliteli, nitelikli ve kendi öz benliğini koruyarak insan yetiştirmeye yöneltmiştir.

Dünyada bilgi toplumuna doğru bir değişim yaşanıyor. Bu değişim kendini sanayi toplumuna kıyasla daha farklı insan ihtiyaçlarına yöneltiyor. Bilgi toplumunun gereksindiği insan tipi doğal olarak farklı becerilerle donatılmak durumunda. Bu nedenle de özellikle sanayi toplumu ihtiyaçlarına göre yapılandırılmış olan eğitim sistemleri kendilerini bilgi toplumunun gereksindiği insanı yaratmak için farklı bir şekilde yenilemek durumundadır. Eğitim sistemlerinin kendilerinin yanı sıra, paradigmal olarak da davranışçılıktan yapılandırmacılığa doğru bir değişim yaşanmakta ve yerleşmektedir.

Temelinde nesnelci paradigmanın olduğu davranışçı öğrenme kuramları öğrenme-öğretme süreçlerini uzun yıllardır etkilemektedir. Bu kuramı savunanlar, bilen ve bilgi arasında bir ayrım yaparak bilginin bireyden bağımsız gerçekleştiğini varsaymaktadır. Başka bir deyişle nesnelcilere göre nesnel, objektif ve kesin olan bu bilgi bireylere aktarılabilir. Son zamanlarda eğitim ortamlarındaki uygulamaları gittikçe yaygınlaşan yapılandırmacı öğrenme kuramı nesnel paradigmayı reddederek, bilgi ve öğrenmenin öznel olduğunu ve bilginin birey tarafından etkin bir biçimde yapılandırıldığını savunmaktadır (Novak, 1998; ).

Yapılandırmacılığa göre öğrenen bireyler bilgiyi bireysel olarak yaratır ve yeniden organize eder. Öğrenme, bilgiyi pasif biçimde almak değil, kendine mal etmektir (Steffe, 1991; Duffy ve Jonassen, 1992; Olssen,1996). Bilgi, kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırılmaktadır. Bireyler doldurulmayı bekleyen boş variller değildir, tersine anlamları araştıran etkin organizmalardır (Jonassen, 1991; Cooper, 1993; Driscoll, 2000).



Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları da diğer bir birey ile aynı olamaz.

Yapılandırmacı yaklaşım temel öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993; Von Glasersfeld, 1995). Öğrenen kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yaptığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder.

Türkiye'deki eğitim sistemi uzun yıllar boyunca öğrencileri, temel kavram ve ilkeleri anlamlandırmak yerine kitapta yazılanları hatırlamaya ve ezbere yöneltmiş, öğrenciler arasındaki rekabeti körüklemiştir. Öğrenciler ilkokulun ilk yıllarından başlayarak kendilerini bir yarışın içinde bulmakta ve bu yarışta başarılı olmak için test çözme becerisini geliştirmeye çalışmaktadır (Demirel, 1999).

Türkiye'de uygulanan eğitim sisteminin benzeri KKTC'de uygulanmaktaydı.

Öğretmenin merkezde ve sınıfın tek yöneticisi olduğu, öğrencinin ise pasif bir biçimde dinlediği öğretim yaklaşımlarının öğrenmeyi gerçekleştirmede etkili olmadığı pek çok eğitimci tarafından kabul görmektedir. Çünkü öğretmen merkezli yaklaşım öğrencileri ezbere yöneltmekte, eleştirel düşünen ve karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler yetiştirmede başarılı olamamaktadır (Trigwell ve Prosser, 1996; Driel, Verloop, Werven ve Dekkers, 1997). Öğrenci merkezli bir sistemde bireylerin öğrenme sürecine etkin katılımları ve kendi bilgi yapılarını anlamlandırmaları desteklenebilir.

Yapılandırmacı felsefenin bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılıklar, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarının değişikliğe uğramasına yol açmıştır. Yapılandırmacı üst düzey düşünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılar “Ne öğretilmeli?” yerine, “Birey nasıl öğrenir?” sorusu ile ilgilenmektedir. Davranışçı eğitim programlarında hedefler ürüne dayalı, yapılandırmacı yaklaşımda ise sürece dayalı olarak belirlenmektedir. Ürüne dayalı yaklaşım davranışlardaki gözlenebilir değişikliklere, sürece dayalı yaklaşım üst düzey öğrenme, üst düzey düşünme ve bilginin kalıcılığına odaklanmaktadır (Holloway, 1999).

Yapılandırmacı eğitim programında öğrenme içeriği öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Başka bir deyişle konu merkezli tasarım yerine öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Yapılandırmacı eğitim programında tüm dengeli yaklaşımı kullanılmakta, içerik temel kavram ve ilkeler etrafında yapılandırılmaktadır (Driscoll, 2000). Öğrenenler önce bütünü görmekte, daha sonra ayrıntılara inmektedirler. Yapılandırmacı sınıflarda öğrencinin kendi kararlarını kendisinin verdiği, kendi öğrenme planını yaptığı, uyguladığı, kendi gelişimini izlediği ve çalışmalarını değerlendirdiği özgün öğrenme etkinlikleri kullanılmaktadır.

Dünya eğitim sistemlerinde büyüyen ve gelişen oluşturmacı eğitim anlayışı Avrupa Birliğine girmeye hazırlanan ülkemizde de etkisini göstermiştir. KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı da oluşturmacı eğitim sistemini benimseyip uygulamaya koymak için üstün çabalar harcanmıştır. Eğitim programları, öğretim programları ve ders kitaplarında yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu yeni eğitim anlayışına göre eğitim programında ölçme ve değerlendirme, önemli ve çok yönlü bir görev üstlenmiştir.

Bir öğretim programı etkili bir öğretim hizmeti ile adım adım uygulanırken bir yandan da uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, işletilen şekliyle öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri tam olarak verip vermediğinin izlenmesi gerekir. Bir dersle ilgili olarak öğretme – öğrenme sürecinin istenen ürünleri eksiksiz olarak vermesi bu sürecin adım adım izlenmesine ve her adımda görülen eksiklik ve aksaklıkların daha sonraki adıma geçmeden önce giderilmesine bağlıdır (Özçelik, 1987:4).

Ölçme ve değerlendirme bilim dalının, son yıllarda dünyada önemi giderek artmaktadır. Özellikle öğrencilerin neleri ne derece öğrendiklerini belirlemeye çalışan klasikleşmiş ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanı sıra, öğrencilerin edindikleri bilgileri ne derece kullanabildiklerini belirlemeye çalışan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının; öğrenci ürün dosyaları, proje, yapılandırılmış grid, rubrik ve performans ödevlerinin ölçme değerlendirme içerisinde yer alması bu bilim alanının eğitim açısından önemini iyice artırmıştır (Erdem ve Demirel, 2002, s.81).



Öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı (oluşturmacı) yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Hızlı bir değişim içinde bulunan dünya, eğitimdeki yenilik ve gelişimleri kavrayan, kendilerine düşen görevin farkında olan ve bu görevlerini yerine getiren bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem ve Demirel, 2002, s.81). Hızlı düşünen, yaratıcı, neyi öğrenmesi gerektiğinin bilincinde, kısaca kendini iyi tanıyan, her şeyi bilen değil ama gereksinim duyduğu bilgiye kolayca ulaşabilen, teknolojiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Umay, 2006, s.10).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini kurallara uygun bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları ve aldıkları bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

### **1.2.Problem Durumu**

Eğitim sistemindeki öğrenme kavramları ve paradigmalarındaki değişimler ölçme – değerlendirme sistemlerinin de değişmesini zorlamaktadır. Ölçme – değerlendirme çıkacak olan ürünün (insanın) nelere sahip olmasını hedefleyen sistemin neredeyse sigortası olacağından çok büyük bir öneme sahiptir. Davranışçılıktan oluşturmacıya geçerken, ölçme-değerlendirme sistemlerinde de bu değişimin süreç içerisinde yaşanması gerekir ve öğretmen eğitimlerinde yeni yaklaşımlar yer almalıdır.

Eğitimde öğretmenin yerini alabilecek bir mekanizmanın yaratılamayacağı hatta teknolojik gelişmelere paralel olarak öğretmene her zaman ihtiyaç duyulacağı anlaşılmıştır. Onun içindir ki son çeyrek asırda bütün ülkeler eğitim çalışmalarına ağırlık vermekte ve bu ağırlığın odak noktasını da öğretmen oluşturmaktadır. (Göksugözel, 2000, s.581). Çağdaş öğretmen günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek, 21. yüzyılın bilgi teknolojisi toplumunda öğrencileri geleceğe hazırlayabilecek yeterlikte olmalıdır. Bu amaçla birçok niteliği bünyesinde bulundurabilmelidir (MEB, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet> 2007). Avrupa topluluğu eğitim kalitesini ve standartlarını yükseltmek için öğretmenlere yeni görev ve roller yüklemektedir. Avrupa ülkelerine göre; artık öğretmen okulda sadece öğrencilerine



ders veren değil, okul dışında da sosyal ve ekonomik dünya ile ilişki kuran, rehberlik ve organizatrlk yaparak gençleri okuldan çalışma hayatına, dünyaya hazırlayan aktif rol sahibi kişidir (Göksugözel, 2000, s.581). Geçmişte olduğu gibi günümüzde de ğretmen kişiliğinin öğrencilerin kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlaması eğitimin temel sorunlarından biridir. İnsana yardım gerektiren mesleklerin hepsinde olduğu gibi ğretmen insan ilişkilerinde beceri geliştirmiş olmalıdır (Berklin,1992, s.138; Aktaran: Dilekmen, 2000, s.603). Kendi davranışlarını değerlendirebilen birey çevresindeki sosyolojik ve psikolojik olumsuzlukların giderilmesinde kolayca iletişim kuracaktır. Bilinçli davranma sakinlik, olgunluk, huzur ortamı getirir (etinkaya, 2000, s.598). Kısaca ağdaş toplumun ğretmeni bilgili, sürekli kendini yenileyen, geniş bir dünya görüşüne sahip, insanı ve toplumu tanıyan, sorun çözme becerilerine sahip, teknolojiyi kullanabilen, sınıf ve okulu tüm imkanları ile kullanarak aktif ve öğrenme ortamına dönüştürebilen ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çevredeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir meslek erbabı olmak durumundadır (Oktay, 1998, s.137). Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerin bilinmesi, daha sonra, bu yeterliklerin, hizmet öncesi ve hizmet içi programlarıyla, ğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkün olacaktır.

Bu çalışmanın problem durumu, KKTC'deki resmi kolejlerde görev yapan öğretmenlerin lme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek, öğretmenlerin sınıf içi lme ve değerlendirme uygulamalarının neler olduğunu, lme ve değerlendirme alanında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını araştırmaktır.

### 1.3. Problem Cümlesi

KKTC resmi kolejlerindeki, branş öğretmenlerinin uyguladığı ölçme araçlarının oluşturmacı eğitim paradigmalarına uygunluğu nedir?

### 1.4. Alt Problemler

1. Öğretmen ve yöneticilerin;

a) yaşlarına

b) branşlarına

c) kıdemlerine

göre resmi kolejlerdeki dağılımı nasıldır?

2. Öğretmen ve yöneticilerin 2004 yılından sonra, ölçme değerlendirme konusunda almış oldukları eğitimleri oluşturmacı yaklaşım için yeterli mi?

3. Öğretmen ve yöneticilerin ölçme değerlendirme konusunda, kendilerine göre eğitim ihtiyaçları nelerdir?

4. Öğretmen ve yöneticilerin kendi algılarına göre, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları nedir?

5. Öğretmen ve yöneticilerin kendi algılarına göre, ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma yeterlilikleri nedir?

6. Öğretmen ve yöneticilerin kendi algılarına göre, ölçme değerlendirme araçlarını kullanma amaçları ve sıklığı nasıldır?

7. Öğretmen ve yöneticiler kendi algılarına göre, yeni öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken yaşadıkları sıkıntılar nelerdir?

8. Derse giren öğretmen ve yöneticiler kendi algılarına göre, hangi kıstaslara göre değerlendirme yapmaktadırlar?

### 1.5. Araştırmanın Amacı

KKTC'deki yeni eğitim vizyonuna uygun ölçme değerlendirme sisteminin gerektirdiği ölçme beceri ve araçlarının ne olduğunu belirlemek ve ihtiyaçları tesbit etmek.

## 1.6. Araştırmanın Önemi

Eğitimde başarı, eğitimi oluşturan unsurların bir bütün olarak düşünülmesine ve uygulanmasına bağlıdır. Eğitimle ölçme – değerlendirme arasında sıkı bir ilişki vardır. Ölçme – değerlendirme verilen eğitimin başarı düzeyini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu durum öğretmenlerin ölçme – değerlendirme konusunda sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve donanımın önemini ortaya çıkarmaktadır. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bilgiler eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biri olan ölçme – değerlendirme konusunda;

- Değerlendirmenin gerekliliği hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olup olmadıkları hakkında bilgi vereceği,
- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanıp kullanamadıkları hakkında bilgiler vereceği,
- Konuyla ilgili mevcut bilgilere yeni bilgiler katabileceği,
- Araştırmacılara yeni araştırma problemleri geliştirme olanağı sunabileceği ve yeni araştırmalara ön fikir oluşturabileceği umulmaktadır.

Var olan ölçme ihtiyaçları belirlendikten sonra gerekli olan önlemler alınarak giderilirse eğitim vizyonunun gerçekleşme olasılığı artacak ve bu da sistemin oturmasını sağlayacaktır.

## 1.7. Sayıtlar

- Araştırmada kullanılan anket formundaki soru örneklerinin, geçerlilik ve güvenilirliği uzman görüşleri alınarak doğru ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.
- Okul müdürleri, müdür muavinleri ve öğretmenlerin anketlere samimi ve doğru cevap verdikleri kabul edilmiştir.
- Seçilmiş örneklem grubunun, evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- Kaynak tarama suretiyle elde edilen bilgilerin doğru olduğu kabul edilmiştir.



## 1.8. Sınırlılıklar

- Bu araştırma 2007–2008 akademik yılıyla sınırlıdır.
- Bu araştırma TMK ve GMTMK müdür, müdür muavini ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Bu araştırma yalnızca kolejlerin lise kısmında görev yapan müdür, müdür muavini ve öğretmenlerle sınırlıdır.
- Araştırmanın anketi araştırmacı tarafından uygulanmıştır.
- Araştırmanın örneklem grubu 122 kişiden oluşturmaktadır. (78 TMK, 44 GMTMK)

## 1.9. Tanımlar

**Davranışçılık:** Behaviorizm yani davranışçılık, Birinci Dünya Savaşı sırasında bir grup Amerikan psikoloğun, yapısalcılığa ve işlevselciliğe karşı çıkmaları ve bilincin iç gözlem yöntemi ile incelenmesine kuşku ile bakmaları sonucu ortaya çıkan, bilinç hallerinin değil, davranışların, gözlenebilir durumların incelenmesi gerekliliğini savunan psikoloji kuram akımıdır.

(<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/sistem.htm> 15.02.2009).

**Oluşturmacılık:** Oluşturmacılık öncelikle bir öğrenme kuramıdır. Öğrenmenin yakın ilişkide bulunduğu bilgi felsefesine de yeni bir bakış açısıyla önemli katkılarda bulunmaktadır. Oluşturmacılık kuramına göre bilgi dışında ve bilenden bağımsız bir bilgi yoktur. Bilgi bireylerin nesnelerle olan ilişkisinden, bireyler tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Bu bakış açısıyla oluşturmacılık öğrenme uygulamalarına yeni bir boyut getirmektedir. Geleneksel eğitim süreci içinde öğrenenler bilgiyi öğretmen ve kitaplar aracılığıyla almaktadırlar. Öğretmen ve ders kitaplarının sunduğu bilgi kesin, gerçek ve mutlaktır. Oysa oluşturmacılık yaklaşımına göre bilgi sadece içinde bulunulan duruma göre nitelik kazanabilir. Bir anda doğru olan bilgi bir sonraki anda işe yaramayabilir. Bu açıdan da bilgi sürekli olarak bireyler tarafından süreç içinde oluşturulur. Bu bağlamda, bilgi gerçek, kesin ve mutlak değil ancak uygulanabilir ve

geçerli olabilir (<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/sistem.htm> 15.02.2009).

(Bkz. von Glasersfeld, 1998). Oluşturmacılık öğrenmeye ve eğitime getirdiği bu yeni yaklaşımla yeni uygulamalara da olanak sağlar. Öğrenenler edilgen olarak bilgiyi beklemek yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Oluşturmacılık yaklaşımına göre öğrenenlerin özerkliği ve öz farkındalığı desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Sınıf içi uygulamalar da bunu destekler yönde olmalıdır. Bunun için öğrenenlerin sınıf içinde daha etkin olabilmeleri için etkinlikler düzenlenmeli, öğrenenlerin birlikte çalışarak bilgiyi, içeriği ve sınıflarındaki güç dengelerini değerlendirmeleri gereklidir. Ayrıca öğrenenlerin kendi ses ve düşüncelerinin de öğrenme sürecine katılması zorunludur. (<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/sistem.htm> 15.02.2009).

**Sistem:** Sistem bir veya daha çok amaca veya sonuca ulaşmak üzere aralarında ilişkiler olan fiziksel ve kavramsal, birden çok bileşenin oluşturduğu bütündür. Belli bir plan veya projeye göre sırayla düzenlenir.

(<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/sistem.htm> 15.02.2009).

**Eğitim:** “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” ( Ertürk, 1975: s.169 )

**Ölçme:** “Varlık veya olayların belli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir.” ( Özçelik, 1981: s.281)

**Değerlendirme:** “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir.” ( Turgut, 1992: s.294)

**Geçerlik:** “Geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka bir özelliklerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyimle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir.” ( Tekin, 1991: s.42)

**Güvenirlilik:** Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özelliklerle ilgili olarak arka arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir ( Tekin, 1991:s.55)

**Öğretim:** Tek taraflı olarak belli konuda kişilere bilgi verme, bilgi aktarma işidir. Herhangi bir meslek, sanat ya da iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışmaların tümüne öğretim denir. (Tezcan, 1997:s.4)

10  
**Milli Eğitim Bakanlığı:** Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim ve öğretim işleriyle görevli bakanlığı anlatır. (KKTC Milli Eğitim Yasası:1)

**Okul Müdürü:** Herhangi bir okulda görevli idareci personeli anlatır. (25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası).

**Yönetici:** Müdür, müdür yardımcıları, sorumlu öğretmenleri anlatır. (25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası).

**Müdür Muavini:** Herhangi bir okulda müdür yardımcılığı görevini yapan idareci personeli anlatır. (25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası).

**Öğretmen:** Bakanlığın ve Bakanlığa bağlı eğitim ve öğretim kurum ve kuruluşlarının yürütmekle yükümlü olduğu eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerektirdiği asıl ve sürekli görevleri yerine getiren sürekli personeli anlatır. (25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası).

**Branş Öğretmeni:** Belli bir konuda uzmanlaşmış ve o konuda ders veren öğretmeni anlatır. (25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası).

**Resmi Kolej:** KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı parasız eğitim veren kolejleri anlatır.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Temeller

##### 2.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

“Öğrenme ile ilgili ilk deneysel araştırmalar 20. yüzyılın başında Pavlov’un Rusya, Watson ve Thorndike’in Amerika’da yaptıkları insan ve hayvanların laboratuvarında belli bir durumda nasıl davrandıklarına ilişkin çalışmalarla başlamıştır. Bu psikologların çalışmalarının odak noktası hayvan ve insanların gözlenebilir davranışları olduğu için, bu yaklaşımı benimseyenlere davranışçı ve geliştirdikleri kuramlara davranışçı kuram denilmiştir” (Erden, Akman, 2001:132).

Davranışçı akımın ilk temsilcilerinden biri Watson’dır (1931). Çocukluk dönemi öğrenmeleri ve hayvanların öğrenmesi konularında birçok deneysel gözlem yaparak uyarıcı-tepki ilişkisini açıklamaya çalışmıştır. Sayısal problem çözen bir çocuğun doğru yanıtı bulmadan önce birçok hata yapabileceğini ve hata yapmasının öğrenmeye yardımcı olabileceğini savunmuş, doğru bir uyarıcı-tepki örüntüsü ortaya çıkana kadar başarılı tepkide bulunmaların sayısında bir artış olacağını ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini ileri sürmüştür. Watson’un çalışma zamanına paralel olarak Thorndike da uyarıcı-tepki ilişkisine ve deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye ilişkin deneyleri hayvanlar üzerinde gerçekleştirmiştir. Thorndike tepkinin birey üzerinde bıraktığı etki konusuna daha fazla önem vermiştir. Ona göre tepkiden elde edilen doyum davranışın tekrar edilme sıklığını artırır, yani tatmin edici sonuçlar alındığında uyarıcı-tepki ilişkisi pekiştirilir. Bu demek değildir ki tatminsizlik tepkide bulunmayı ortadan kaldırır. Hoşnutsuzluk bireyin yeni alternatifler ve çözüm yolları aramasına neden olur; bu yeni arayış büyük olasılıkla deneme-yanılma yoluyla olur. Thorndike’in “hoşnutsuzluğun uyarıcı-tepki bağına güçlendirdiği ve pekiştirdiği yolundaki ilkesi” etki yasası olarak bilinir. Ayrıca bir de pratik (egzersiz) yasası vardır; buna göre uyarıcı-tepki bağı aynı uyarıcı ve aynı tepkinin birlikte tekrar tekrar ortaya çıkması sonucu güçlenir ve tepkide meydana gelecek bir azalma uyarıcı-tepki bağına zayıflatır. Burada önemli olan olgu alıştırma yapmanın tek başına öğrenme için yeterli olmadığıdır. Tepki veya sonuçlarla ilgili bilginin pekiştireç olarak sunulması gereklidir. Buna göre egzersiz yasası etki

yasasının doğal bir sonucudur (<http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/davranisci.htm> 28.01.2009).

“Thorndike etki ilkesi ile ödülün ya da başarının, ödüllendirilmiş davranışın öğrenilmesini arttıracak; buna karşılık, cezaların ve başarısızlığın, ceza ve başarısızlığa götüren davranışı yineleme eğilimini azaltacağını söylemiştir. Thorndike, bunların, doğrudan, kendiliğinden hareketler olduğu üzerinde durmuştur” (Binbaşıoğlu, 1978,18).

Thorndike’in öğrenme teorisine olan katkısı, özellikle çocuklardaki öğrenme becerilerinin ölçülmesinde bilimsel ölçme araçlarının kullanımı ve iyi öğrenme alışkanlıkları oluşturmada ceza ile değil ödüller vasıtasıyla motivasyonun sağlanacağı yolundaki tezlerle olmuştur. Ancak cezanın dolaylı bir etkisi olabilir (Child, 1993); şöyle ki başarısız bir çocuğun varolan istenmedik uyarıcı-tepki bağı daha uygun uyarıcı-tepki bağlarına ceza ile de dönüştürülebilir. İşte burada öğretmene alternatif uyarıcı-tepki bağları sağlayarak öğrenciye yardımcı olma görevi düşmektedir. Thorndike’in iki yasası öğretmenin yardımcılığı konusunda sınırlı olmalarına rağmen, daha sonraki yıllarda pekiştireçlerin açıklanması çalışmalarında radikal denebilecek davranışçılardan Skinner’i önemli ölçüde etkilemiştir. Diğer bir davranışçı olan Pavlov da Watson ve Thorndike gibi davranışı bir uyarıcıya karşı verilen yanıt olarak görmüştür. Fakat Watson ve Thorndike’den farklı olarak, Pavlov (1960) fizyolojik refleks hareketlerle ilgilenmiş ve “klasik koşullanma” ile ilgili deneyler yapmıştır (<http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/davranisci.htm> 28.01.2009).

### **2.1.2. Davranışçı Öğrenme Ortamı**

Skinner (1970) sürekli öğrenciyi doğru yanıtlara götüren öğrenme ortamlarının hazırlanması fikrini desteklemiştir ve bunda ısrarlı olmuştur. Ona göre ancak bu şekilde uyarıcı-tepki bağı ödüllerle pekiştirilebilir. Bu bağlamda hazırlanacak programlı öğretme makine veya sistemleri de öğrenme materyalini küçük adımlar (birimler) halinde sunacaktır. Sunuları sorular takip edecek, öğrenciye sorulara vermiş olduğu yanıtlar hakkında derhal bilgi verilecektir. Pekiştireç sadece doğru veya uygun yanıtları takiben verildiği için, öğrenme kaçınılmaz olarak lineer hale gelmektedir(<http://www.bitirimiz.biz/pedagoji-staj-ders-notlari> 28.01.2009 ).



Bireyin kendi davranışlarının sonucuna gösterdiği reaksiyonla gerçekleşen ve bir operant koşullanmayla ortamın şekillendirdiği davranış öğrenmeye neden olur. Bu nedenle, bir öğrenme ortamının hazırlanması kaçınılmazdır. Ancak hazırlanacak ortamda öğrencinin tepki göstereceği uyarıcılar oldukça küçük olmalıdır. Öğrenci, küçük adımları hep doğru yanıtlar vererek birbiriyle bağlar. Sonuçta karmaşık davranışların öğrenilmesi gerçekleşebilir. Özetle Skinnerci yaklaşım pekiştiriciler ve küçük adımlar ilkesi üzerine yoğunlaşmakta, hatalardan da öğrenilebileceği olgusuna tepeden bakmaktadır. Fakat programlı öğrenme konusunda insan deneklerle yapılan çalışmalar (Grundin; 1969, Anderson ve ark. 1972 ve Bostrom ve ark. 1982) göstermiştir ki dönütler, öğrencinin yaptığı hataları düzeltmesi için onlara bu hataları göstermede ve bu konuda bilgi vermede işe koşulmalıdır. Dolayısıyla program içerisindeki öğrenme adımlarının küçük olmasına her zaman gerek yoktur. Dönütleri bireyselleştirerek farklı yanıtlardan yararlanılması sağlanmalıdır. Böylelikle öğretme süreci ve materyali adaptif bir hale gelmelidir. Öğrenme hız ve gereksinimleri farklı bir grup öğrenciye uygun ortamı bir tek öğretmenin idaresi zor olacağından, bilgisayarlar uygun birer öğretme/öğrenme aracıdır.

Tarihsel olarak Skinner'in bilgisayar destekli eğitime katkısı 1950'lerde deneysel bulguların lineer öğretme programlarına uygulanmasıyla olmuştur. Şimdi bu tip programları inceleyelim. Programlı öğrenme nedir? Hangi kavramları içerir? (<http://www.bitirimiz.biz/pedagoji-staj-ders-notlari> 28.01.2009)

### **2.1.3. Programlı Öğrenme**

Programlı öğrenme/öğretmede, bir makine veya bilgisayarın kullanıldığı bir ortam düşünülür. Mekanik/elektronik bir ortam düşünüldüğünde, donanım ve yazılım olmak üzere iki temel kavramdan söz etmek zorundayız. Donanım ve yazılım ikilisi bilgilerin sunumu, kontrolü, depolanması ve bireylerin yanıtlarını kontrol etmek için tasarımılanan aygıtlar ve platformlardır. İşlem yapabilir ve dönüt verebilirler. Donanımlar farklı işlem hızında ve değişik özelliklerde olabilir. 1950'lerde tonlarca ağırlığı olan ENIAC gibi makineler bilgisayar donanımı olarak kabul ediliyorken, bugün ceplere sığabilecek, daha hızlı, ekonomik ve işlevsel donanımlar mevcuttur. Ancak bu cihazların ve dolayısıyla programlı öğretimin en önemli parçası yazılımdır. Yazılım olmaksızın, donanım hiç bir şeydir. Dolayısıyla işler bir bilgisayar sistemi yazılım ve donanımı kapsar. Burada bir bütün olarak bilgisayar anılmaktadır.



Kullanıcı ve bilgisayar arasındaki iletişimin ana unsuru olan yazılım, donanımın işlevini yerine getirmesinde yol gösteren ve program adı verilen bir komut dizgesidir. Yazılım, donanım ile kullanıcının iletişim sağlamasında temeldir. (<http://www.e-okul.biz/programli-ogrenme-t4752.html>)

Eğitsel bir yazılım ise, öğretilecek olan konu alanıyla ilgili bilgi örüntülerini, öğrenci-donanım etkileşiminin içeriğini ve sürecini içeren program kodları setidir. Öğrenciyle iletişilecek olan her bir ekran dolusu bilgiye de çerçeve (ekran) adı verilmektedir. Programlı öğrenmede öğrenme materyalinin sunumunu, bir kitabın her bir sayfasının veya paragrafının ayrı ayrı bir dizi halinde gösterilmesi olarak algılamak olasıdır. İşlevsel bir mekanik/elektronik öğretme aygıtının birkaç ana parçası olmak zorundadır; bunlar:

Konu alanı bilgisinin depolanacağı bir depo (disk, disket, CDROM gibi)

Bilgilerin sunulacağı veya gösterileceği bir ekran

Öğrencilerin yanıtlarını veya iletilerini girebileceği bir girdi kabul sistemi (klavye, fare, mikrofon gibi)

Yanıtların kaydedileceği bir yanıt deposu

Bir değerlendirme sistemi

Öğrenci-sistem etkileşimini kontrol ve idare eden bir arabirim sistemi

İşlemleri yapan bir işlemci (yongala, devreler, değişik bellekler gibi)

İşte bu sistemlerin birleştirilmesiyle karşımıza bir bilgisayar ve içinde de belli bir konuyu öğretecek olan eğitsel bir yazılım çıkıyor. Ancak elbette ki 1950'lerde bilgisayar dendiğinde akla bugünün bilgisayarları gelmiyordu. Bazı işlemleri yapmak için programlanabilen mekanik aygıtlar akla geliyordu. Fakat öğrenme materyali belli bir program dahilinde gerçekleştirebilecekti. Şimdi yukarıda saydığımız özellikleri Skinner'in yaklaşımı içinde irdeleyelim. Operant koşullanma yaklaşımı lineer programlama sistemini doğuruyordu ve bunun gerekleri de şunlardı:

Konu alanını öyle küçük parçalara böleceğiz ve bunları öyle bir sırada vereceğiz ki öğrencinin bu küçük öğrenme materyali parçacıklarında başarısız olma olasılığı en aza insin. Hatta başarıyı garantileyelim.

Öğrenci aktif olsun ve öğrenciye yanıtları (başarısı) hakkında anında bilgi verelim.

Öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilsinler. Yani hızlı öğrenenler programı daha çabuk bitirme olanağına sahip olsunlar ki yavaş öğrenenlerle aynı hızda öğrenmeye çalışıp sıkılmasınlar (<http://www.e-okul.biz/programli-ogrenme-t4752.html> 27.01.2009).

#### 2.1.4. Oluşturmacı Yaklaşım

Öğrenme bireyseldir. Bireyin yeni gelen bilgiyi öğrenebilmesi için, öğrenme işine etkin olarak katılması, kendisine sunulan uyarıcıları seçmesi, bunları kendisi için anlamlı hale getirmesi ve en uygun tepkiyi üretmesi gerekir (Ergün, 2005). Öğrenci tarafından işlenmeyen bir içerik alımı, öğrenciyi pasif, sadece kabul edici bir tavra yönlendirir (Işılak ve Durmuş, 2004, s.21). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgi pasif olarak alınmaz. Kişi yeni bir bilgi aldığı anda onu kendisinde önce var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani, önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından dolayı yeni alınan bilgi kişiler tarafından farklı özümşenmiş olur. Öğrencinin veya bireyin her hangi bir anda sahip olduğu bilgi birikimi yeni bir bilgiye veya uyarımlara cevap vermede çok önemlidir. Öğrenci kendine özgü olarak bilgiyi oluşturur. Bu süreç öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir (Aşan ve Güneş, 2006, s.50).

Oluşturmacılık hakkında, eğitimciler, felsefeciler ve psikologların görüşleri şunlardır (Morlowe ve Page,1998; Aktaran: Erdem ve Demirel, 2002 s.83):

- Öğrenenler, kendi öğrenmelerine etkin olarak katıldıklarında bilgi kalıcı olur.
- Öğrenenler, bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak bireysel bilgilerini yapılandırırlar.
- Öğrenme etkin olarak, eleştirel düşünme ve problem çözmeye dayanır.
- Etkin öğrenme ile öğrenenler, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Bu amaçları gerçekleştirebilmek ve yapılandırmacı görüşleri yönlendirebilmek amacıyla Brooks ve Brooks (1993) beş temel ilke belirlemişlerdir (Erdem ve Demirel, 2002, s.83).



1. Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme,
2. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma,
3. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme,
4. Eğitim programını öğrenen görüşlerine göre değiştirme,
5. Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme.

Yapılandırmacı öğrenmede temele alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Şaşan, 2002, s.49):

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme.
2. Bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme.
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede sadece dinlemek ve okumak yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleşir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999, s.7; Aktaran: Şaşan, 2002, s.49).

Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü, yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine inşa edilir. Böylece yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır. Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmamışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır. Yapılandırmacılık bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir (Şaşan, 2002, s.50).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanır. Böyle bir yaklaşımda merkezde öğrenci vardır (Şaşan, 2002, s.50). Yapılandırmacı yaklaşımda süreç boyutu, süreçte öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması daha baskındır.

Alışılmış hedef davranış ifadeleri yer almamaktadır. Hedeflerin belirlenmesindeki amaç, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözmede kullanarak bilgiyi içselleştirmesidir. Sınıf ortamında bulunan bireylerin birbirinden farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğru bulunmamaktadır. Öğrenenlerle birlikte hedeflere karar verilerek öğrenenin var olan



zihinsel şeması ile yeni öğrenmeleri biçimlendirmesi beklenir. Yapılandırmacılıkta bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar, kendi öğrenmelerinden sorumlulardır (Erdem ve Demirel, 2002, s.86). Öğrenenler yeni öğrendikleri ile geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgileri bütünleştirmek ve bilgiyi anlamlandırmak için tekrar, anlamlandırma ve örgütlenme stratejilerinden yararlanabilirler (Şaşan, 2002, s.50).

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenler, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir. Öğrenmenin öğrencilerin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme usamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yerdir (Şaşan, 2002, s.50). Yapılandırmacı anlayışa dayalı bir öğrenme öğretme ortamında öğretmen bilgi aktarıcısı anlamında geleneksel uzman rollerine sahip değildir. Bunun yerine öğretmen kolaylaştırıcı ve rehber rollerini yerine getirir (Atıcı, 2000, s.291). Öğretmenin rolü öğreten olmaktan yol gösteren, öğrencinin tıkanıdığı noktalarda danıştığı kişi olarak değişir. Sanıldığı gibi bu durum öğretmenin sınıf içindeki yerini azaltmaz, tersine artırır. Çünkü hâlâ, öğrencilerinin öğrenmesi gerekeni öğrenip öğrenmediğinin sorumluluğunu büyük ölçüde öğretmen taşır (Umay, 2006, s.11). Davranışçı yaklaşıma göre başarılı öğretmen, istedik davranışları kazandıracak nitelikte eğitim yapan kişidir (Senemoğlu, 1987, s.50). Yapılandırmacı yaklaşımda ise, öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmadır. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi ve zengin materyal kullanımı gerekmektedir (Erdem ve Demirel, 2002, s.86). Oluşturmacı öğrenmede öğretmenler aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Jofili, Geraldo ve Watts, 1999; Aktaran: Yanpar, 2001, s.30–31):

1. Öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili ön bilgilerini düşünmelerini sağlama,
2. Öğrenmede sadece yeni kavramların var olması değil, aynı zamanda eskileriyle birlikte yeniden organizasyonu sağlama,
3. Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları için rehberlik ve yardım etme,
4. Öğrencilerin yeni fikirlere adapte olma ya da var olan ön bilgisi ile ilişkilendirme için stratejiler planlama,

5. Süreç içinde ön kavramlar, kontrol etme ve fikirleri yeniden oluşturma ile bağlantılı sınıf aktiviteleri planlama,
6. Fiziksel çevrede kişisel ve sosyal yaşantı ile bilgi oluşumuna yardım etmek için laboratuvar uygulama çalışmaları planlama,
7. Öğrenmede temel sorumluluğun farkına varma. Bu hususlar öğretmenler tarafından dikkate alınırsa, oluşturmacı bir sınıf kültürü yaratılmış olur. Ortaöğretim öğretmenleri sınıfta bu yaklaşımı uygulamalarda ciddi engellerle karşılaşabilirler. Bu sınıfın kontrolünü kaybetme, yeni yöntemleri uygulama zorluğu vb. durumlardır. Bunu gidermenin yolu öğretmenleri kritik farkındalığa sahip olmaları ve öğrencilerde de geliştirmeleridir (Yanpar, 2001, s.30- 31). Yapılandırmacı görüş çerçevesinde öğretme, öğretmenin kendisine öğretilen belli tekniklerle bilgiyi öğrencilerine aktarması olarak değil, bilişsel düşünme ve mantık kullanma yoluyla bireysel kuram oluşturma becerisi olarak tanımlanmakta ve bu beceriyi geliştirmenin uzun soluklu bir süreç olduğu görüşü vurgulanmaktadır (Atay, 2003, s.37). Bunun için önce öğretmen sonra da öğrenciler öğrenmeyi öğrenmelidir. Öğrenmeyi öğrenme, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi kendi kendine üretebilmek demektir (Drucker,1996, s.237; Aktaran: Büyükbaş, 2000, s.63). Öğretmenin öğrencilerine iyi bir rehberlik yapabilmesi için, öğrenmenin niteliğini iyi tanıması ve en iyi öğrenmenin de bizzat öğrencinin kendi kendine öğrenmeyi öğrenmesinde olduğunun bilincinde olması gerekir (Netzer, 1962, s.36; Aktaran: Sebüktekin, 2000, s.679). Öğrenciye kendi kendine öğrenmeyi öğretmek, buna bilinçlendirmekle ona hayatı boyunca hep hazır, bir başkasından öğrenme yerine, öğrenmeyi kendinin de başarabilmesi sağlanmalıdır. Öğretmen öğrencilerine öğrenmeyi geliştirecek yolları kazandırmalı, öğrencinin de bu kendi kendine öğrenmeye bilinçlenmeyle kendi öğrenme yollarını geliştirmeye alışkanlık kazanmalıdır (Sebüktekin, 2000, s.679). Yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencinin değerlendirilmesi öğrencinin anlayışını ortaya koymalıdır. Bir başka deyişle kağıt-kalem içeren, öğrencilerin sorulara kısa cevaplar oluşturduğu objektif testler uygulanmaktansa, öğrencilerden araştırma raporları, magazinler, fiziksel modeller, oyunlar, hikayeler, şarkılar, raporlar gibi performanslar, tartışmalar, CD gösterileri, danslar ve artistik sunumlar oluşturmaları istenmelidir (Yanpar, 2001, s.32). Bu yaklaşımda değerlendirme bir son değil, sonraki öğrenmeler için yol göstericidir. Sadece ürünün değil aynı zamanda sürecin değerlendirilmesi de gereklidir (Erdem ve Demirel, 2002, s.82). Yapılandırmacı değerlendirme öğrenenleri birbirleriyle



karşılaştırmak yerine, onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Şasan, 2002, s.51).

#### **2.1.4.1. OLUŞTURMACI ÖĞRETİM**

Genel olarak kişilerde öğrenmeyi sağlamak amacıyla düzenlenen tüm faaliyetlere öğretme; öğretme faaliyetlerinin planlı ve kontrollü olarak düzenlenmesi ve uygulanması sürecine de öğretim diyoruz. Oluşturmacı öğretim kavramı ise, öğretim faaliyetlerinin oluşturmacı yaklaşıma göre düzenlenmesini ifade eder. Geleneksel öğretim yaklaşımlarından oldukça farklıdır (Özden, 2003).

Özden'e göre geleneksel ders işleme yönteminde, içerik ve öğretme durumu önceden ayrıntılı olarak belirlenir. Oluşturmacı ders işlemede içerik genel hatları ile belli, sınırları belli değildir. Oluşturmacı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirir. Bu yaklaşımda öğretim ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir ve bu husus çok önemlidir. Öğrenciye inisiyatif kullanma, öğrendiğini değerlendirme, birinci el deneyim kazanma imkanları hazırlanır (Özden,2003).

#### **2.1.4.2. Oluşturmacı Öğretimin Temel İlkeleri:**

Konuyla ilgili yazılı kaynaklarda, oluşturmacı öğretimin beş temel ilkesinden bahsedilmektedir. Yalnız bu ilkeler bir birinden tamamen bağımsız, kesin çizgilerle ayrılmış değildir.

- 1. Öğretimde, öğrencinin önceki bilgilerinin harekete geçirilmesi.**
- 2. Öğrencilerin yeni bilgiler kazanması için; öğrenmenin, temel kavramlar etrafında şekillendirilmesi.** Yani öğrencilerin “bütünü”, “bütünün parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmelerine yardımcı olunmalıdır.
- 3. Öğrencinin bakış açısının değerlendirilmesi.** Yani, verilen yeni bilgi önceden var olanlarla çelişmiyorsa, bu konudaki zihinsel yapı güçlendirilir; çelişiyorsa var olan zihinsel yapının değiştirilip, yeni düzenlemeler yapması ve yeni dengeyi kurması için öğrenciye destek olunur.
- 4. Bilginin uygulanması.** Bilginin öğrenciler tarafından uygulanmasına yardım edilmelidir. Bu, öğrencilerin önceki bilgi yapılarına uygun etkinlikler hazırlanarak sağlanabilir.



5. **Bilginin farkında olunması.** Kişinin bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne götüren stratejinin ne olduğunu fark etmesi ayrı ayrı şeylerdir. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir. Bu etkinlikler daha çok öğrencilerin geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkan veren etkinlikler olmalıdır. Örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya geçirme çalışmaları gibi etkinlikler bilginin farkında olunmasını sağlayıcı etkinlikler olarak sıralanabilir (Özden,2003).

#### 2.1.4.3. Oluşturmacı Öğretmenin Temel Özellikleri:

Alışkanlıklardan vazgeçmek, yenilikleri benimsemek ve uygulamaya koymak genelde kolay olmamaktadır. İnsanın doğasında, yenilik ve değişmeye karşı bir tepki, isteksizlik bulunmaktadır. Alışlagelen geleneksel öğretmen özelliklerinin terk edilerek, oluşturmacı yaklaşımın gerektirdiği şekilde tutum, davranış ve anlayışa ulaşılmasında; öğretmenlerimizin kendileriyle hesaplaşması ve mücadele etmesi gerekmektedir.

Oluşturmacı yaklaşım gibi benzer yenilikler hakkında temel teorik bilgi sahibi olan öğretmenlerimizin, geleneksel uygulamalarda ısrarlı oldukları gözlemlenmektedir.

Oluşturmacı anlayışa sahip öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden, 2003,s.72-73):

#### 2.1.4.4. Oluşturmacı Öğretmen;

1. Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
2. Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
3. Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.

4. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
5. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
6. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler.
7. Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
8. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
9. Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
10. Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
11. Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır.
12. Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.
13. Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder.

Esas olarak oluşturmacı eğitim yaklaşımı; bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırıldığını savunur.

Yeni programların tanıtım amaçlı yapılan açıklamalarda; “oluşturmacı yaklaşım”, “öğrenci merkezli öğretim”, “aktif öğrenme” gibi kavramlara dikkat çekilmiş; özellikle “oluşturmacı yaklaşım” her programda merkeze alınmış durumdadır ( MEB. TTKB, Öğretim Programları, 2005).

- Oluşturmacı öğrenme aynı zamanda aktif ve öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini de içermektedir. Öğrenci merkezli etkinliklerin gerçekleştirildiği bu süreçte öğrenciler; kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturması sağlanır. Bu süreçte eğitim teknolojisinin etkin kullanımı çok önemli bir katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarının kolaylaştırılması, gözlem, araştırma gibi etkinliklerin bilgi teknolojisi ürünleri kullanılarak yapılmasının sağlanması ilk söylenecekler arasındadır. Eğitim teknolojisinin öğrenme-

öğretme sürecinde etkin ve verimli kullanılması öğrenci ve öğretmene büyük kolaylıklar sağlayacağı bir gerçektir( <http://egitimbulteni.com/sayi-7/Yapilandirmaci.htm>).

Oluşturmacı öğrenme yaklaşımını esas alan bir öğretmenin, "Ben nasıl öğretirim?" yerine "Öğrenci nasıl öğrenmektedir?" sorusunu sorarak öğrenme-öğretme sürecini yeniden sorgulaması da gerekmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin;

- nasıl bir öğrenme stili ve zeka özelliğine sahip olduğu,
- bilgiyi nasıl yapılandığı,
- öğrenme ortamları ve hazırlanan öğrenme materyallerin nasıl olacağı,
- öğretmen ve öğrencinin rollerinin neler olacağı önem kazanmaktadır.

Yeni öğretim programlarının ön plana çıkardığı temel özellik ise;

- Her öğrencinin farklı bir öğrenme profiline sahip olduğunun ve
- Her öğrencinin duygu ve düşüncesinin de farklı, tek ve kendine özgü olduğunun kabul edilerek eğitim ve öğretim ortamını düzenlenmesinin istenmesidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığının öğretmen tarafından bilinmesi kalıcı öğrenmenin oluşumunu kolaylaştıracaktır. Öğrenci bilgiyi fiziksel, sembolik, sosyal olarak değişik biçimlerde yapılandırabilir. Örneğin;
- Öğrenme sürecine aktif olarak katılan, öğrenme sürecinde aktif rol alan bir öğrenci bilgiyi fiziksel olarak yapılandırır.
- Öğrenme sürecine eylemleri, kavramları kendine göre yorumlayan öğrenci bilgiyi sembolik olarak yapılandırır.
- Öğrenme sürecinde kendi oluşturduğu anlamı başkalarına aktaran öğrenci bilgiyi sosyal olarak yapılandırır.
- Öğretmen tarafından düzenlenen öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığının bilinmesi aktif öğrenmeye katkı sağlayacaktır.
- Yeni öğretim programlarıyla "öğrenci merkezli" bir yaklaşım etkin duruma getirilmektedir. Öğrenci merkezli eğitimde;



- Öğrencilerin farklı öğrenen bireyler olduğunun kabul edilerek her bireyin kendi öğrenme kanallarının etkin duruma getirilmesiyle daha kolay öğrenebilecekleri,
- Öğrencilerin kendi öğrenme profilini kendisi keşfederek öğrenmeden zevk alacakları,
- Öğrencilerin geliştirilen öğrenme etkinliklerinde aktif rol alacakları,
- Hayat boyu öğrenmenin de bu şekilde gerçekleşebileceği vurgulanmaktadır.
- Aktif ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının hazırlanmasında oluşturmacı öğrenme yaklaşımının önemli katkı sağlayacağı ve eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir etken olacağını söylemek mümkündür.(<http://egitimbulteni.com/sayi-7/Yapilandirmaci.htm>)

### 2.1.5. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI

Ölçme ve değerlendirme birbirine yakından bağlı iki kavramdır. Ölçme gözleme dayanır. Ölçme ile bir özellik veya nicelik belirlenir. Ölçme ile elde edilen veriler sayısal olarak ifade edilebilir. Ölçmenin kesin ve daha objektif olması ve sayısal olarak ifade ediliyor olması diğer gözlem tekniklerine göre üstünlüğü gösterir. Toplanan gözlem verilerin (gözlemlerin) sayı cinsinden ifade edilmiş olması istatistiksel çözümleme ve yorumlamayı kolaylaştırır, yargılarda daha kesin ve açık olmayı sağlar (Yıldırım, 1999, s.2).

Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir (Tekin, 2003, s.31). Yaş, Medeni durum vs. Kişiden kişiye, değişebilir. Bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip olma derecesi bakımından kişiler arasında farklar vardır. Ölçmenin temeli de bu farka dayanır. Fark kavramı, ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki, ölçme, farktan doğmuştur. Gerçekten de bütün insanlar eşit derecede zeki olsaydı zekâ kavramı, aynı uzunlukta olsaydı boy kavramı, her yer her zaman aynı sıcaklıkta olsaydı sıcaklık kavramı olmazdı ve dolayısıyla bunların ölçülmesi diye bir şey de söz konusu olmazdı (Tekin, 2003, s.31).

“Değerlendirme”, çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşıoğlu, 1978, s.10).

Ölçmede nesnellik vardır. Ancak değerlendirmede bu nesnellige dayanan bir öznellik bulunur. Değerlendirme ile çeşitli ölçmeler sonucu elde edilmiş verilerden yararlanılarak bir anlam çıkarma bir yargıya varma vardır. Doktorun, bir kimsenin çok çeşitli fizyolojik özelliklerini çözümlemelerle saptadıktan sonra, hasta ya da sağlam demesi, yahut hastalığını bir oran içinde belirlemesi de bir değerlendirme işlemidir (Binbaşıoğlu, 1978, s.10). Değerlendirme, gözlem ya da nesnel ölçülerle elde edilen ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmadır. Değerlendirmenin eğitim ve öğretimdeki önemi yadsınamaz. Eğitimde uygulanan değerlendirme, bir ölçme sonucunu, bir ölçütle karşılaştırarak, bir değer yargısına varma işlemidir (Çalışkaner,1977, s.25).

#### **2.1.5.1. Ölçme**

Öğrencinin bilgi, beceri ve davranışlarının kısacası kapasitesinin akademik düzeyde belirlenmesine eğitimde ölçme denir (Oosterhof,1999;Aktaran: Bekiroğlu 2004, s.3).

Genel olarak, ölçme işleminde üç faktör bulunmaktadır (İşman, 2001, s.5–6):

1. Ölçülecek bir niteliğin olması: Öğrenci başarısı, yol uzunluğu ya da bir eğitim sistemi.
2. Belirtilen niteliğin belli bir zaman diliminde sürekli olarak gözlenmesi. Eğitim ortamında bu gözlemi öğretmen ya da alanla ilgili uzman kişiler gerçekleştirir.
3. Gözlem sonuçları bize belirtilen niteliğin sahip olduğu özelliklerinin anlaşılabilir olması için sayı ve ya harfler ile belirtilmesi. Bütün bu ölçmeleri yaparken belli bir zaman diliminin belirlenmesi ve devamlı olarak uygulanması zorunluluğu bulunmaktadır (Oosterhof, 1994; Aktaran: İşman, 2001, s.6). Bu sürecin sonunda da ölçülen nitelikler belli özellikler altında sıralandıktan sonra sınıflandırılmalıdır. Böylece nitelikler daha kolay ölçülebilir.

#### **2.1.5.2. Değerlendirme**

Öğrenimin verimi ve başarının belirlenmesinde ölçme büyük yer tutar. Ölçme somuttur ve nesnel bir özellik taşır Ölçme, öğrenci başarılarının sayısal özelliklere dönüşmesidir. Ölçme sonucu daha sağlıklı sonuçlar alınır. Ölçme sonucunda elde



edilen bireysel, zümre ve okul başarıları, onları daha düzenli, daha etkili, daha kapsamlı, daha görülebilir ve uygulanabilir yöntemlere yöneltir. Eğitimde ölçme kaçınılmaz bir etkinliktir; öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme olmadan değerlendirme olmaz. Değerlendirme öznelidir. Her değerlendirme ölçme sonucunda ulaşılan yargıdır (Çağlayan, 2004, s.156).

Değerlendirme süreci iki aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, değerlendirme için gerekli olan verilerin, çeşitli ölçme araç ve teknikleri kullanılarak yapılan ölçmelerle elde edilmesi söz konusudur. Bu veriler, uygulamaya ilişkin bulguları ve etkinliğin sonucunu ortaya koyar. İkinci aşamada ise, ölçme sonucu elde edilen veriler işlenip sonuçları, amaçlarla, beklenen değer ve düzgülerle (norm) karşılaştırılır ve yorumlanarak bir yargıya varılır (Taymaz, 1985, s.83).

Geleneksel ölçme araçları ile yapılan öğrenci başarısının değerlendirilmesinde iki türlü değerlendirme süreci söz konusudur:

- Mutlak Değerlendirme
- Bağıl Değerlendirme

Mutlak Değerlendirmede, değerlendirme kriteri, standardı veya ölçütü sınav yapılmadan

önce açık ve net olarak ortaya konulur. Dolayısıyla, bütün öğrenciler sınav öncesi belirlenen kriterin altında veya üstünde bir not alabilirler. Bu tür kriterlere mutlak kriterler denir ve mutlak kriterler esas alınarak yapılan değerlendirmelere de mutlak değerlendirme denir (Şaban, 2000, s.216).

Bağıl değerlendirmede ise, bir öğrencinin başarısı o sınavı alan bütün öğrencileri başarısına bağlıdır. Yani, değerlendirme kriteri sınav öncesinde değil, ancak sınav bittikten sonra belli olur. Sınavın aritmetik ortalaması, örneğin, o sınavı alan öğrencilerin sınavda gösterecekleri performanslara bağlıdır. Buna bağıl kriter denir ve bağıl kriter esas alınarak yapılan değerlendirmeye de bağıl değerlendirme denir (Şaban, 2000, s.216).

Değerlendirmede başlıca üç öge bulunur: ölçme sonucu, ölçüt ve işlemdir. Her değerlendirme işleminde bir ölçme sonucu, bir ölçüt ve bir de gözlemi ölçütle karşılaştırma işlemi bulunur. Değerlendirmenin doğru olabilmesi, ölçmelerin güvenilirlik ve geçerliğine, seçilen ölçütün amaca uygunluğuna bağlıdır. İyi bir



değerlendirme, öğrenme ve öğretmeyi, kendisini değerlendirmeyi kolaylaştıran ve amaçlara uygun kayıtlar aracılığıyla sürekli dönüt sağlayan ve kapsamlı olandır. Değerlendirme bir amaç değil, bir araçtır, bir durum tespittir. Değerlendirme bir sonuç değildir. Değerlendirmeyi bir araç olarak görmeyip amaç haline getiren bir öğretmen hem kendisini hem de öğrencilerini yanlış yönlendirmiş olur (Ertuğrul,2003, s.211). Eğitimde öğrencinin diğer öğrencilerin içindeki yerini belirlemekten ziyade, öğrenciyi kendi içinde (neyi, ne derece öğrendiğini, nasıl ve ne yönde daha fazla gelişebileceğini) değerlendirme önemlidir. Öğrencilerin, öğrenme düzeylerini 3-4-5 gibi rakamlarla ya da “orta” , “iyi” , “pekiyi” gibi ifadelerle tanımlamak yerine, kazandığı ve kazanamadığı bilgi, beceri ve davranışların açık bir şekilde ifade edilmesi eğitimsel faaliyetler için daha fazla yol gösterici bir değerlendirme olur. Böyle bir değerlendirme sisteminde bireysel farklılıklar nasıl olursa olsun her bireyin en üst düzeyde (optimum) gelişimi amaçlanmış olur (Özsoy, Yargıcı, Özbakır ve Satır, 2001, s.29). Öğrenciyi merkeze alan eğitimde, değerlendirme işinde programları tek ve temel ölçü alma yerine, program dışı ölçütler de kullanılır; öğrencileri başarılı/başarısız, yeterli/yetersiz şekilde sınıflamaktan çok kimin hangi niteliklere sahip olduğu ve eğitim sürecinde bunları nasıl geliştirdiği üzerinde durulur (Arıcı, 1987, s.33). Eğitim kurumlarının görevi, bireyleri diğer bireylerin arasından seçmek, elemek, sınıflara ayırmak olmamalı. Eğitim kurumları bireyleri kendi yetenek ve ilgilerine göre geliştirmeli. Programlar ve değerlendirme de bu amaçla yapılmalı. Öğretimin göbeğinde öğretmenle programın bulunduğu öne süren eski düşünceleri bir yana bırakıp, merkez rolü öğrenciye vermiş olan günümüz okulu devamlı imtihanlarla değerlendirme yapmaz. Program ve öğretimi bireyselleştirildiği bir sistemde öğrencilerin değerlendirilmesi mutlaka sürekli olarak yapılır (Agazzi, 1970, s.32-33 ). Öğretmen öğretme - öğrenme sürecini de sürekli olarak değerlendirmelidir. Öğrenciler bazı durumlara doğrudan ya da dolaylı yoldan tepki gösterirler. Tepki gösterilen durumlar değişmediğinde öğrencilerin bu tepkileri direnç haline dönüşür (Yüksel, 2003, s.236). Öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinin sürekli olarak değerlendirmesi öğrencilerin direnç göstermesini engelleyecektir. Burada öğretmenin yaptıkları hakkında öğrencilerden dönüt alması ve bu dönütler doğrultusunda yanlış ve eksiklerini gidermesini sınıfta direnç davranışını engelleyecektir (Yüksel, 2003, s.246). Böylece öğrenci değerlendirme sürecinde aktif rol almış olacaktır. Öğrencilerin içinde olduklarını hissettikleri, kendilerinin de değerlendirme yaptıkları

süreçte öğrenmeye karşı göstereceği direnç davranışı da azalacaktır. Öğrenme motivasyonlarını arttıracaktır. Değerlendirme ve ölçme birbirlerinden ayrı iki kavram olsa da değerlendirme ölçmeden ayrı düşünülmemektedir. Ölçme denilince de akla sınavlar, notlar gelmektedir. Ancak artık not kavramı Öğrenciler hakkında çok şey açıklamaya yetmemektedir. Çünkü sadece sınavlar, asıl önemli olan öğretim sürecinin etkililiğini ve öğrencinin performansını yansıtmak için yetersizdir. Öğrenciye bir sembol vererek onun başarısı hakkında bir değerlendirme yapmak elbette ki gereklidir. Ama asıl önemli olan öğrencinin değerlendirilirken öğrenme sürecindeki durumunun dikkate alınmasıdır.

Ölçme ve değerlendirme yapılmadan önce öğrenme sürecinin anlamlandırılması gerekir. Öğrenme bir süreç ve bu öğrencinin kafasında anlamlara dönüşerek gerçekleşir. Bir rehber olarak öğretmen bilgiye erişme yollarını göstermeli ve erişilen bilginin, bir başka bilgiye nasıl dönüşebileceği konusunda öğrenciye rehberlik yapmalıdır. Ölçme ve değerlendirme denen süreç öğrenme sürecinden sonra değil, onunla birlikte, öğrenmenin doğasında birlikte olan bir gizli süreç olarak bulunmalıdır (Çiftçi, 2006, s.18–22). Geleneksel değerlendirme yaklaşımları öğretim sürecinde istenilenin aksine bir etkiye sahip olabilmektedir (Beckwith, 1991; Aktaran: Yalçın, 2003, s.12). Öğretimle uyumlu olmayan testler, gelişim ve öğrenme zorluklarına dair uygun olmayan bilgiler, öğrencinin öğrenme motivasyonunda azalma ve öğretim etkinliğinin yanlış değerlendirilmesi gibi istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir (Yalçın, 2003, s.12).

Sonuç odaklı değerlendirme davranışçı yaklaşıma, süreç odaklı değerlendirme ise yapısalcı yaklaşıma uygundur. Test etme kültürü de sonuç odaklı sistemlerin aracıdır ve ürünü dikkate alır. Değerlendirme kültürü süreci değerlendirir ve sonuçla dolaylı olarak ilgilenir. Değerlendirme kültüründe öğretim ile değerlendirme süreci birlikte ele alınır. Ayrıca değerlendirici yalnızca öğretmen değildir. Öğrencinin kendisi de değerlendirme yapar. Buna “self evaluation” denir (Çiftçi, 2006, s.18–22). Sürece yönelik bir değerlendirme okul ve ders uygulaması sonucu ortaya çıkan değişikliklerin gelişimlerini ele alır. Bu gelişim bilgi olabilir bir “gelişim” olabilir, bir karar süreci de olabilir. Bu kültür aşağıdaki özelliklere sahiptir (Yalçın, 2003, s.12–13 ):



1. Öğretim ve değerlendirmenin birleştirilmesi: Uygun şekilde kullanılan değerlendirme öğretim sürecini geliştiren bir araçtır. Öğrenci başarısını değerlendirilmesi öğrenmenin sonunda olur görüşü bu yaklaşımda geçerli değildir.

2. Öğrencinin konumu: Öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk alır, öğrenme sürecine aktif olarak katılır, kendi kendini değerlendirir ve öğretmenle sürekli diyalog halindedir.

3. Hem ürün hem de süreç değerlendirilir.

4. Değerlendirme birçok şekilde yapılır: Çoğunlukla öğretimle birleştirilmiş standardize olmayan değerlendirmeler kullanılır.

5. Zaman sınırlaması yoktur. Gerçek yaşamda benzer işleri yapmak için kullanılan çok sayıdaki aracın kullanımına izin verilir.

6. Ödevler ilginç, anlamlı, çeşitli incelemeleri içeren, öğrencinin aktif olarak katılımını ve uğraşısını gerektiren aktivitelerdir (Dierick ve Dochy 2001; Aktaran: Yalçın, 2003, s.12–13).

Öğrencinin öğrenmesinin ve gelişiminin boyutunu ve doğasını belirleyen bir süreç olan değerlendirmenin verimliliği aşağıdaki ilkeler dikkate alınır artacaktır.

1. Neyin değerlendirileceği açıkça belirtmek değerlendirme sürecinde önemlidir.

2. Değerlendirmenin etkinliği kullanılacak değerlendirme yöntemlerinin kalitesi kadar neyin değerlendirileceğinin açık bir şekilde ifade edilmesini gerektirir. Bu nedenle ölçülecek özelliklerin belirtilmesi, değerlendirme yöntemlerinin seçiminden ya da geliştirilmesinden önce gelir. Öğrencilerin öğrenmeleri değerlendirildiğinde, kullanılacak olan değerlendirme yöntemlerinin seçiminden önce dersin kazanımlarının açıkça ifade edilmesi gerekir (Linn ve Gronlund, 1995; Black, 1995; Aktaran: Yalçın, 2003, s.5–6).

3. Değerlendirme süreci, ölçmek istenen karakteristiğe veya davranışa göre seçilmelidir.

4. Değerlendirme yöntemleri, objektiflik, doğruluk ve uygunluk gibi kriterlere göre seçilir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, dersin hedefleri ve değerlendirme yöntemleri arasında bir uyumun olması gerekir. Örneğin, dersin hedefi, öğrencinin kompozisyon yazma yeteneğini geliştirmek ise yazma üzerine çoktan seçmeli bir test uygun bir değerlendirme yöntemi değildir (Linn ve Gronlund, 1995; Black, 1995; Dochy ve Moerkerke, 1997; Aktaran: Yalçın, 2003, s.6).



5. Kapsamlı bir değerlendirme için birden fazla yöntem birleştirilerek kullanılmalıdır.

Tek tip değerlendirme yöntemi, programda dikkate alınan ders hedeflerinin değerlendirilmesinde yeterli değildir. Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı başarı testleri, bilgi, anlama ve uygulama seviyelerindeki değerlendirmeler için uygundur. Fakat öğrencinin düşüncesini ifade etme ve organize etme yeteneğini değerlendirme için yazılı test ve projelerin kullanılması gerekir. Projeler, öğrencilerin problemleri formüle etme ve problem çözme becerilerini ölçmek için uygun bir değerlendirme yöntemidir. Ayrıca gözlem, öğrencilerin performans becerilerini ve öğrencilerin davranışlarının çeşitli yönlerini değerlendirmede kullanılabilecek bir diğer değerlendirme yöntemidir. Bu nedenle, öğrenci başarısının tam olarak belirlenmesi, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (Linn ve Gronlund, 1995; Black, 1995; Dochy ve Moerkerke, 1997; Aktaran: Yalçın, 2003, s.6-7).

1. Değerlendirme metodunun uygun ve doğru kullanımı, kullanılan metodun sınırlarını bilmeyi gerektirir. Standart başarı testleri gibi gelişmiş ölçme yöntemlerinden gözlem yöntemleri gibi oldukça ham değerlendirme yöntemlerine kadar çok sayıda değerlendirme yöntemi vardır. Bu yöntemler çeşitli türde hatalar içeren ölçme sonuçları verirler. Örnekleme hatası bu alandaki en yaygın problemdir. Bir başarı testi, öğretim materyalinin içeriğini yeterince örnekleyemeyebilir. Davranış değişikliklerinin gözlenmesi için yeterli sayıda gözlem yapılamayabilir. Diğer hata kaynakları ise, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerdeki soruları tahmin etmeleri ve testlerdeki puanlama gibi faktörlerdir. Farklı değerlendirme yöntemlerinin sahip oldukları sınırlılıkların bilinmesi etkili bir değerlendirme için önemlidir (Linn ve Gronlund, 1995; Black, 1995; Aktaran: Yalçın, 2003, s.7).

2. Değerlendirme bir son değil, sona ulaşmak için bir araçtır. Değerlendirme sonuçları, çeşitli yararlı amaçlara hizmet edebilir. Değerlendirme sadece öğrencilere dair bilgi toplamak ve bu bilgileri dosyalamak amacıyla yapılırsa zaman israfından başka bir şey olmayacaktır. Bu nedenle, değerlendirme eğitim öğretim kararlarına esas teşkil edecek şekilde bilgi toplama süreci olarak dikkate alınmalıdır (Linn ve Gronlund, 1995; Black, 1995; Aktaran: Yalçın, 2003, s.7). Geleneksel öğretimde ölçme ve değerlendirme öğretim ile aktarılan bilginin alınıp alınmadığı, alındıysa ne derece alındığı ile ilgilidir. Yapılandırıcı yaklaşımla öğrenme bilgi aktarımından çok kişisel olarak bilgiyi inşa etme ve anlamlandırma sürecidir. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgiye ulaşma yolunu öğretme esas alınır. Yapılandırmacı bir öğrenme

sürecinde ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme ve anlamalarının yapısı ve kalitesini ortaya koyması gerekmektedir. Aynı zamanda yüksek seviyeden becerilere yönelik olmalıdır. Yani değerlendirme, kuralları anlama, yeni durumlarda öğrenilen bilgi ve becerileri uygulama, karmaşık problem ve soruları inceleme, analiz etme ve tartışma becerilerini ortaya çıkarmalıdır. Gipps'in (1994) vurguladığı gibi değerlendirme yüksek seviyeden becerileri ortaya çıkarmanın yanı sıra kesintisiz öğrenmeye karşı içsel motivasyonu ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutumları geliştirmeyi de desteklemelidir (Türnüklü, 2001, s.38-39).

Değerlendirme öğrencinin performansını belirleyip aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik ve pratik yapma durumlarını da belirlemelidir. (Gipps,1994; Aktaran: Türnüklü, 2001, s.39). Yani değerlendirme, öğrencinin bilgi kullanma yeteneğine ve öğrendiği becerilerine yoğunlaşmalıdır (Türnüklü, 2001, s.39). Değerlendirme sürecinde öğrencinin değerlendirme sürecindeki rolü de önemlidir. Geleneksel eğitimde öğretmen değerlendiren öğrenci ise değerlendirilendir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenci hem değerlendirilen hem de kendisini değerlendiren bir konumdadır. Öğretmen ise değerlendiren, öğreten ve rehber rollerindedir. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi öğrendiklerinin farkına varmasına neden olur. Bununla birlikte öğrenci değerlendirme kriterlerinden de haberdar olur. Sonuç olarak, gerekenleri yerine getirerek yapılan ölçme ve değerlendirme, eğitimde kaliteyi arttırarak, öğretmen ve yönetim için karar vermeyi kolaylaştıracak, öğrenciyi öğrenme konusunda motive edecek, aileleri bilgilendirecek bir süreç ve araçlar bütünüdür (Toker, 2005).

### **2.1.6.Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Öğrencinin bilgi, beceri davranışlarının kısacası kapasitesinin akademik düzeyde belirlenmesine eğitimde ölçme denir. Ölçme, öğrencinin kapasitesi hakkında bilgi toplama, toplanan bilgiyi analiz etme ve yorumlama aşamalarından oluşur. Bilgi toplanırken yazılı veya sözlü sorular, gözlemler gibi farklı ölçme yöntemleri kullanılır. Öğrencinin sahip olduğu kapasite gözle görülmediği için, öğretmen öğrencinin yaptığı veya ondan yerine getirmesini istediği bir takım görevlerden veya davranışlardan, diğer bir deyişle öğrenciden gelen işaretlerden onun kapasitesini anlamaya çalışır. Bu işaretlere performans denir (Oosterhof, 1999; Aktaran: Bekiroğlu, 2004, s.3). İyi bir ölçüm yapabilmek için öncelikle öğretmen kendisine şunları sormalıdır (Bekiroğlu, 2004, s.3):



- Öğrenciler neler bilmek veya yapmak zorundalar?
- Ölçmeye çalıştığım kapasiteler (muhakeme becerileri, hafızada tutma veya sonuca giden aşamalar v.b.) nelerdir (Stiggins, 1994)?
- Ölçmek istediğim kapasiteye göre öğrenciler nasıl bir performans göstermeli?
- Yukarıdaki soruların cevaplarına uygun olarak ne tür bir ölçme yöntemi kullanabilirim?
- Yapacağım ölçümü nasıl yorumlayıp, kullanabilirim?
- Bu ölçüm, öğrencinin genel performansını ne kadar yansıtır?

Öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesinde kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme araçları vardır.

#### **2.1.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri:**

- Sözlü Sınavlar
- Yazılı Sınavlar
  - Az Sorulu Uzun Cevaplı Yazılı Sınavlar
  - Çok Sorulu Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar
- Objektif Testler
  - Tamamlamalı Testler
  - Doğru Yanlış Testleri
  - Eşleştirmeli Testler
  - Çoktan Seçmeli Testler

#### **2.1.6.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri:**

- Performans Testleri
- Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)
- Projeler
- Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)
- Akran-Öz Değerlendirme
- IB (International Bakelorya)
- Kontrol Listeleri
- Gözlem Formu/Anektodal kayıt



- Derecelendirme Ölçeği
- Yapılandırılmış Grid

### 2.1.6.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

#### 2.1.6.1.1. Sözlü Sınavlar

Soruların genellikle sözlü olarak sorulduğu ve cevapların da sözlü olarak alındığı imtihanda kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu araçlar sözlü imtihan denilen ortamı oluştururlar. Bu testlere yazının icadından önce de başvurulduğu zannedilmektedir (Öncü, 1994, s.81).

Eskiden “müzakere” bugün daha çok “sözlü yoklama” denilen metot hala kullanılmaktadır. Çünkü hiçbir ölçme aracı ile ölçülemeyecek olan bazı davranışlar vardır ki, onlar ancak sözlü testlerle ölçülebilir. Örneğin, öğrencilerin sözlü ifade becerileri, ingilizce dersindeki kelimelerin telaffuzları vb. davranışlar ancak sözlü testlerle ölçülebilir. Yani kelimeleri doğru telaffuz ederek ve cümle içinde kurallara uygun şekilde yerine koyarak, gereken hızda ve akıcılıkta, mantıki ve etkili konuşma gücü ancak, sözlü testlerle ölçülebilir (Öncü, 1994, s.81–82). Sözlü yoklamalarda öğretmen çok etkili olur. Öğretmenin anlayışı, davranışı, öğrencinin iyi bir not almasına yardımcı olabilir. Çünkü sözlü sınavlarda küçük bir hata, bir sorunun yanmasına neden olmaz. Matematik yazılı sınavında, (-) yerine (+) koyan bir öğrencinin bundan sonraki işlemleri dikkatsizlik yüzünden sonuç vermeyebilir. Sözlülerde ve yoklamalarda, öğretmenin küçük bir ikazı, öğrenciyi doğru yola çekebilir. Ayrıca sözlü yoklamalar öğrencilerin sosyalleşmelerine de hizmet etmektedir. Sözlü sınav ve yoklamalar diğer öğrencilerin yetişmelerini de sağlamaktadır. Bir soruyu cevaplayan öğrenciden diğer öğrenciler de yararlanırlar. Yani bilgiler edinirler. Eski bilgilerini pekiştirirler (Oğuz, 1999, s.369). Ancak yine de bazı durumlarda sözlü yoklamalar öğrencilerin bilgisini tam olarak ortaya koymalarına imkan vermeyebilir. Sözlü yoklamalar, ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, özellikle kalabalık sınıflarda çok zaman kaybına yol açması dolayısıyla kullanışsızdır (Binbaşıoğlu, 1978, s.17).

Tekindal’a (2002) göre sözlü sınavların dezavantajları şunlardır:

- Çok zaman alır.

- Her öğrenciye ayrı soru sorma zorunluluğu vardır. Dolayısıyla soru bulmada güçlük çekilir ve sorular güçlükleri kapsamı vb. özellikleri bakımından paralel olmaz.
- Az sayıda soru sorma zorunluluğu vardır.
- Puanlama objektif yapılamaz ve zordur.
- Cevaplayıcının sözlü anlatım gücü puanlamaya karışabilir.
- Korku, sıkılma, genel görünüm gibi etmenlerin puana karışma olasılığı vardır.
- Bu sınav türü ile elde edilen ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliği düşük olur.
- Sınava alınış sırası da sonuçları etkileyebilir (Tekindal, 2002, s.88).
- Sözlü testlerin sakıncalarına rağmen, eğitim-öğretimde uygulanması gereken durumlar da vardır.
- Okul öncesinde ve ilköğretimin ilk yıllarında öğrencilerde, yazılı anlatım becerileri gelişmediğinden, onlara soruların sözlü olarak sorulması ve cevapların da sözlü olarak alınması gerekir.
- Öğrencilerin konuşma becerilerinin (telaffuz, vurgu, ses tonu, vb.) veya sözlü ifade güçlerinin ölçülmesinde kullanılabilecek en geçerli ölçme aracı sözlü sınavlardır (Osman, 2005, s.10).

#### **2.1.6.1.2.Yazılı Sınavlar**

Yazılı uyarıcılara yazılı cevapların verildiği test türüdür. Ülkemizde, yazılı yoklama, klasik yazılı yoklama, yazılı imtihan, kompozisyon veya essey tip imtihanlar olarak adlandırılan ortamlarda kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu araçların kullanılmasıyla oluşturulan imtihanlara da yazılı imtihanlar denilmektedir. Bu imtihanda kullanılan yazılı testleri uzun cevaplı az sorulu yazılı testler ve kısa cevaplı çok sorulu testler olmak üzere iki gruba ayırabiliriz (Öncü, 1994, s.85).

##### **2.1.6.1.2.1. Az Sorulu Uzun Cevaplı Yazılı Sınavlar**

Uzun cevaplı az sorulu yazılı yoklama, bütün öğrencilere belli bir zaman içinde soruların ortak olarak sorulmasını ve onların bu sorulara tamamıyla kendi kriterlerini ve ifadelerini kullanarak bir cevap yazmasını gerektirir. Temel özelliği bu olan uzun



cevaplı az sorulu yazılı yoklamaların buna dayalı diğer özellikleri de şöyledir (Tekindal, 2002, s.57):

- Öğrenci kendi cevabını planlayarak kendi sözcükleriyle ifade eder.
- Öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesine yardımcı olur.
- Öğrenmenin bir şekli de yazmadır. Böylece öğrenciler kritik düşünmeyi de geliştirebilirler.
- Ancak yazılı ifade yeteneği zayıf olan öğrencilerin düşük puan almalarına neden olabilir.
- Bu tür sınavların kapsam geçerliliği düşüktür. Kapsam geçerliliğinin artması için soru sayısının da artması gerekir. Fakat bunun için sınav süresi yeterli değildir. Soru sayısı düşürüldüğünde ise farklı yetenek seviyelerindeki öğrenciler için puanlar yüksek bir kapsayıcılığa sahip olur.
- Düşünme ve yazma için bu tür sınavlar daha çok zaman gerektirir. Zamanı iyi kullanmak için her sorunun önem derecesi ya da puanı belirtilmelidir. Öğrencilere yeterli zaman verilmelidir. Çünkü yazma becerisi ve hızı öğrenci puanını etkileyebilir. Öğrenciler soruları cevaplandırmayı yetiştirememesi endişesi ile dikkatsiz okuma ve cevaplandırma yapabilirler.
- Bu tür sınavların kalitesi puanlayıcının kalitesine de bağlıdır. Puanlamada gerekli şekil ve standartların olmayışı puanlayıcının becerisini daha fazla ön plana çıkarmaktadır.
- Yazılı yoklamaların puanlanması oldukça zaman alır. Bu açıdan ekonomik değildir.
- Yazılı yoklamaların puanlanması sırasında objektif olmak oldukça zordur.
- Yazılı yoklama soruları öğrenciye ne yazacağı konusunda seçme şansı verir. Bu da farklı öğrencilerin farklı cevaplar vermesine neden olur. Böylece öğrenci performansını karşılaştırma zorluğu artar.
- Yazılı yoklamalarda objektif ve güvenilir puanlar elde edebilmek için cevaplayıcıların soruları nasıl cevaplayacakları, puanlayıcıların da puanlamayı nasıl yapacakları açık ve detaylı bir yönerge ile belirtilmelidir.
- Yazılı yoklama soruları öğrencilerin nasıl analiz, sentez, değerlendirme yaptıkları; problemi nasıl çözdüklerini ve hipotezi nasıl kurduklarını belirtmek için etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu sınav soruları ayrıca öğrencilerin düşündüklerini nasıl organize ettiklerini, görüşleri nasıl



desteklediklerini veya aleyhte olduklarını; fikirler ve metot icat etmeyi ve çözümleri göstermelerini ölçebilir. Öğrencilerin beklenen düşünme kompleksliği ve soruların kompleksliği öğrencinin yasına, yeteneğine ve tecrübesine uygun hale getirebilir. Diğer avantajı sorular kısa zamanda oluşturulabilir. Puanlamanın objektif olmayışı ve puanlama ve okumanın uzun zaman alışı onun dezavantajıdır (Tekindal, 2002, s.61).

Yazılı yoklama, öğrencinin kritik düşünme yeteneğini, mantıksal ve tutarlı bir tarzda tartışmaları ayarlayıp ayarlamadıklarını ve konunun bilgisini organize edip etmediğini belirlemek için kullanılabilecek iyi araçlardan birisidir. Yüksek seviyede düşünme ve muhakeme etme gücünü ölçmede etkili olabilir. Bu üstünlüklerine rağmen sınavda sorulabilecek soruların sınırlılığı ve puanlamanın güvenilir olmayışı önemli sınırlılıklarıdır (Tekindal, 2002, s.69).

**Açık Uçlu Maddeler:** Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri ile analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilgilerin ölçülmesinde kullanılabilir (MEB, 2004-b, s.78).

- Açık uçlu maddelerde, sans başarısı faktörü ortadan kalkar.
- Öğrencinin düşüncelerini düzenlemesine olanak sağlar.
- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına izin verir.
- Kısa sürede ve kolayca hazırlanabilir.

#### **2.1.6.1.2.2. Çok Sorulu Kısa Cevaplı Yazılı Sınavlar**

Kısa cevaplı çok sorulu testlerin başlıca özelliği, testteki her bir sorunun cevabı ya bir kelime, ya bir sayı veya bir iki cümlelik ya da birkaç maddeliktir. Bu tür testler, az sorulu uzun cevaplı testlerin sakıncalarını gidermek ve şans başarısını ortadan kaldırabilmek maksadıyla geliştirilmişlerdir. Çok sorulu kısa cevaplı yazılı yoklamaların özellikleri şöyledir (Öncü, 1994, s.93):

- Bu testlerde cevaplar kısa olduğundan çok sayıda soru sorulabilir. Bu da kapsam geçerliliğini arttırır.
- Fazla soru sayısına sahip aracın güvenirliği de artar.
- Puanlama daha objektif bir biçimde yapılır.
- Cevabın kısa yazılması yazılı ifade gücünün alınan puana etkisini azaltır.
- Bu özelliği ile küçük yaştaki öğrencilere kolaylıkla uygulanabilir.
- Cevaplar kısa zaman alır.
- Her eğitim seviyesine uygundur.
- Soruları hazırlamak ve puanlamak kolaydır.
- Kısa cevaplı çok sorulu testleri tamamlamalı sorulardan ayıran fark, tamamlamalı (doldurmalı) sorulardan sadece bir kelime, bir sayı, bir tarih ya da en çok iki kelimelik bir cevabın istenmesidir (Öncü, 1994, s.93).

#### 2.1.6.1.3. Objektif Testler

Bu testlere objektif test denilmesinin nedeni, cevapların puanlanmasının farklı kişiler tarafından yapılmasıyla sonuçların değişmemesidir. Bu testlerde çok soru sorulması, testlerin objektif olmasını sağlayan başlıca nedenlerden bir tanesidir. Bu tip testlerde, ölçülmeyen davranışlar da vardır. Bazı soru tiplerinin tesadüfî başarıya yer vermesi ve gerekli önlemler alınmadığında kopyaya imkan vermesi, bu testlerin sınırlılıklarındandır (Osman, 2001, s.17–18). Objektif testlere ait işaret edilmesi gereken iki yanlış fikir vardır. Genellikle, bu testlerin yapay olduğu, konu dışı olduğu söylenmektedir. Çünkü bu testler, soru cevapları arasında doğruyu seçmeyi istemekte, hatırlamaya yer vermemektedir. Fakat günlük hayatımızda da bu çeşitten tercihler yapmamız, sık sık karşılaştığımız bir haldir. Bazen de yanlış bir cevabı öğrencinin önüne koymanın tehlikeli bir eğitim sistemi olduğu söylenmektedir. Bu iddia, ancak yanlış bir cevap doğru zannedilecek şartlar altında verildiği zaman doğru olabilir. Bu testte ise böyle bir şey yapılmaz. Bilakis, her ifadenin doğru olup olmadığına ait bir soru vardır. Eğer testler, öğrencilere iade edilir ve cevaplar beraberce kontrol edilirse hiçbir tehlike kalmaz. Asıl öğrenci testte bir hata yapıp bu hata düzeltilirse, öğrenci bu doğru cevapları, doğru olarak işaretlediği cevaplardan daha iyi hatırlayabilir (Pressey ve Robinson, (1991, s.120).

Objektif testler soru tiplerine göre, tamamlamalı testler cevabı yazmayı gerektirirken,

doğru-yanlış, eşleştirmeli ve çoktan seçmeli testler işarete dayalı testlerdir (Osman, 2005 s.18).

#### 2.1.6.1.3.1. Tamamlamalı Testler

Öğrencinin hatırlama gücünü ölçen ve şansa çok az ya da hiç yer vermeyen soru türüdür. Objektif madde türlerinden sadece tamamlamalı maddeler yazmaya dayanır. Tamamlamalı test maddesi diğer objektif test maddelerinden farklıdır. Çünkü bu testlerin cevaplandırılması hep sembole dayalı olmayıp, sembolik cevapların yanında, kelimeye (yazmaya) dayanan cevaplar da vardır. Cevaplayıcı bu madde türünde, cevabını bulup işaretleme yerine yazmak mecburiyetindedir. Ancak, yazılarak verilen cevaplar çok kısadır. Ya bir tarih, rakam, sembol ya da en çok bir iki kelimelik bir cümledir (Öncü, 1994, s.109). Bu tip soruları hazırlarken dikkat edilecek hususlar aşağıda sıralanmıştır (Öncü, 1994, s.109–110):

- Sorular anlaşılır olmalıdır.
- Yazılı kaynaklardan olduğu gibi alınmamalıdır.
- Bir maddede birden fazla boşluk bırakılmamalıdır.
- Boşluklar mümkün olduğu kadar cümlemin sonunda bulunmalı ve alt alta gelmelidir.
- Bütün sorularda bırakılan boşluklar aynı uzunlukta ve en uzun cevabın sığabileceği uzunlukta olmalıdır.
- Maddelerin tek ve kesin bir cevabı olmalıdır.
- Boşluğu yazılması istenen kelimedenden sonra bir takı gelecekse, takı genel haliyle yazılmalı, ses uyumuna uygun olacak biçimde yazılmamalıdır.
- Aksi bir durum, cevaba ipucu teşkil edebilir.
- Her madde önemli bir bilgiyi yoklamalıdır. Hatırlanması istenen terim, tarih, sayı ya da formül gerçekten hatırlamaya değecek kadar önemli olmalıdır.
- Maddeden istenilen kelime çıkarılıp soru hazırlanmamalıdır.
- Bir maddenin ifadesinde, o maddenin cevabının bulunmasına yarayan ipuçları bulunmamalıdır.
- Cümlede boş bırakılan kısma bir ölçüm yazılacaksa birim belirtilmelidir.



#### 2.1.6.1.3.2. Doğru Yanlış Testler

Doğru- yanlış testleri bazıları yanlış, bazıları doğru önermeler halinde verilen maddelerden oluşur. Cevaplayıcıdan, her maddeyi okuması, madde kapsamındaki fikre göre onu ya doğru ya da yanlış olarak sınıflaması istenir. Böylece, bu sınıflamaya bakarak, cevaplayıcının test kapsamındaki bilgileri ne derece bildiği, hiç değilse maddelerdeki fikirlerin doğru olup olmadığını ne derece kestirebildiği ölçülür (Turgut, 1990, s.75).

Doğru yanlış testlerinin genel özellikleri şöyledir (Turgut, 1990, s.76-77):

- Test maddeleri bir kısmı yanlış bir kısmı doğru önermeler halinde verilmiştir. Cevaplayıcıdan, her cümlemin doğru olup olmadığını tayin etmesi ve cevabını “doğru” veya “yanlış” sembolleriyle kaydetmesi istenir. Cevaplayıcı, maddede verilen önermenin doğruluğunu ya da yanlışlığını, kendi bilgilerine göre ve kendi yargısını kullanarak kararlaştırır. Maddeye ya doğru ya da yanlış demek zorundadır.
- Cevaplayıcı, cevaplarını yalnız bir harf yazarak veya bir işaret koyarak kaydeder. Onun için sınav süresinin hemen hepsi maddeleri okumaya, doğru olup olmadıklarını düşünmeye harcanır. Böylelikle, bir sınav süresi içinde, diğer test çeşitlerine kıyasla çok geniş bir bilgi alanı yoklanabilir.
- Cevapların bütün cevaplayıcılar için ortak olan iki işaretle verilmiş olması, bu yapıdaki maddelerin puanlanmasını hem kolaylaştırır hem de tamamen objektifleştirir. Test ile cevap kağıdı birbirlerinden tamamen ayrılabilceği için cevap kağıdına istenilen düzen verilebilir; böylece cevaplar makine ile puanlanabilir.
- Madde yapısı basittir, fakat basitliğine rağmen, oldukça ileri basamaktaki bilgileri yoklamaya da elverişlidir. Bu yapıdaki maddelerle belleğe dayanan bilgilerin yanında, açıklama, karşılaştırma, yorumlama, genelleme, uygulama gibi zihin etkinliklerini gerektiren bilgiler de yoklanabilir; fakat hatırlamadan ileri zihin yeteneklerini yoklayacak nitelikte maddelerin yazılması ustalık ve yaratıcılık gerektirir.
- Cevaplayıcıya verilecek test yönergesi kısa ve basittir. Cevaplayıcıdan istenen cevaplama işlemi, ölçülen bilgi veya yeteneğin dışında bir zorluk

göstermez. Bu sebeple, doğru-yanlış testleri eğitimin aşağı basamaklarında bile kolaylıkla uygulanabilir.

- Sadece iki cevap seçeneği bulunduğu için, önermenin doğru olup olmadığını bilmeden işaretleyen bir cevaplayıcının istenilen cevabı tutturabilme şansı oldukça yüksektir. Bu yapıdaki testlerin puanlarına, şansla doğru cevabın bulunmasından doğan bir hata karışır. Bu hata, cevap seçeneklerinin sayısı azaldıkça büyür; onun için sadece iki seçeneği olan doğru-yanlış testlerine karışan hata en büyüktür.

#### 2.1.6.1.3.3. Eşleştirmeli Testler

Eşleştirmeli testlerde temel ilke, birbirleri ile ilgili bilgiler, karışık halde iki liste haline getirildikten sonra, öğrenciden, bunların birbirleri ile ilgili olanlarının işaretlenmesini istemektedir. Bu hazırlanması oldukça kolay bir testtir. Hazırlanması ile ilgili esaslar ise şunlardır (Binbaşoğlu, 1978, s.49–50):

- Eşleştirmeli testlerde, birinci sütuna yazılanlarla ikinci sütuna yazılanlar arasında, konu ve anlatım bakımlarından bir benzerlik bulunmalıdır. Bu benzerlik olmazsa test amacından uzaklaşır.
- Eşleştirmeli testlerin yararlı olabilmesi için, eşleştirilecek maddelerin sayısı çok fazla olmamalıdır. Bu normal olarak altı-sekiz kadar olmalıdır. Bundan fazlası, zaman kaybına yol açar. Azı da soruyu yalın hale getirir.
- Puanlamada her doğru işaretleme için bir puan verilir.
- Konular birbirine benzer olmalı. Yanıtlar düşünmeyi gerektirmeli.
- Yanıtlar, sayı ve tarih biçiminde olursa, bunlar, küçükten büyüğe doğru sıraya konmalıdır.
- Yanıtların hepsi sayfanın bir yüzüne sığacak biçimde düzenlenmelidir.
- Eşleştirmeli testler, anlaşıldığı gibi, oldukça yalın ve belirli bilgilerin yoklanmasında işe yaramaktadır. Az yerde çok soru sorulabilir. Ekonomik olmasının yanında hazırlanması ve puanlanması da kolaydır. Oldukça nesneldir ve her düzeyde sorulabilir. Ancak eşleştirmeli testler öğrencileri

ezberciliğe teşvik eder. Küçük sınıflar için anlaşılması güçtür ve soru sayısı az olursa yanıt kolayca bulunacaktır (Binbaşoğlu, 1978, s.50).

#### 2.1.6.1.3.4. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testlerin başlıca özelliği, bu testlerde öğrenciye, her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sanılabilecek olan ifadeler verilmesi ve öğrenciden, bunlardan hangisinin sorulan sorunun cevabı olduğunu belirtmesinin istenmesidir. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir. (Özçelik, 1998, s.137–138).

Çoktan seçmeli testlerin kullanılmasında hatalardan sakınmak ve maddenin etkinliğini arttırmak bakımından şu noktaların göz önünde tutulması gerekir (Yıldırım, 1999, s.23):

- Madde kökü soru ya da problemi açık, kesin ve basit bir biçimde ifade etmeli, anlam belirsizliğine veya birden fazla yoruma yol açmamalıdır.
- Madde kökü, maddenin mümkün olan en fazla bölümünü içine almalı, fakat gereğinden fazla bilgilerle şişirilmemelidir.
- Yanıt seçenekleri konu, gramer ve ifade yönlerinden madde köküne uygun olmalı, uzunluk ve biçim bakımından birbirlerine benzemelidir.
- Yanıt seçenekleri 5'ten fazla, 4'ten az olmamalı ve yalnız bir tanesi doğru olmalıdır (Bir testte yer alan maddelerin yanıt seçeneklerinin aynı olması test analizinde kolaylık sağlar).
- Çeldiriciler, çekici güce sahip olmalı, ilk bakışta akla yakın görünmeli, bilgisiz ya da yanlış bilgili kimse için doğru yanıtı farksız görünmelidir (çeldiricilerin doğru yanıtı yakınlık derecesi arttıkça maddenin güçlüğü artar, bu ise testin kullanım biçimine göre ayarlanır).
- Gerek madde kökünde, gerek yanıt seçeneklerinde doğru yanıtı ele verici ipuçlarından sakınmalıdır.



- Şıkların sonuncusu “yukarıdakilerin hepsi”, “yukarıdakilerin hiçbiri” diye ifade edilebilir. Böyle ifade eden seçenek, çeldiricilerden biri olabileceği gibi doğru yanıt da olabilir.
- Maddede, sayısal sıra gibi belli bir sıra izleyen seçeneklerin ya büyükten küçüğe, ya da tam tersine sıralanması, maddenin kolay anlaşılması yönünden gözden kaçırılmamalıdır.
- Maddenin yazılmasında basma-kalıp ifadelerden, ders kitaplarından olduğu gibi aktarılmış tümce ya da deyimlerin kullanılmasından sakınılmalıdır.
- Test maddelerinin dil yönünden güçlük derecesi yanıtlayıcıların ortalama düzeyinde, belki bu düzeyin bile biraz altında tutulmalıdır.
- Testin tümü içinde herhangi bir soru diğer bir sorunun yanıtını açıklayıcı olmamalı, maddeler birbirinden bağımsız olarak yanıtlandırılabilmelidirler.

#### 2.1.6.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

##### 2.1.6.2.1. Yapılandırılmış Grid

Çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerine alternatif olarak geliştirilen değerlendirme tekniklerinden biri de yapılandırılmış grid tekniğidir. Çoktan seçmeli testlerin en belirgin olumsuzluğu, öğrencinin şans faktörünün etkisiyle bilmediği bir konu hakkında bile doğru cevap verme ihtimalinin olmasıdır. Yapılandırılmış grid tekniği ile şans faktörünün etkisi azaltılarak bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasındaki ayrım yapılmaya çalışılır. Ayrıca çoktan seçmeli sorularda ‘ya hep, ya hiç’ kuralı geçerlidir, yani bir tek doğru cevap vardır ve tam puan alınır, bunun dışındaki tüm seçenekler için puanlama sıfırdır. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmî bilginin de değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi vardır (Bahar, 2001: 36). Yapılandırılmış grid sayesinde kısmi bilgiye de puan verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olmaktadır. Öğrenci bilmediklerinin yanı sıra bildiklerinin de değerlendirmeye alındığının farkına varmaktadır. Bu da hem derse hem de yapılan değerlendirme etkinliğine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Yapılandırılmış grid bir konuda hazırlanmış bir grup sorunun cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki kutulu bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan ve öğrencilerden soruların doğru yanıtlarını oluşturan seçenekleri bulmalarının yanında, bu seçenekleri mantıksal

olarak sıralamalarını da bekleyen bir tekniktir. Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002: 97). Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk başlarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir. Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır. Yapılandırılmış grid tekniğinin amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000, Akt: Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006: 61).

### **Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi**

Yapılandırılmış grid tekniğinde, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır. Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rasgele seçilen kutucuklara yerleştirir. Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yanıtını yine kutucuklara yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru içinde geçerli olabilir (Yani birinci sorunun cevabı ile ikinci sorunun cevaplarından bir ya da birkaç tanesi ortak olabilir). Öğrencilerden her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir (Bahar, 2001: 33).

### **Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları**

Yapılandırılmış grid tekniğinin birçok avantajı vardır. Öğrenciler konuyu çok iyi anladıkları takdirde hem konu ile ilgili doğru kutucukları seçecek hem de seçtiği kutucukları mantıklı ve doğru bir şekilde sıraya dizecektir. Yani öğrenci konuyu bilmeden, şansı ile soruları doğru cevaplaması hemen hemen imkansızdır. Böylece öğrencilerin konu hakkındaki eksik ve yanlış bilgileri ortaya çıkacak ve kavram yanlışları giderilecektir. Öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğini başta

hazırlarken biraz sıkıntı çekebilir ancak, zamanla bu tekniği etkili bir şekilde kullanacaklardır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006: 66–67).

### **2.1.6.2. 2. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)**

Herhangi bir çalışmanın puanlanması için oluşturulmuş olan ölçütleri içeren bir puanlama anahtarı (Goodrich; Aktaran: Ulutaş, 2006, s.26) ya da öğrencilerin yaptığı performans ödevleri gibi, çalışmaların cevaplarının yeterlik düzeylerini değerlendirmek için kullanılan puanlama anahtarıdır (Popham, 2000; Aktaran: Ulutaş, 2006, s.26). Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansının yeterliliğini en iyiden en kötüye doğru derecelerinin açıkça ifade edildiği bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarı üç bölümden oluşur. Bunlar (Ulutaş, 2006, s.26) :

- 1. Değerlendirme Ölçütleri:** Kabul edilemez cevaplardan kabul edilebilir olanları ayırt etmek için kullanılan faktörlerdir. Ölçütler bir puanlama anahtarından diğerine değişir. Örneğin bir kompozisyonu değerlendirirken öğretmenin kullanacağı ölçütler; kompozisyonun düzeni, yazım kurallarına uyma, kelime seçimi ve konuyu destekleme olabilir. Bir sözlü sunumu değerlendirirken ise, göz teması kurma, ses tonunu ayarlama, ikna edici konuşma gibi ölçütler belirlenebilir.
- 2. Yeterlilik Belirleme:** Öğrencilerin cevaplarındaki yeterlilik düzeyleri arasındaki farklılıkları tanımlamadır. Örneğin, kompozisyon düzeni için dört farklı düzeyde yeterlik belirlenmiş ise, puanlama anahtarı da bu düzeylerin her birinin tanımını vermesi gerekir.
- 3. Puanlama Stratejileri:** Puanlama stratejileri analitik veya bütüncül olabilir (Popham, 2000; Aktaran: Ulutaş, 2006, s.26).

Bütüncül (holistik) dereceleme ölçekleri öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını, analitik dereceleme ölçekleri ise önce performans veya ürünün parçalarını ayrı ayrı puanlamasını sonra da bu kısmi puanları toplayarak toplam puanı hesaplamasını gerektirir (MEB, 2004-a, s.29).



44

Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (Ulutaş, 2006, s.26).

#### **Dereceleme Ölçekleri Kullanma Nedenleri:**

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı içerir.
- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere, bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olmak isteyen velilere kolaylık sağlar (MEB, 2004-b, s.81).
- Öğretmenlerin öğrencilere aldıkları puanın altında yatan faktörleri açıklamaları, neleri geliştirmeleri gerektiği hakkında geribildirimde bulunmalarını kolaylaştırır (MEB, 2006-f).

#### **Dereceleme Ölçekleri Geliştirme Aşamaları:**

1. Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleme.
2. Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleme.
3. Yeterlik düzeylerine karar verme.
4. Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürün ya da her bir becerinin anahtarlarını oluşturma.
5. Davranışlar, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazma. Burada önemli olan düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir. Hangi becerinin alt ya da üst düzeyde olduğunu belirleme önemlidir.
6. Kullanılacak ölçeğin taslağını hazırlama (MEB, 2004-b, s.82).

### 2.1.6.2.3. Projeler

Projeler verilen kavramları derinlemesine kapsadığı ve öğrencinin pek çok becerisini bir arada kullanmasını gerektirdiği için, öğrenci hakkında kapsamlı bilgi veren bir ölçme yöntemidir. Eğer proje gruba verilmişse, her bir bireyin katılımını ölçmek zor olabilir. Bu durumda grup üyelerinin birbirleriyle iletişimi gözlemlenerek kaydedilmelidir. Ayrıca öğrencinin kendini ve arkadaşını değerlendirmesi de istenebilir (Bekiroğlu, 2004, s.6). Proje, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmaları için yeni fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere de önemli sorumluluklar yükler (MEB, 2004-b, s.77).

Bir öğretmen;

- Baskıyı önemli ölçüde azalttığında ve öğrencileriyle yakın ilişkiler kurabildiğinde,
- Yalnız yararlı şeyleri öğretmeye yönelik kesin bir başlangıç yaptığında ve bu yöndeki çalışmaların değerlendirilmesinde ve her türlü ezber gereğini ortadan kaldırdığında,
- Öğrencilere kendi çalışmalarını değerlendirmeyi öğrettiğinde proje çalışmaları yaptırabilir (Glasser, 2000, s.133).

### 2.1.6.2. 4. Performans Testleri / Performans Değerlendirme

Standart testlerin yanında performans değerlendirme yaklaşımı da bilinen ölçme ekniği olarak literatürde yer almaktadır. Performans yaklaşımında, beceri seviyesini değerlendirme ve doğrudan gözlem kullanılmaktadır. Berk (1986), performans değerlendirme yöntemini, bireyler hakkında karar verilmesinde sistematik gözlem süreci olarak tanımlamaktadır. Bu ölçme yöntemi sınıf gözlemi olarak da değerlendirilebilir. Öğrenci verilen görevi uygularken yapılan gözlem olarak da düşünülebilir (Karataş ve Güven, 2003, s.4). Performans değerlendirme yaklaşımının kullanımında, becerilere, problem çözme süreçlerine ve doğrudan gözlenebilir tutumlara veya davranışlara vurgu yapılır (Webb,1993; Aktaran: Karataş ve Güven, 2003, s.4).

Öğretmenler performans değerlendirmeyi matematik, sosyal bilgiler, fen gibi belli akademik dallarda öğrencilerin tutumları ve sosyal becerileri kadar karmaşık bilişsel öğrenmelerini değerlendirmek için de kullanabilir. Öğrencilerin performansını değerlendirmek amacıyla analiz, problem çözme, deney yapma, karar verme, başkalarıyla birlikte çalışma, sözlü sunum yapma, bir ürünü üretme gibi becerilerinin gözlemlemek ve değerlendirmek için öğretmenler belli durumlar oluştururlar. Bu durumlar gerçek dünya etkinlikleridir (Ulutaş, 2006, s.24).

- Performans testleri öğretmenlere başarıları, zihinsel alışkanlıkları, çalışma yollarını ve gerçek dünyadaki davranışlarını gözlemlemede fırsat sunar.
- Performans değerlendirme ile sadece üst düzey bilişsel beceriler değil, aynı zamanda kendini yönlendirme, başkalarıyla çalışma, sosyal farkındalık gibi bilişsel olmayan çıktıları da değerlendirmek için kullanılır.
- İyi bir performans değerlendirme elle yapılmış bir problem ya da alıştırmaları, gözlenebilir çıktıları ve gözlenebilir bir süreci içerir.
- Bir performans değerlendirmeyle öğrencilerin beş çeşit başarıları değerlendirilir. Bunlar ürünler, zihinsel süreçler, gözlenebilir performans, zihinsel alışkanlıklar ve sosyal becerilerdir. Bu performanslar, dereceli puanlama anahtarları (rubrik) ile puanlanır (Kubiszyn ve Borich, 2003 Aktaran: Ulutaş, 2006, s.24).
- Öğrencilerin performansını değerlendirmek için makale yazdırılabilir grafik çizdirilebilir, deney düzeneği oluşturulabilir, kroki ve resim çizdirilebilir, öğrencinin kendini ifade etmesi sağlanabilir ve sunum yaptırılabilir (Ulutaş, 2006, s.24).

#### 2.1.6.2.5. Öğrenci Ürün Dosyası ( Portfolyo )

Öğrencilerin çalışmalarının bir koleksiyonudur. Genellikle bir dosyadan oluşur. Dosya çok iyi hazırlanmış, öğrencinin en iyi çalışmalarını yansıtmak için toplanmış anlamlı ödevleri içerir (Haladyna, 1997; Aktaran: Ulutaş, 2006, s.25).

Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, amaçlı ve anlamlı bir koleksiyonu olarak tanımlanabilir (MEB, 2004-a, s.30).



Bu koleksiyon belirlenen süre içindeki öğrenci gelişimini, ilerlemesini ve çabalarını gösterir. Koleksiyon şunları içermelidir (Korkmaz ve Kaptan , 2003, s.25):

- Konuyu seçerken öğrenci katılımı,
- İçerik seçimi için kriterler,
- Ölçülecek niteliklerle ilgili kriterler,
- Öğrencinin, kendi kendini yansıtmalarının kanıtı.
- Öğrenci ürün dosyasının amaçları şunlardır:  
Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirir (MEB, 2004-b, s.79).  
Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirmeye olanak sağlar (MEB, 2004-b, s.79). Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine yol gösterir (MEB, 2004-b, s.79).
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemelerine ve ilgi alanlarını geliştirmelerine fırsat verir (MEB, 2004-b, s.79).
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimlerini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlar ve takım çalışmalarına hazırlanmalarını sağlar (MEB, 2004-b, s.79).
- Öğrencinin kendi gelişimini ve çalışmalarını değerlendirmesine yardım eder (Ulutaş, 2006, s.25).
- Öğretmenin eğitimsel kararlarını notlandırmasına yardım eder (Ulutaş, 2006, s.25).
- Aile ile iletişim sağlamayı gerektirir (Ulutaş, 2006, s.25).
- Süreci ve ürünleri değerlendirmek için veri toplanmasına hizmet eder (Ulutaş, 2006, s.25).
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım eder (Ulutaş, 2006, s.25).
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlar (Ulutaş, 2006, s.25).
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi, katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik eder (Ulutaş, 2006, s.25).

Portfolyolar, her yaştan öğrencinin kaydettiği ilerlemeyi belgelemek ve onların çalışmalarını değerlendirmek için en sık tavsiye edilen yöntemdir. Çocuklar

portfolyoya koyulacak çalışmaların seçiminde yardımcı olurken kendi çalışmalarını inceleme ve bunların niceliği üstünde düşünme fırsatı bulur; bunlar portfolyo kullanımının önemli bir parçasını oluşturur (Klimenkov ve LaPick, 1996; Moening ve Bhavnagri, 1996; Paris ve Ayres, 1994; Aktaran: Erkan, 2001, s.20). Çocuklar daha önceki çalışmalarına bakabilir, kaydettikleri ilerlemeyi görerek gururlanırlar. Bir çocuk, portfolyosuna “iyi yapmışım” dediği bir çalışmayı dahil etmek istiyorsa, gerçek başarının nasıl bir his olduğunu tadar. Ayrıca öğrencilerin kaydettiği ilerlemenin somut örneklerini içerdikleri ve velilere çocukların yaptığı çalışmaları takdir etme ve daha iyi anlama olanağı sağladığı için, portfolyolardan veli konferanslarında da yararlanır (Erkan, 2001, s.20). Öğrenci ürün dosyasına öğrenci ve öğretmenin önemli gördüğü her hangi bir şey konulabilir. Ama tüm çalışmalar konmaz. Portfolyo kullanımının bir diğer yararı ise, çocuğun kendisini değerlendirme yeteneğini geliştirmesidir. Towler ve Broadfoot (1992) düşünme ve değerlendirmenin gerçekleştiği deneyimlerin, çocukların gerekli olan bu yeteneği kazanmalarını ve değerlendirmeleri başkalarına daha iyi aktarmalarını sağladığını söylüyorlar (Erkan, 2001, s.20). Çocukların kendi portfolyolarına koyulmak üzere çalışma seçmelerine imkan vermek, getirdiği gözle görülür yararların yanı sıra sorunlar da yaratır. Öğrenciler kendi çalışmalarını değerlendirirken zorluk yaşayabilir ve yaptıkları değerlendirmeler müfredatın hedefleriyle uyumlayabilir. Küçük çocuklar, kendilerine bir ölçüt verilmediginde, yaptıkları seçimleri neden yaptıkları hakkında sorulan sorulara aynı cevapları verip duruyorlar. (Erkan, 2001, s.20).

Portfolyo değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır (Korkmaz ve Kaptan, 2003, s.27–28):

- Portfolyo çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Örneğin bir deney ya da proje çalışmasında rapor yeterli olmayabilir. O zaman öğrenci eğer isterse çalışmasını resimle belgeleyebilir. Ölçek listesinin (öğretmenler tarafından oluşturulan değerlendirme kriterleri) öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrenci çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.
- Portfolyonun içeriğine öğrenci karar verecektir. Portfolyo kapsamına alınacak belgeler ünite sonu, yarıyıl sonu ve öğrenim yılı sonunda seçilebilir.



- Seçilen belgeler kağıt kalem testlerinin ortaya çıkaramadığı gelişimin farklı boyutlarını ortaya çıkaracak nitelikte olmalıdır.
- Portfolyo öğrencinin en iyi yaptığı çalışmaları değil, öğrencilerin gelişimini gösteren tüm çalışmaları içermelidir. Bu çalışmalar kronolojik bir sıra ile yerleştirilmelidir. Portfolyodaki her örneğin üstünde yansıtıcı bir ifade formu olmalıdır. Bu formda isme bu çalışmanın kimin ürünü olduğunu tanımlamak için ihtiyaç duyulur. Tarih, öğrencilerin zaman içerisinde kendi büyümelerindeki değişikliklerin farkında olmalarını sağlar. Yansıtıcı ifade ya da başlık ürünün niçin seçildiğini, önceki öğrenmeyle bağlantılı olarak ne anlam taşıdığını tanımlar. Manşeti olmayan ifadeler zaman içerisinde daha az önem taşır. Geriye dönülüp bakıldığında; ebeveyn, öğretmen hatta öğrencinin kendisi için bile mansetsiz çalışma örneklerini anlamak ve onlara değer biçmek zor olur.

Portfolyo değerlendirme sürecinde öğrenci öğretmen ve velinin rolleri şöyledir (Korkmaz ve Kaptan, 2003, s.28):

**Öğrencinin Rolü (Düzenleyici Olarak):** Öğrenci portfolyosuna hangi çalışmaları dahil edeceğini belirlemelidir (portfolyoya hangi çalışmaların dahil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır). Kararları öğretmen ve öğrenciler birlikte alabilirler.

**Öğretmenin Rolü (Süreci Planlayan ve Değerlendirme Kriterlerinin Belirleyicisi Olarak):** Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin asıl görevi rehberlik etmektir. Portfolyonun değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Değerlendirme kriterleri belirlenirken eğitim programına uygunluk göz önüne alınacaktır. Değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır. Değerlendirme kriterleri bir standart ölçekte yer almalıdır. Ölçeğin ayrıntıları ve öğrenciden beklenenler çok açık bir şekilde belirtilmelidir.

**Velinin Rolü (Dönüt Verici ve Takip Edici Olarak):** Veli zamanında portfolyo mektuplarına gerçekçi yanıtlar vermeli ve gerektiğinde sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında anında dönüt vermelidir. Öğrenme öğretme sürecini (portfolyolar aracılığıyla) yakından takip etmelidir.



#### 2.1.6.2.6. Akran-Öz Değerlendirme

Öğrencilerin belirli bir süreç içinde yapmış oldukları çalışmalarını nasıl düşündüklerini ve nasıl yaptıkları ile ilgili kendi çalışmalarını değerlendirmeyi gerektirir. Öğrenciler birbirlerinin çalışmalarını da değerlendirir. Ancak öğrencilerin bunu yapmaları oldukça güç olabilir. Çünkü öğrenciler yanlış davranabilirler. Ancak öğrenciler deneyim kazandıkça daha doğru kararlar vereceklerdir. Öz değerlendirme, bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olan bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar. Öz değerlendirme öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2004-b, s.77).

#### 2.1.6.2.7. Anekdot

Öğrencilerin problemleri hakkında bilgi toplamak için kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin davranışlarıyla ilgili kısaca yazılmış raporların kaydedilmesiyle oluşturulur. Karar vermede diğer yöntemlerle birlikte kullanılır. Üst düzey beceriler ve duygusal alanla ilgili davranışların değerlendirilmesinde de kullanılabilir (MEB, 2004-b, s.76).

Anekdot kayıt (anecdotal record) daha çok öğrencinin davranışlarını daha sonra değerlendirirken hatırlamak için veya ailelere, idareye ya da diğer öğretmenlere aktarmak için kullanılır. Anekdot kayıtlara öğrencinin gösterdiği davranış ve davranışın olduğu ortamın kısa bir tasviri yazılır, isteğe göre davranışın yorumu yapılarak, mümkün olan tavsiyeler de anekdota eklenir. Kontrol listeleri ve oranlama ölçeklerinin aksine anekdot kayıtların tutulmasında belli bir yapı yoktur. Bu yüzden daha çok beklenmeyen veya normal olmayan bir davranışın kaydedilmesinde kullanılırlar

( Bekiroğlu, 2004, s.80).

Anekdot kayıtların etkili olabilmesi için aşağıdaki kurallara dikkat edilmelidir (Bekiroğlu, 2004, s.81):

1. Bir anekdot kayıt, gözlenen davranışlar objektif olarak rapor etmelidir.

2. Eğer yapılan davranışın yorumu ve öneriler de anekdot kayıda yazılıyorsa, bunlar öğrencinin performansı için kullanılan kayıtlardan ayrı tutulmalıdır.
3. Davranış olmadan hemen önceki ortam ve davranışın sergilendiği zaman olan olaylar da kayıta yer almalıdır.
4. Neden anekdot bir kayıt yapıldığı anekdottan anlaşılmalıdır.
5. Anekdot bir kayıt diğer kayıtlardan ayrı okunabileceğinden yapılan gözlemin tipik bir davranış olup olmadığı belirtilmeli ve davranışla ilgili eğilimler kayıta yer almalıdır.
6. Her bir anekdot kayıt bir öğrenci için ve bir olaya göre tutulmalıdır.

#### **2.1.6.2.8. Kontrol Listeleri**

Kontrol listesi (checklist) öğrencilerden sergilemesi istenilen performans ve/veya davranışların madde madde listelenerek, öğrencilerin bu maddelere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi için kullanılan bir şablondur. Genelde her bir öğrenci için ayrı bir kontrol listesi kullanılır ama sınıfın çoğunluğunun durumu ölçülecek ise tüm bir sınıf için tek bir kontrol listesi de hazırlanabilir. Her bir maddeye puan verip, bunların toplanmasıyla bir not edinilebilir. Verilen bir görev için belirlenen beceri ve davranışlar için yalnızca iki seçenek varsa (evet-hayır gibi) en uygunu kontrol listesi kullanmaktır (Bekiroğlu, 2004, s.81-82).

#### **2.1.6.2.9. Gözlem**

Çok basit bir biçimde öğrencinin çalışmalarının kontrol edilmesi ya da herhangi bir işin tamamlanıp tamamlanmadığının gözlenmesi bu kategoride değerlendirilebilir. Çıktıların görülebildiği alanlarda, özellikle de fen konuları için bu yöntemin kullanılması daha uygundur. Uygulamada hız ve zamanın önemli olduğu gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar (MEB, 2004-b, s.76). Gözlem sürecinde dikkat edilmesi gerekli noktaların içinde, gözlemin amacına yönelik çeşitli gözlem araçlarının kullanılması da vardır. Betimsel açıklamalardan oluşan veri araçları, derecelendirme ölçekleri, teknolojik kayıtlar gibi veri araçları gözlem araçları arasında sayılabilir (Üstünoğlu, 2001, s.10).

Gözlemlerin kaydedilmesi doğruluğunu sağlama açısından önemlidir. Bir ölçüm tekniği olarak devamlı ve dikkatli yapılan gözlemler öğrencinin performansının



değerlendirilmesinde önemli rol oynar. Böylece öğrencinin ne kadar ilerlediği sürekli olarak takip edilebilir (Bekiroğlu, 2004, s.77).

Öğretmen, öğrencinin ne öğrendiğini tam olarak göremez. Bu yüzden öğrencinin sergilediği performansı onun düşüncesinin ve kapasitesinin bir göstergesi olarak ele alır. Yapılan bu gözlemler çoğunlukla sözel sorularla desteklenir. Teşhis edici ve şekillendirici değerlendirmeler için soru sormak ve gözlem yapmak önemli birer ölçüm tekniğidir. Ancak bu yöntemler elde edilen sonuçlar kaydedilip, birleştirilmedikçe tamamlayıcı değerlendirme için kullanılamaz (Bekiroğlu, 2004,s. 77)

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Gümüş'ün (1981) ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme davranışına katkısı konulu yüksek lisans çalışmasında, meslek öğrencisinde ya da hizmet içinde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini almış ve almamış öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmelerine ilişkin uygulamalarının karşılaştırılmasında öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme değerlendirme davranışları arasında, değerlendirme dersi görenlerin lehinde bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır.

Aksu'nun (1987) "ODTÜ Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlere İlişkin Bir Çalışma" adlı araştırmasında öğretmenlerin %22'si sınav hazırlama, %28'i ise öğrenci başarısını değerlendirme konularında kendilerini çok yeterli görürken, %47'si bu konuda hizmet içi eğitim programına "hiç" ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Kendilerini bu alanda çok yeterli görmeyen öğretmenler bu duruma gerekçe olarak öğrenim sırasında teorik olarak alınan bilgilerin uygulama yapmak için yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Aksu,1987, s.24).

Yaşar'ın (1991) yaptığı çalışmada, öğretmen notlarının kapsam geçerliği konusu üzerinde çalışmıştır. Araştırmacı Gazi Lisesi ve Türk Eğitim Derneği Maarif Koleji ikinci sınıflarındaki tarih dersi birinci dönem kanaat notları ile bu dönem lise ikinci sınıf tarih dersi kapsamına uygun olarak hazırlanmış çoktan seçmeli bir testten elde edilen puanlara göre verilen notlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmıştır. Araştırmada her iki lise için, öğretmenler tarafından öğrencilere verilen birinci



dönem kanaat notlarının kapsam geçerliğine ilişkin korelasyonu, birinci okul için 0.53, ikinci okul için de 0.37 olarak bulunmuştur. Buna göre yukarıda adı geçen her iki okulda kapsam geçerliği yönünden 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Araştırmacı, kapsam geçerliği göz önüne alınarak hazırlanan çoktan seçmeli test sonuçlarıyla dönem kanaat notlarını karşılaştırarak, öğretmen notlarına göre verilen kararların % 50' ye yakın bir kısmında isabetsizlik olduğunu belirlemiştir.

Güler'in (1995) öğretmenlerin, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etkileri üzerinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin akademik başarılarındaki düşüşün, öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri ile doğrudan ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacı yaptığı bu araştırma ile sınav sorularını tüm öğrencilerin anlayabileceği biçimde düzenlemelerinin ve ölçme ve değerlendirmeyi yansız ve güvenilir olarak yapabilmelerinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Toprak'ın (1999) Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusuna yönelik görüşlerine ilişkin araştırmasında, öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirmeye karşı olumsuz görüşe sahip olmadıkları ancak olumlu görüşe sahip olanların oranlarının da oldukça düşük olduğunu gözlemlemiştir. Öğretim üyelerinin görüşlerinin genelde nötr olduğunu, ayrıca ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun davranmaya çalıştıklarını gözlemekle beraber, ilkeleri ne derece doğru uyguladıklarının bilinmediğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca elde edilen bazı verilerden bunların doğru uygulanmadığı konusunda ipuçlarının mevcut olduğunu saptamıştır.

Kaptan ve Korkmaz'ın (2000) yaptıkları çalışmada, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim öğretmenlerini fen öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme boyutunda kısmen yeterli görürken, okul yöneticileri ise ilköğretim öğretmenlerini fen öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme boyutunda yeterli görmüşlerdir.

Bryant ve Timmins (2000), yaptıkları çalışmada, Hong Kong okullarında probleme dayalı öğrenme stratejisi üzerinde çalışan araştırma gurupları oluşturdu. 5 yıllık bir

uygulama sürecinin sonunda Hong Kong'da pilot okul uygulamasına geçildi. Araştırmanın amacı probleme dayalı öğrenme stratejisinde portfolyo değerlendirmenin önemini ve bu değerlendirmenin sonuçlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın sonucuna göre probleme dayalı öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanımı eğitimin kalitesini artırmıştır.

Pilten'in (2001) ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, karşılaştıkları sorunların ve çözüm önerilerinin tespiti ve değerlendirilmesi konulu araştırmasında; Sınıf öğretmenlerinin öğretmen olmak için mezun oldukları okullarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler aldıklarına inanmadıkları, ölçme ve değerlendirme derslerinin yeterliğini ve uygulanabilirliğini arttırmak için derslerin konu alanında uzman öğretmenler tarafından verilmesi ve derslerde teorik bilgilerle birlikte uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğinin belirtildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğretmenlerin soru hazırlama, sorulara puan belirleme ve yorumlama konularında yetersiz oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sonuçlarını sadece öğrenci başarısının değerlendirilmesi şeklinde yorumladıkları öğretmenin değerlendirilmesi, öğretmen programının değerlendirilmesi ve öğretim yönteminin değerlendirilmesi gibi hususların göz ardı edilmekte olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kullandığı ölçme ve değerlendirme metotlarının sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve Türkçe gibi özel alanlara göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin eğitim eksikliklerinden ve maddi yetersizliklerden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme problemleri bulunduğunu belirtmişlerdir.

Bahar (2001), yaptığı çalışmada çoktan seçmeli testler eleştirel bir yaklaşımla açıklanmış ve bu testlere alternatif olabilecek ölçme ve değerlendirme teknikleri olarak, dallanmış ağaç yöntemi, yapılandırılmış grid metodu açıklanmıştır. Araştırmada çoktan seçmeli testlerin yaygın olarak kullanılmasının nedenleri belirtilmiş, bu tekniğin geliştirilmesi ve olumsuzluklarının azaltılabilmesi için değişik versiyonları ortaya konmuştur. Araştırmanın sonucunda bilginin kişiye özel olarak yapılandırıldığı belirtilmekte, öğrenilen bilginin değerlendirilmesi için öğrenciye çeşitli fırsatlar sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencinin verdiği



her yanlış cevabın, verilen doğru cevap kadar önemli olduğu söylenmektedir. Öğretmenlerin verilen yanlış cevaplara göre öğrencilere doğru geri bildirimler vermesi gerektiğini ve bunun için yapılandırılmış grid, kelime iletişim testi, dallanmış ağaç yöntemi ve kavram haritalarının kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

Newman, Bryk ve Nagaoka (2001), çalışmayı 3 yıl boyunca Chicago şehrinde 3, 6 ve 8. sınıfta okumakta olan 400'ü aşkın öğrenci ile yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere matematik ve yazı çalışmalarında otantik görevler verildiğinde uygulanan standart testlerde daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Otantik görevler verilen ve bu şekilde değerlendirilen öğrencilerden, hem alt hem de üst başarı grubundakilerin başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Otantik değerlendirmeler öğrencilerin kavram ve fikirlerinin daha derin bir seviyede araştırmaya sevk ederek kendileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlamaktadır.

Korkmaz ve Kaptan (2002), Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek için Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir inceleme çalışması yapmışlardır. Yapılan çalışmanın amacı, fen eğitime özgü bir portfolyo değerlendirme yöntemi geliştirmektir. Araştırmacılar portfolyonun amaçlarını ve öğrencilerin eğitim programı içerisinde gelişimlerdeki değişiklikleri göstermek için gerekli veri araçlarını oluşturmuşlardır. Araştırma 2001–2002 öğretim yılı güz döneminde Fen Bilgisi dersi 'Maddenin İç Yapısına Yolculuk' ünitesinde yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin portfolyo değerlendirme sürecinin başından sonuna kadar geçirdikleri süreç içerisinde fen bilgisi dersi için ayırdıkları zaman diliminde artış gözlenmiştir. Kavramsal gelişim açısından örnek çalışmada yer alan maddenin içyapısı ile ilgili kavramlar geliştirilmiştir. Bu çalışmanın daha uzun zaman diliminde ve farklı ders ve konularda uygulanmasının gerekliliği belirtilmiştir.

Baki ve Birgin (2002), matematik eğitiminde alternatif bir değerlendirme olarak bireysel gelişim dosyası uygulamasını inceleyerek, bireysel gelişim dosyasının tanımı, kullanma türleri ve eğitime sunduğu avantajlarla dezavantajları, ayrıca gelişim dosyasının içeriğinin nasıl seçileceği ve düzenleneceği, toplanan delillerin nasıl değerlendirileceği ile ilgili bilgiler vermektedir. Araştırmanın amacı matematik dersi için geliştirilen bireysel gelişim dosyasının sınıf içinde uygulanabilirliğini



araştırmaktır. Bunun için, ‘geliştirilen bireysel gelişim dosyası ile ilgili öğretmenin sınıf içinde yaşadığı teknik sorunlar nelerdir?’ ve ‘öğretmenin bireysel gelişim dosyasının sistem içinde uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?’ sorularına yanıt aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, bireysel gelişim dosyası ile ilgili olarak kalabalık sınıflarda uygulanmasının çok zor olduğunu, kendi zamanlarından çok fazla feragat etmesi gerektiğini ve müfredatı yetiştirememe kaygısı taşıdıklarından zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler bireysel gelişim dosyalarının eğitim açısından oldukça yararlı olacağını ifade etmektedirler. Öğretmenler bireysel gelişim dosyası yoluyla değerlendirme ile geleneksel değerlendirme yöntemlerinin uygulama açısından karşılaştırıldığında bireysel gelişim dosyasının öğrencinin niteliklerini daha iyi ortaya çıkardığını fakat zaman probleminin olduğunu belirtmişlerdir. Bireysel gelişim dosyasının velilere öğrenci hakkında daha iyi bilgi verdiğini belirtmektedirler. Bireysel gelişim dosyası hazırlanmadan önce hangi amaca hizmet edeceği, hangi tür bilgilerin, kimler tarafından toplanacağı ve toplanan verilerin nasıl değerlendirileceğinin açık bir şekilde belirlenmesinin uygulama esnasında kolaylık sağlayacağını belirtmektedir.

Ulaş’ın (2003) genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerinin uygulama düzeylerinin araştırılmasına yönelik yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahip oldukları ve öğretmenlerin bildikleri ile uyguladıklarını söyledikleri arasında da doğrusal bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi’nden aldıkları puanlar arasında mezun oldukları okullara göre anlamlı fark bulunmasına rağmen eğitim fakültesi mezunlarının ortalaması fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamasından yüksek bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama konusunda ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alan bilgisi testlerinden aldıkları puanlar arasında bu tür bir eğitim alanlar lehinde. 05 düzeyinde anlamlı bir farka yol açtığı bulunmuştur.

Korkmaz ve Kaptan (2003), yapılan araştırmada, İlköğretim Fen Öğretmenlerinin, İlköğretim Fen Eğitiminde Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algılarını belirlemeye çalışmıştır. Çalışmanın verileri yapılandırılmış

görüşme formu ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, portfolyoların uygulamaya yönelik güçlüklerinden en önemlisi, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecine yönelik bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir. Bu konuda hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin bu konu hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca okullarda portfolyoların kullanılması, okul portfolyo planını gerektirmektedir. Bu nedenle okullarda portfolyo değerlendirme sürecine katılacak öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve diğer personelin bilgilendirilmesi ve okullardaki donanımların ve kaynakların yeniden gözden geçirilerek bir düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Türnüklü (2003), Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme biçimlerini karşılaştırmıştır. Her iki ülkedeki matematik öğretmenlerinin öğrencileri değerlendirme süreçlerini tanımlamak ve değerlendirme uygulamalarını ortaya çıkarmak amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerden yola çıkılarak, Türkiye ve İngiltere'deki matematik öğretmenlerinin aynı yollar ile öğrencileri hakkında bilgi topladıkları belirtilmektedir. Türkiye'de yönetmeliklerle belirlenmiş okullarda uygulanan sınavların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sözlü sınavların matematik öğretmenlerince farklı uygulandığı ve öğretmenlerin kendilerince belirledikleri kriterler çerçevesinde öğrencileri değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin ortaya koyduğu başka bir problem, dönem ödevlerinin öğrencilerin gerçek performansını ve öğrenmelerini yansıtmamasıdır. Bu da matematik öğretmenlerinin dönem ödevlerini değerlendirme sürecinde etkin bir şekilde kullanamamalarına neden olmaktadır. Bu sorunun verilen dönem ödevi konusundan ve bunların uygulama biçiminden ortaya çıktığı belirtilmektedir.

Dede ve Yaman (2003), çalışmasında, fen ve matematik eğitiminde proje çalışmalarının yerini, önemini ve değerlendirilmesini açıklamayı amaçlamışlardır. Matematik ve fen öğretiminde projelerin avantajları ve çeşitleri üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak, projelerin planlanması, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik bir proje değerlendirme kriteri de verilmiştir.



Ulutaş (2003), çalışması genel liselerdeki branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili yeterliklerini bilişsel alanda saptamayı ve ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerini kendi algılarına göre ortaya koymayı amaçlayan, karşılaştırmalı bir araştırmadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleriyle bu konudaki algıları arasında doğrusal bir ilişki olmadığını ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Alan Bilgisi Testi” puanlarının %50’nin altında olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlikleri arasında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim alanlarla almayanlar arasında alanlar lehinde, hizmet süresine göre de 14 yıla kadar hizmeti olanlar lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kutlu ve Aslanoğlu (2003), öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmasına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, dereceli puanlama anahtarı kullanarak üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan sunu yapma davranışını değerlendirmektir. Araştırma sonucuna göre, öğretmen ve öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullanmanın eğitime katkı sağladığını belirtmiştir.

Bekiroğlu (2004), yayınladığı makalede, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda teorik bir perspektif kazandırmayı amaçlamıştır. Geliştirilen öğrenme teorilerine paralel olarak, öğrencinin kapasitesinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan alternatif yaklaşımlardan bahsederek, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve ölçme arasındaki ilişki vurgulanmış, çoklu ölçme yöntemlerinin kullanılması gerekliliğine değinmiştir. Alternatif ölçme yöntemlerinden portfolyoyu inceleyerek amacı, özellikleri, avantajları, dezavantajları hakkında bilgi vermiştir.

Corcoran, Dershimer ve Tichenor (2004), yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Bu seviyede öğretmenlerin kendilerine olan



59

özgüvenlerinin daha fazla arttığı ve alternatif teknikleri kullanmada daha hevesli olduğu belirtilmektedir. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Karaca (2004), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını ölçebilmek amacıyla geliştirilen, yeterlik algısı ölçeği yoluyla uyguladığı çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları orta düzeyde belirlenmiş ve buna bağlı olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinin istenen seviyede olmadığı ifade edilmiştir.

Stiggins (2004), çalışmada okullarda yeni bir misyon oluşturulması için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öneminden bahsetmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, kazanımlarını gerçekleştirmede daha etkili olduğunu, bundan dolayı yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin standart testlerden daha çok öğrenci değerlendirmelerinde alternatif teknikleri kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Yıldız ve Uyanık (2004), matematik eğitiminde öğrenme kalitesini arttırmak ve ölçme ve değerlendirme sürecinin can alıcı bir özelliğe sahip olduğunu vurgulamıştır. Okullarda uygulanan ölçme değerlendirmeye yönelik çalışmaların önemli ölçüde yetersiz olduğunu, bu nedenle günümüz değerlendirme sisteminin eksik yönlerini göstererek alternatif değerlendirme modellerini açıklamıştır. Matematik eğitiminde ve ölçme değerlendirme yöntemlerinde hedefin, her zaman eski yöntemleri iyileştirmek ve gerek duyulması durumunda yeni yöntemlerin oluşturulması olduğunu belirtmektedir.

Yanpar (2005), araştırmasında sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımda öğrencilerin etkinlik dosyalarını yordayan değişkenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın amacı İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmektir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının

puanları birbiri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Öğrenci görüşleri istatistikî bulguları desteklemektedir.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell (2005), yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını incelemiştir. Araştırmaya 5 farklı eyaletten 983 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu, ancak çok fazla uygulayamadıklarını belirtmiştir. Bunun sebepleri; öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında alt yapılarının yetersiz olması, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanması esnasında kaynak eksikliğinin bulunması, çok fazla kağıt işinin olması ve ekstra zaman harcanması olarak sıralanmıştır. Ayrıca alternatif değerlendirme tekniklerini kullanan öğretmenlerin görüşüne göre portfolyo değerlendirme en fazla kullanılan değerlendirme tekniğidir. Bunu performans değerlendirme ve kontrol listeleri takip etmektedir. Öğretmenlerin bir diğer görüşü de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili sorunların olduğudur. Bunun için alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin güvenilirlik ve geçerliği ile ilgili çalışmaların sıklığının artırılması önerilmektedir.

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

Prouty (2006), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden olan çalışma sorularının etkin olarak kullanımı ve bu soruların dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmesi hakkında araştırma yapmıştır. Dereceli puanlama anahtarı sayesinde öğrencilerin daha planlı ve sistemli bir şekilde çalıştıklarını ifade etmektedir. Çalışma sorularını ilk olarak öğrencilerine sunduğunda çoğu öğrencinin bundan şikayet ettiğini ancak ilerleyen zamanlarda öğrencilerin kendi istekleriyle çalışmalara katıldığını belirtmektedir. Öğrenciler, çalışma soruları sonunda konuyu



daha iyi anladıklarını, olaylar arasındaki bağlantıları daha net bir şekilde kurduklarını ifade etmektedirler.

Karakuş (2007), 'Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi' adlı tez çalışmasında otantik değerlendirme yaklaşımlarının uygulandığı öğretim uygulamaları, deney gurubu öğrencilerinin otantik değerlendirme sürecini algıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), 'Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar' çalışması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin hiç kullanmadıkları teknikler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi almaktadır. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ölçme yöntemlerini kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için bulundukları bölgede veya okullarda ölçme ve değerlendirme uzmanının bulunması gerektiğini belirtmektedir.

Kaplan (2007), 'Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri' adlı tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi uygulamalara verdikleri önemi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunun ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı



uygulamalara önem verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, önem verdikleri düzeyde gerçekleştiremedikleri saptanmıştır.



Gömleksiz ve Bulut (2007), 'Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi' çalışmasında öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın etkililiği araştırılmıştır. Bu amaçla 32 maddeden oluşan Likert tipi Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerin, yeni programla birlikte uygulanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını iyi bildiği varsayılmaktadır. Ancak bu konu hakkında kapsamlı, öğretmenler için örnek teşkil eden çalışmalara yer verilen ve bütün dersleri kapsayan çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.

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

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

Deniz Kan (2007), makalesinde okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyoların öneminden bahsetmiştir. Çocukların çabalarını ve başarılı çalışmalarını gösteren portfolyoların dinamik değerlendirme araçları olduğunu ifade etmektedir. Portfolyoların, her çocuğun birey olarak eğitimini değerlendirmek, öğretmen, yönetici ve diğerleri için programı değerlendirmede kullanılabilen verileri sağlamak gibi amaçlarının olmasının yanı sıra, övünme, özgüven geliştirme, kendini değerlendirmeyi başarabilme fırsatı sunduğunu belirtmektedir.

Birgin (2008), çalışmasında, alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim yedinci sınıf matematik dersine yönelik alternatif bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen portfolyo uygulamasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda, portfolyo değerlendirme yönteminin öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğretmene öğrencisini daha iyi tanıma ve kapsamlı bilgi edinme imkanı verdiği, öğrencinin kendi eksikliklerini görme, kendini değerlendirme fırsatı verdiği ve öğrenmede sorumluluk almalarına teşvik ettiği, öğrencinin dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiği, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesini ve eğitim sürecine katılmasını teşvik ettiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin portfolyo değerlendirme çalışmasına katılma konusunda olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Öğrencilere portfolyo değerlendirme süreci hakkında bilgi verilmesi ve olumlu tutum sergileyerek çalışmalara katılmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitimde öğrencilerin portfolyo değerlendirme hakkındaki görüşlerini, öğrenci memnuniyetini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrencilerin memnuniyeti hakkında görüş sahibi olmaktır. Araştırmacılar öğrenci memnuniyetini belirlemek için anket geliştirerek uygulamışlardır. Ayrıca portfolyo değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sonuçlarında etkili ve sürekli bir öğrenme oluşturup oluşturmadığını belirlemek için görüşmeler yapıldı. Araştırmanın sonuçlarına göre



portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrencilerin, geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra portfolyo değerlendirme, öğrenme süresi içinde öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığından ve öğrencilerin gelişimlerini yansıttığından dolayı önem taşımaktadır.

Orbeyi ve Güven (2008), çalışmasında yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya Çanakkale, Edirne ve Eskişehir’de görev yapan 459 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin kendilerine yöneltilen değerlendirme araç türlerinden, öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu seyrek bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmazken, görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yeni programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme ögesine yönelik görüşleri arasında, hizmet içi eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli:

Bu araştırmanın amacı, KKTC resmi kolejlerinin lise kısmında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendilerine göre, ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilmedeki yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Araştırma tarama yöntemi ile yapılan nicel bir çalışmadır.

Yönetici ve öğretmenlerin yaşları, kıdemleri, branşları, ölçme değerlendirme konusunda;

- almış olduğu eğitimler,
- eğitim ihtiyaçları,
- araç ve yöntemlerini kullanma sıklığı,
- araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliği,
- araçları kullanma amacı ve sıklığı,
- yeni öğretim programlarında yaşadıkları sıkıntılar
- ölçme değerlendirme kıstasları

araştırılmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evrenini KKTC’de Ortaöğretim Dairesine bağlı bulunan resmi kolejlerinin lise kısmında 2007–2008 öğretim yılında görev yapan yönetici ve öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise KKTC’de Ortaöğretim Dairesine bağlı iki büyük kolej olan TMK (78) ve GMTMK (44) lise kısmında 2007-2008 öğretim yılında görev yapan 122 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklemdeki 130 yönetici ve öğretmenin 122 tanesine anket uygulanabilmiştir. Bu da Örneklem % 94 ünü oluşturmaktadır. Yönetici ve öğretmenlere uygulanan anketlerin analizinde SPSS 12 paket programı kullanılmıştır.

Tablo 1. Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı.

| Okulun Adı | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| TMK        | 78     | 63,9     | 63,9             | 63,9            |
| GMTMK      | 44     | 36,1     | 36,1             | 100,0           |
| Toplam     | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

Toplam 122 kişiye uygulanan anketin Tablo 1 görüldüğü gibi 78 kişisi (%64) Türk Maarif Koleji'nden, 44'ü (%36) ise Gazimağusa Türk Maarif Koleji'ndendir.

Tablo 2: Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleklerine Göre Dağılımı.

| Mesleğiniz        | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Öğretmen          | 113    | 92,6     | 93,4             | 93,4            |
| Yönetici          | 7      | 5,7      | 5,8              | 99,2            |
| Eğitim Uzmanı     | 1      | ,8       | ,8               | 100,0           |
| Toplam            | 121    | 99,2     | 100,0            |                 |
| Sistemde Olamayan | 1      | 0.8      |                  |                 |

Bu ankete 113 öğretmen (%92,6), 7 yönetici (%5,7), 1 eğitim uzmanı (%0,8) katılmıştır.

Tablo 3: Öğretmen ve Yöneticilerin Çalıştığı Hizmet Grubuna Göre Dağılımı.

| Çalıştığı Hizmet Grubu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| İlköğretim             | 1      | ,8       | ,8               | ,8                 |
| Ortaöğretim            | 119    | 97,5     | 99,2             | 100,0              |
| Toplam                 | 120    | 98,4     | 100,0            |                    |
| Sistemde olmayan       | 2      | 1,6      |                  |                    |
| Toplam                 | 122    | 100,0    |                  |                    |

Öğretmen ve yöneticilerin 119 kişisi (%97,5'i) Devlet Ortaöğretim, 1'i Devlet İlköğretim (%0,8), 2'si sisteme kayıtlı değildir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı ve Araştırmanın Uygulanma Süreci:

Yönetici ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerini belirlemek için analistik tez danışmanlığı tarafından geliştirilen 91 sorudan oluşan likert türü bir anket kullanılmıştır. Analistik Tez Danışmanlığı İstanbul'da bulunan bürodur.

Araştırmada bilgi toplama kaynaklarına ihtiyaç duyulan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin konuların belirlenebilmesi için gerekli bilgilere ulaşmak için bilgi toplama aracı olarak; anket formu ve literatür taraması kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini ve bu alandaki yeterlik düzeylerini saptamaya yönelik 91 soruluk bir anket kullanılmıştır. Anketi oluşturan maddeler öğretmen ve yöneticilerinin ölçme değerlendirme konusunda almış olduğu eğitimler, ölçme değerlendirme konusundaki eğitim ihtiyaçları, hangi tür ölçme araçlarını kullandıklarını, bunların kullanım sıklıklarını, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sıkıntılarını, kullandıkları maddelerin ne tür üst düzey zihinsel becerileri ölçtüklerini, objektif değerlendirme için alınabilecek tedbirlerle ilgili neler yaptıklarını tespit etmeye yönelik maddelerdir. Toplam 91 maddeden oluşan anket maddeleri (Bkz. Ek III) ölçtükleri özellik bakımından 8 alt boyuta ayrılmıştır.



Anket incelendiğinde;

Anketin ilk bölümünde (1-5) öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri sorulmaktadır. İkinci bölümde (6-18) 2004 yılından sonra ölçme değerlendirme konusunda almış olduğu eğitimler sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerden (aldım- almadım) diye cevaplar alınmıştır. Üçüncü bölümünde (19-31) ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyaçları sorulmuştur. Öğretmenlerden bu sorulara ilişkin (ihtiyacım var-ihtiyacım yok) diye cevaplar alınmıştır. Anketin dördüncü bölümünde (32-47) ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri kullanma sıklığı sorulmuştur. Sorulara ilişkin (1:çok seyrek 2, 3, 4, 5: çok sık) olmak üzere cevaplar alınmıştır. Anketin beşinci bölümünde (48 – 63) ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliği sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin (1: yetersiz, 2, 3, 4, 5: yeterli) olmak üzere cevaplar alınmıştır. Anketin altıncı bölümünde (64-71) ölçme değerlendirme araçlarını kullanma amacı ve sıklığı sorulmuştur. Öğretmenlerden bu sorulara ilişkin (1:çok seyrek, 2, 3, 4, 5: çok sık) olmak üzere 5 dereceli cevaplar alınmıştır. Yedinci bölümde yeni öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken yaşanan sıkıntılar sorulmuştur. Bu sorulara ilişkin (1:çok seyrek, 2, 3, 4, 5: çok sık) cevaplar alınmıştır. Anketin son bölümünde (80-91) öğretmen ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme yaparken hangi kıstaslara göre değerlendirme yaptığı sorulmuştur. Öğretmen ve yöneticilerden bu sorulara ilişkin (Hiçbir Zaman – Nadiren – Arasına - Sık Sık- ve Her Zaman) olmak üzere 5 dereceli cevaplar alınmıştır.

Bu aşamada, kolej öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için bu konu hakkında bilgi toplandıktan sonra, problemin nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla TMK ve GMTMK da görev yapan öğretmen ve yöneticilere araştırmacının kendisi tarafından anket uygulanmıştır. Anket aracılığıyla elde edilen bilgiler SPSS programında analiz edilmiştir. Anket maddelerinin analizleri sonucunda problemin kaynağı belirlenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi:**

Yönetici ve öğretmenlere uygulanan anketlerin analizinde SPSS 12 paket programının sıklık (frekans) ve yüzde (%) testi uygulandı.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlerine dayalı bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular:

##### 4.1.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Resmi Kolejlerdeki Yaş Aralıkları

Tablo 4. Öğretmen ve Yöneticilerin Yaş Aralıkları

| Yaş Aralığı | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 20-25       | 2      | 1,6      | 1,6              | 1,6             |
| 26-30       | 9      | 7,4      | 7,4              | 9,0             |
| 31-40       | 54     | 44,3     | 44,3             | 53,3            |
| 41-60       | 57     | 46,7     | 46,7             | 100,0           |
| Toplam      | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

Ankete katılanların 2'si (%1,6) 20-25, 9'u (%7,4) 26-30, 54'ü (%44,3) 31-40, 57'si (%46,7) 41-60, yaşları arasındadır. Bu sonuç öğretmen ve yöneticilerin % 91 nin 31 yaşın üzerinde olduğunu göstermektedir.

#### 4.1.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Resmi Kolejlardaki Branş Dağılımları

Tablo 5: Öğretmen ve Yöneticilerin Branş Dağılımları

| Branşlar               | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Edebiyat               | 16     | 13,1     | 13,1             | 13,1               |
| Matematik              | 14     | 11,5     | 11,5             | 24,6               |
| Fizik/Kimya/Biyoloji   | 25     | 20,5     | 20,5             | 45,1               |
| Tarih/coğrafya/Felsefe | 20     | 16,4     | 16,4             | 61,5               |
| Yabancı Diller         | 21     | 17,2     | 17,2             | 78,7               |
| Beden Eğitimi          | 10     | 8,2      | 8,2              | 86,9               |
| Müzik                  | 3      | 2,5      | 2,5              | 89,3               |
| Resim                  | 1      | ,8       | ,8               | 90,2               |
| Diğer                  | 12     | 9,8      | 9,8              | 100,0              |
| Toplam                 | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerin % 20.5'i (25 kişi) Fizik / Kimya / Biyoloji, % 17.2'si (21 kişi) Yabancı Diller, %16.4'ü (20 kişi) Tarih / Coğrafya / Felsefe, % 13.1'i (16 kişi) Edebiyat, % 11.5'i (14 kişi) Matematik, % 8.2'si (10 kişi) Beden Eğitimi, %2.5'i (3 kişi) Müzik, % 0.8'i ( 1 kişi) Resim, % 9.8'i (12 kişi) diğer branşlardan oluşmaktadır.



#### 4.1.3. Devlet Kolejlerinde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yılları Dağılımları

Tablo 6: Öğretmen ve Yöneticilerin Meslek Yılları

| Meslek Yılları | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|----------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 5 ve daha az   | 6      | 4,9      | 4,9              | 4,9             |
| 6-10           | 16     | 13,1     | 13,1             | 18,0            |
| 11-15          | 29     | 23,8     | 23,8             | 41,8            |
| 16-20          | 40     | 32,8     | 32,8             | 74,6            |
| 21 ve üzeri    | 31     | 25,4     | 25,4             | 100,0           |
| Toplam         | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

Öğretmen ve yöneticilerin 6'sı (%4,9) 5 yıl veya daha az, 16'sı (%13,1) 6-10, 29'u (%23,8) 11-15, 40'ı (%32,8) 16-20, 31'i (%25,4) 21 yıl ve üzeridir. Bu sonuç bize öğretmen ve yöneticilerin %58,2'sinin 16 yılın üzerinde olduğunu göstermektedir. Bunu %23,8 ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar izlemektedir.

## 4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 7-19 arasındaki sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin 2004 yılından sonra ölçme değerlendirme konusunda almış oldukları eğitimleri göstermektedir.

### 4.2.1. Test Geliştirme

Tablo 7: Öğretmen ve Yöneticilerin Test Geliştirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Test Geliştirme | Sıklık | Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-----------------|--------|----------|--------------------|
| Almadım         | 79     | 64,8     | 64,8               |
| Aldım           | 43     | 35,2     | 100,0              |
| Toplam          | 122    | 100,0    |                    |

Öğretmen ve yöneticilerin 79'u (%64,8) test geliştirme almadığını, 43'ünün (%35,2) aldığını göstermektedir.

### 4.2.2. Soru Yazma Teknikler

Tablo 8: Öğretmen ve Yöneticilerin Soru Yazma Teknikleri Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Soru Yazma Teknikleri | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-----------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Almadım               | 76     | 62,3     | 62,3             | 62,3               |
| Aldım                 | 46     | 37,7     | 37,7             | 100,0              |
| Toplam                | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

Öğretmen ve yöneticilerin 76'sının (%62,3) soru yazma teknikleri konusunda eğitim almadığını, 46'sının (%37,7) eğitim aldığını göstermektedir.

#### 4.2.3. Klasik Ölçme Değerlendirme

Tablo 9: Öğretmen ve Yöneticilerin Klasik Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Klasik Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|----------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Almadım                    | 73     | 59,8     | 59,8             | 59,8               |
| Aldım                      | 49     | 40,2     | 40,2             | 100,0              |
| Toplam                     | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

73 kişinin (%59,8) klasik ölçme değerlendirme eğitimi almadığını, 49 kişinin (%40,2) aldığını göstermektedir.

#### 4.2.4. Alternatif Ölçme Değerlendirme

Tablo 10: Öğretmen ve Yöneticilerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Alternatif Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|--------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Almadım                        | 95     | 77,9     | 77,9             | 77,9               |
| Aldım                          | 27     | 22,1     | 22,1             | 100,0              |
| Toplam                         | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

95 kişinin (%77,9) alternatif ölçme değerlendirme eğitimi almadığını, 27'sinin (%22,1) aldığını göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olabilir.



#### 4.2.5. Performans Değerlendirme

Tablo 11: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Performans Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|--------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Almadım                  | 79     | 64,8     | 64,8             | 64,8            |
| Aldım                    | 43     | 35,2     | 35,2             | 35,2            |
| Toplam                   | 122    | 100,0    | 100,0            | 100,0           |

79 kişinin (%64,8) performans değerlendirme eğitimi almadığını, 43'ünün (%35,2) aldığını göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olabilir.

#### 4.2.6. Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değerlendirme

Tablo 12: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değ. | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|---------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Almadım                               | 68     | 55,7     | 55,7             | 55,7            |
| Aldım                                 | 54     | 44,3     | 44,3             | 100,0           |
| Toplam                                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

68 Öğretmen ve yöneticilerin (%55,7) öğrenci merkezli eğitim ve ölçme değerlendirme eğitimi almadığını, 54'ünün (%44,3) aldığını göstermektedir.

#### 4.2.7. Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme

Tablo 13: Öğretmen ve Yöneticilerin Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Almadım                            | 104    | 85,2     | 85,2             | 85,2            |
| Aldım                              | 18     | 14,8     | 14,8             | 100,0           |
| Toplam                             | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

104 öğretmen ve yöneticinin (%85,2) tam öğrenme ve ölçme değerlendirme eğitimi almadığını, 18'nin (%14,8) bu eğitimi aldığını göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olabilir.

#### 4.2.8. Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme

Tablo 14: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Almadım                                  | 101    | 82,8     | 82,8             | 82,8            |
| Aldım                                    | 21     | 17,2     | 17,2             | 100,0           |
| Toplam                                   | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

101 öğretmen ve yöneticinin (%82,8) yapılandırmacılık ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim almadığını, 21 öğretmen ve yöneticilerin (%17,2) aldığını göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olabilir.

#### 4.2.9. Çoklu Zeka ve Ölçme Değerlendirme

Tablo 15: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoklu Zeka ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Çoklu Zeka ve Ölçme Değ. | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|--------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Almadım                  | 89     | 73,0     | 73,0             | 73,0               |
| Aldım                    | 33     | 27,0     | 27,0             | 100,0              |
| Toplam                   | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

89 öğretmen ve yöneticinin (%73) çoklu zeka ve ölçme değerlendirme eğitimi almadığını, 33 öğretmen ve yöneticilerin ise (%27) bu eğitimi aldığını göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olabilir.

#### 4.2.10. IB ve Ölçme Değerlendirme

Tablo 16: Öğretmen ve Yöneticilerin IB ve Ölçme Değerlendirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| IB ve Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Almadım                   | 115    | 94,3     | 94,3             | 94,3               |
| Aldım                     | 7      | 5,7      | 5,7              | 100,0              |
| Toplam                    | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

115 öğretmen ve yöneticinin (%94,3) IB ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim almadığını, 7 öğretmen ve yöneticilerin ise(%5,7) bu eğitimi aldığını göstermektedir. Bunun nedeni IB sisteminin ülkemizde kullanılmaması olabilir.



#### 4.2.11. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Tablo 17: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Portfolyo<br>(Öğrenci<br>Ürün<br>Dosyası) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yıgmal<br>Yüzdelik |
|-------------------------------------------|--------|----------|---------------------|--------------------|
| Almadım                                   | 99     | 81,1     | 81,1                | 81,1               |
| Aldım                                     | 23     | 18,9     | 18,9                | 100,0              |
| Toplam                                    | 122    | 100,0    | 100,0               |                    |

99 öğretmen ve yöneticinin (%81,1) portfolyo (öğrenci ürün dosyası) eğitimi almadığını, 23 öğretmen ve yöneticilerin ise (%18,9) aldığını göstermektedir. Bunun nedeni ortaöğretim kurumlarında öğrenci ürün dosyasının henüz daha kullanımına geçilmemesi olabilir.

#### 4.2.12. Proje Geliştirme

Tablo 18: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Geliştirme Konusunda Almış Oldukları Eğitimler

| Proje<br>Geliştirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yıgmal<br>Yüzdelik |
|---------------------|--------|----------|---------------------|--------------------|
| Almadım             | 99     | 81,1     | 81,1                | 81,1               |
| Aldım               | 23     | 18,9     | 18,9                | 100,0              |
| Toplam              | 122    | 100,0    | 100,0               |                    |

99 öğretmen ve yöneticinin (%81,1) proje geliştirme eğitimi almadığını, 23 öğretmen ve yöneticinin ise (%18,9) aldığını göstermektedir. Bu da öğretmen ve yöneticilerin bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

#### 4.2.13. Diğer Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Eğitim

Tablo 19: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Konularda Almış Oldukları Eğitimler

| Diğer   | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmalı Yüzdelik |
|---------|--------|----------|------------------|------------------|
| Almadım | 81     | 66,4     | 66,4             | 66,4             |
| Aldım   | 41     | 33,6     | 33,6             | 100,0            |
| Toplam  | 122    | 100,0    | 100,0            |                  |

81 öğretmen ve yöneticinin (%66,4) diğer eğitimleri almadığını, 41 öğretmen ve yöneticinin (%33,6) aldığını göstermektedir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 20–32 arasındaki sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin kendilerine göre ölçme değerlendirme ihtiyaçlarını göstermektedir.

##### 4.3.1. Test Geliştirme Konusunda Eğitim İhtiyaçları

Tablo 20: Öğretmen ve Yöneticilerin Test Geliştirme İhtiyaçları

| Test Geliştirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmalı Yüzdelik |
|-----------------|--------|----------|------------------|------------------|
| İhtiyacım yok   | 91     | 74,6     | 74,6             | 74,6             |
| İhtiyacım var   | 31     | 25,4     | 25,4             | 100,0            |
| Toplam          | 122    | 100,0    | 100,0            |                  |

91 öğretmen ve yöneticinin (%74,6) test geliştirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 31 öğretmen ve yöneticinin (%25,4) olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.2. Soru Yazma Teknikleri İhtiyaçları

Tablo 21: Öğretmen ve Yöneticilerin Soru Yazma Teknikleri İhtiyaçları

| Soru Yazma Teknikleri | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-----------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok         | 94     | 77,0     | 77,0             | 77,0            |
| İhtiyacım var         | 28     | 23,0     | 23,0             | 100,0           |
| Toplam                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

94 öğretmen ve yöneticinin (%77) soru yazma teknikleri konusunda ihtiyacı olmadığını, 28 öğretmen ve yöneticinin (%23) olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.3. Klasik Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 22: Öğretmen ve Yöneticilerin Klasik Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| Klasik Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok              | 101    | 82,8     | 82,8             | 82,8            |
| İhtiyacım var              | 21     | 17,2     | 17,2             | 100,0           |
| Toplam                     | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

101 öğretmen ve yöneticinin (%82,8) klasik ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 21 (%17,2) ise olduğunu belirtmektedir.



#### 4.3.4. Alternatif Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 23: Öğretmen ve Yöneticilerin Alternatif Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| Alternatif Ölçme Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok                  | 69     | 56,6     | 56,6             | 56,6            |
| İhtiyacım var                  | 53     | 43,4     | 43,4             | 100,0           |
| Toplam                         | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

68 öğretmen ve yöneticinin (%55,7) alternatif ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 53 (%43,4) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.5. Performans Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 24: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Değerlendirme İhtiyaçları

| Performans Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok            | 79     | 64,8     | 64,8             | 64,8            |
| İhtiyacım var            | 43     | 35,2     | 35,2             | 100,0           |
| Toplam                   | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

79 öğretmen ve yöneticinin (%64,8) performans değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 43 (%35,2) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.6. Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçme ve Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 25: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçme ve Değerlendirme İhtiyaçları

| Öğrenci Merkezli Eğitim Ölçme ve Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| İhtiyacım Yok                                  | 69     | 56,6     | 56,6             | 56,6               |
| İhtiyacım Var                                  | 53     | 43,4     | 43,4             | 100,0              |
| Toplam                                         | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

69 öğretmen ve yöneticinin (%56,6) öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 53 katılımcı (%43,4) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.7. Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 26: Öğretmen ve Yöneticilerin Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| Tam Öğrenme ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| İhtiyacım Yok                                  | 72     | 59,0     | 59,0             | 59,0               |
| İhtiyacım Var                                  | 50     | 41,0     | 41,0             | 100,0              |
| Toplam                                         | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

72 öğretmen ve yöneticinin (%59) tam öğrenme ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 50 (%41) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.8. Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 27: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| Yapılandırmacılık<br>Ve Ölçme<br>Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yığmal<br>Yüzdelik |
|------------------------------------------------|--------|----------|---------------------|--------------------|
| İhtiyacım Yok                                  | 79     | 64,8     | 64,8                | 64,8               |
| İhtiyacım Var                                  | 43     | 35,2     | 35,2                | 100,0              |
| Toplam                                         | 122    | 100,0    | 100,0               |                    |

79 öğretmen ve yöneticinin (64,8%) yapılandırmacılık ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 43 katılımcı (35,2%) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.9 Çoklu Zeka Ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 28: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoklu Zeka Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| Çoklu Zeka ve<br>Ölçme<br>Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yığmal<br>Yüzdelik |
|-----------------------------------------|--------|----------|---------------------|--------------------|
| İhtiyacım yok                           | 66     | 54,1     | 54,1                | 54,1               |
| İhtiyacım var                           | 56     | 45,9     | 45,9                | 100,0              |
| Toplam                                  | 122    | 100,0    | 100,0               |                    |

66 katılımcı (%54,1) çoklu zeka ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 56 katılımcı (%45,9) ise olduğunu belirtmektedir.



#### 4.3.10. IB Ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 29: Öğretmen ve Yöneticilerin IB ve Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

| IB ve Ölçme Değerlendirme ihtiyaçları | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|---------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok                         | 73     | 59,8     | 59,8             | 59,8            |
| İhtiyacım var                         | 49     | 40,2     | 40,2             | 100,0           |
| Toplam                                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

73 katılımcı (%59,8) IB ve ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 49 katılımcı (40,2%) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.11. Portfolyo ( Öğrenci Ürün Dosyası) Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 30: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Ölçme Değerlendirme ve İhtiyaçları

| Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|----------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| İhtiyacım yok                    | 67     | 54,9     | 54,9             | 54,9            |
| İhtiyacım var                    | 55     | 45,1     | 45,1             | 100,0           |
| Toplam                           | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

67 katılımcı (54,9%) portfolyo(öğrenci ürün dosyası) konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 55 katılımcı (%45,6) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.12. Proje Geliştirme Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 31: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Geliştirme İhtiyaçları

| Proje Geliştirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| İhtiyacım yok    | 62     | 50,8     | 50,8             | 50,8               |
| İhtiyacım var    | 60     | 49,2     | 49,2             | 100,0              |
| Toplam           | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

62 katılımcı (%50,8) proje geliştirme konusunda eğitim ihtiyacı olmadığını, 60 katılımcı (49,2%) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.3.13. Diğer Ölçme Değerlendirme İhtiyaçları

Tablo 32: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme ve Değerlendirme İhtiyaçları

| Diğer         | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| İhtiyacım yok | 81     | 66,4     | 66,4             | 66,4               |
| İhtiyacım var | 41     | 33,6     | 33,6             | 100,0              |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

81 katılımcı (66,4%) diğer eğitim ihtiyaçları olmadığını, 41 katılımcı (33,6%) ise olduğunu belirtmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 33–48 arasındaki sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin kendilerine göre ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarını göstermektedir.

1, 2 çok seyrek, 3 orta sık, 4,5 ise çok sık olarak değerlendirilmiştir.

##### 4.4.1. Kontrol Listesi Kullanma Sıklığı

Tablo 33: Öğretmen ve Yöneticilerin Kontrol Listesi Kullanma Sıklığı

| Kontrol listesi | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yığmal<br>Yüzdelik |
|-----------------|--------|----------|---------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek   | 58     | 47,5     | 47,5                | 47,5               |
| 2               | 9      | 7,4      | 7,4                 | 54,9               |
| 3               | 20     | 16,4     | 16,4                | 71,3               |
| 4               | 11     | 9,0      | 9,0                 | 80,3               |
| 5: Çok Sık      | 24     | 19,7     | 19,7                | 100,0              |
| Toplam          | 122    | 100,0    | 100,0               |                    |

67 katılımcı (%54,9) kontrol listesini çok seyrek, 20 katılımcı (%16,4) orta sık, 35 katılımcı (%28,7) çok sık kullandığını belirtmiştir.



#### 4.4.2. Derecelendirme Ölçeğini Kullanma Sıklıkları

Tablo 34: Öğretmen ve Yöneticilerin Derecelendirme Ölçeğini Kullanma Sıklıkları

| Derecelendirme Ölçeği | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-----------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek         | 56     | 45,9     | 45,9             | 45,9            |
| 2                     | 8      | 6,6      | 6,6              | 52,5            |
| 3                     | 25     | 20,5     | 20,5             | 73,0            |
| 4                     | 16     | 13,1     | 13,1             | 86,1            |
| 5: Çok Sık            | 17     | 13,9     | 13,9             | 100,0           |
| Toplam                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

64 katılımcı (%52,5) derecelendirme ölçeğini çok seyrek, 25 katılımcı (%20,5) orta sık, 33 katılımcı (%27) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanma Sıklıkları

Tablo 35: Öğretmen ve Yöneticilerin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanma Sıklıkları

| Dereceli Puanlama Anahtarı | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1:Çok Seyrek               | 59     | 48,4     | 48,4             | 48,4            |
| 2                          | 15     | 12,3     | 12,3             | 60,7            |
| 3                          | 13     | 10,7     | 10,7             | 71,3            |
| 4                          | 16     | 13,1     | 13,1             | 84,4            |
| 5: Çok Sık                 | 19     | 15,6     | 15,6             | 100,0           |
| Toplam                     | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

64 katılımcı (%60,7) dereceli puanlama anahtarı (rubrik) çok seyrek, 13 katılımcı (%10,7) orta sık, 35 katılımcı (%28,7) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.4. Çoktan Seçmeli Soru Kullanma Sıklıkları

Tablo 36: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoktan Seçmeli Soru Kullanma Sıklıkları

| Çoktan Seçmeli soru kullanma | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                | 31     | 25,4     | 25,4             | 25,4            |
| 2                            | 13     | 10,7     | 10,7             | 36,1            |
| 3                            | 20     | 16,4     | 16,4             | 52,5            |
| 4                            | 24     | 19,7     | 19,7             | 72,1            |
| 5: Çok Sık                   | 34     | 27,9     | 27,9             | 100,0           |
| Toplam                       | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

44 katılımcı (%36,1) çoktan seçmeli soruları çok seyrek, 20 katılımcı (%16,4) orta sık, 58 katılımcı (%47,6) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.5. Açık Uçlu Soru Kullanma Sıklıkları

Tablo 37: Öğretmen ve Yöneticilerin Açık Uçlu Soru Kullanma Sıklıkları

| Açık Uçlu Soru | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek  | 36     | 29,5     | 29,8             | 29,8            |
| 2              | 8      | 6,6      | 6,6              | 36,4            |
| 3              | 13     | 10,7     | 10,7             | 47,1            |
| 4              | 28     | 23,0     | 23,1             | 70,2            |
| 5: Çok Sık     | 36     | 29,5     | 29,8             | 100,0           |
| Toplam         | 121    | 99,2     | 100,0            |                 |

44 katılımcı (%36,1) açık uçlu soruları çok seyrek, 13 katılımcı (%10,7) orta sık, 64 katılımcı (%52,5) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.6. Kısa Cevaplı Soru Kullanma Sıklıkları

Tablo 38: Öğretmen ve Yöneticilerin Kısa Cevaplı Soru Kullanma Sıklıkları

| Kısa Cevaplı soru | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek     | 25     | 20,5     | 20,5             | 20,5               |
| 2                 | 1      | ,8       | ,8               | 21,3               |
| 3                 | 20     | 16,4     | 16,4             | 37,7               |
| 4                 | 39     | 32,0     | 32,0             | 69,7               |
| 5: Çok Sık        | 37     | 30,3     | 30,3             | 100,0              |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

26 katılımcı (%21,3) kısa cevaplı soruları çok seyrek, 20 katılımcı (%16,4) orta sık, 76 katılımcı (%61,3) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.7. Eşleştirme Sorusu Kullanma Sıklıkları

Tablo 39: Öğretmen ve Yöneticilerin Eşleştirme Sorusu Kullanma Sıklıkları

| Eşleştirme Sorusu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek     | 39     | 32,0     | 32,0             | 32,0               |
| 2                 | 18     | 14,8     | 14,8             | 46,7               |
| 3                 | 13     | 10,7     | 10,7             | 57,4               |
| 4                 | 23     | 18,9     | 18,9             | 76,2               |
| 5: Çok Sık        | 29     | 23,8     | 23,8             | 100,0              |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

57 katılımcı (%46,8) eşleştirme yöntemini çok seyrek, 13 katılımcı (%10,7) orta sık, 52 katılımcı (%42,7) çok sık kullandığını belirtmiştir.



#### 4.4.8. Doğru Yanlış Sorusu Kullanma Sıklıkları

Tablo 40: Öğretmen ve Yöneticilerin Doğru Yanlış Sorusu Kullanma Sıklıkları

| Eşleştirme Sorusu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek     | 49     | 40,2     | 40,2             | 40,2               |
| 2                 | 15     | 12,3     | 12,3             | 52,5               |
| 3                 | 13     | 10,7     | 10,7             | 63,1               |
| 4                 | 21     | 17,2     | 17,2             | 80,3               |
| 5: Çok Sık        | 24     | 19,7     | 19,7             | 100,0              |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

64 katılımcı (%52,5) doğru yanlış yöntemini çok seyrek, 13 katılımcı (%10,7) orta sık, 45 katılımcı (%39,9) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.9. Proje Kullanma Sıklıkları

Tablo 41: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Kullanma Sıklıkları

| Proje         | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek | 51     | 41,8     | 41,8             | 41,8               |
| 2             | 17     | 13,9     | 13,9             | 55,7               |
| 3             | 29     | 23,8     | 23,8             | 79,5               |
| 4             | 17     | 13,9     | 13,9             | 93,4               |
| 5: Çok Sık    | 8      | 6,6      | 6,6              | 100,0              |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

68 katılımcı (%55,7) çok seyrek, 29 katılımcı (%23,8) orta sık, 25 katılımcı (%20,5) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.10. Öz Değerlendirme Kullanma Sıklıkları

Tablo 42: Öğretmen ve Yöneticilerin Öz Değerlendirme Kullanma Sıklıkları

| Öz Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek    | 70     | 57,4     | 57,9             | 57,9            |
| 2                | 12     | 9,8      | 9,9              | 67,8            |
| 3                | 21     | 17,2     | 17,4             | 85,1            |
| 4                | 11     | 9,0      | 9,1              | 94,2            |
| 5: Çok Sık       | 7      | 5,7      | 5,8              | 100,0           |
| Toplam           | 121    | 99,2     | 100,0            |                 |

98 katılımcı (%80,3) öz değerlendirme yöntemini çok seyrek, 21 katılımcı (%17,2) orta sık, 18 katılımcı (%14,7) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.11. Portfolyo Kullanma Sıklıkları

Tablo 43: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo Kullanma Sıklıkları

| Portfolyo     | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek | 88     | 72,1     | 72,1             | 72,1            |
| 2             | 10     | 8,2      | 8,2              | 80,3            |
| 3             | 8      | 6,6      | 6,6              | 86,9            |
| 4             | 11     | 9,0      | 9,0              | 95,9            |
| 5: Çok Sık    | 5      | 4,1      | 4,1              | 100,0           |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

98 katılımcı (%80,3) portfolyo (öğrenci ürün dosyasını) çok seyrek kullandığını, 8 katılımcı (%6,6) orta sık, 16 katılımcı (%13,1) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.12. Performans Görevi Kullanma Sıklıkları

Tablo 44: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi Kullanma Sıklıkları

| Performans Görevi | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek     | 69     | 56,6     | 56,6             | 56,6               |
| 2                 | 19     | 15,6     | 15,6             | 72,1               |
| 3                 | 20     | 16,4     | 16,4             | 88,5               |
| 4                 | 8      | 6,6      | 6,6              | 95,1               |
| 5: Çok Sık        | 6      | 4,9      | 4,9              | 100,0              |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

88 katılımcı (%72,2) performans görevi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini çok seyrek, 20 katılımcı (%16,4) orta sık, 14 katılımcı (%11,5) çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.4.13. Gözlem Formu/Anektodal Kayıt Kullanma Sıklıkları

Tablo 45: Öğretmen ve Yöneticilerin Gözlem Formu/Anektodal Kayıt Kullanma Sıklıkları

| Gözlem Formu  | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek | 73     | 59,8     | 59,8             | 59,8               |
| 2             | 20     | 16,4     | 16,4             | 76,2               |
| 3             | 14     | 11,5     | 11,5             | 87,7               |
| 4             | 7      | 5,7      | 5,7              | 93,4               |
| 5: Çok Sık    | 8      | 6,6      | 6,6              | 100,0              |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

93 katılımcı (%76,2) gözlem formunu (anektodal kayıt) çok seyrek, 14 katılımcı (%11,5) orta sık, 15 katılımcı (%12,3) çok sık kullandığını belirtmiştir.



#### 4.4.14. Akran Değerlendirme Kullanma Sıklıkları

Tablo 46: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Kullanma Sıklıkları

| Akran Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek       | 85     | 69,7     | 69,7             | 69,7            |
| 2                   | 15     | 12,3     | 12,3             | 82,0            |
| 3                   | 11     | 9,0      | 9,0              | 91,0            |
| 4                   | 8      | 6,6      | 6,6              | 97,5            |
| 5: Çok Sık          | 3      | 2,5      | 2,5              | 100,0           |
| Toplam              | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

100 katılımcı (%82)akran değerlendirme yöntemini çok seyrek, 11 katılımcı (%9) orta sık, 11 katılımcı (%9,1) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.15. Yapılandırılmış Grid Kullanma Sıklıkları

Tablo 47: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırılmış Grid Kullanma Sıklıkları

| Yapılandırılmış Grid | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek        | 95     | 77,9     | 77,9             | 77,9            |
| 2                    | 17     | 13,9     | 13,9             | 91,8            |
| 3                    | 7      | 5,7      | 5,7              | 97,5            |
| 4                    | 3      | 2,5      | 2,5              | 100,0           |
| Toplam               | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

112 katılımcı (%93,8) yapılandırılmış grid yöntemini çok seyrek, 7 katılımcı (%5,7) orta sık, 3 katılımcı (%2,5) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.4.16. Diğer Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Tablo 48: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

| Diğer         | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek | 96     | 78,7     | 78,7             | 78,7            |
| 2             | 5      | 4,1      | 4,1              | 82,8            |
| 3             | 12     | 9,8      | 9,8              | 92,6            |
| 4             | 2      | 1,6      | 1,6              | 94,3            |
| 5: Çok Sık    | 7      | 5,7      | 5,7              | 100,0           |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

101 katılımcı (%82,8) diğer yöntemleri çok seyrek, 12 katılımcı (%9,8) orta sık, 9 katılımcı (%7,3) çok sık kullandığını belirtmiştir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 49–64 arasındaki sonuçlar, öğretmen ve yöneticilerin kendilerine göre ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliklerini göstermektedir.

1,2 yetersiz, 3 orta, 4,5 ise yeterli olarak değerlendirilmiştir.

#### 4.5.1. Konrol Listesi Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 49: Öğretmen ve Yöneticilerin Konrol Listesi Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Konrol Listesi | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz    | 48     | 39,3     | 39,3             | 39,3            |
| 2              | 10     | 8,2      | 8,2              | 47,5            |
| 3              | 12     | 9,8      | 9,8              | 57,4            |
| 4              | 17     | 13,9     | 13,9             | 71,3            |
| 5: Yeterli     | 35     | 28,7     | 28,7             | 100,0           |
| Toplam         | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

58 katılımcı (%47,5) kontrol listesini kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 12 katılımcı (%9,8) orta, 52 katılımcı (%42,6) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.2. Derecelendirme Ölçeği Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 50: Öğretmen ve Yöneticilerin Derecelendirme Ölçeği Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Derecelendirme Ölçeği | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-----------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz           | 54     | 44,3     | 44,3             | 44,3            |
| 2                     | 8      | 6,6      | 6,6              | 50,8            |
| 3                     | 13     | 10,7     | 10,7             | 61,5            |
| 4                     | 18     | 14,8     | 14,8             | 76,2            |
| 5: Yeterli            | 29     | 23,8     | 23,8             | 100,0           |
| Toplam                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

64 katılımcı (%50,9) derecelendirme ölçeğini kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 13 katılımcı (%10,7) orta, 37 katılımcı (%38,6) ise kendisini yeterli görmektedir.



#### 4.5.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 51: Öğretmen ve Yöneticilerin Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Dereceli Puanlama Anahtarı | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|----------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Yetersiz                | 51     | 41,8     | 41,8             | 41,8               |
| 2                          | 12     | 9,8      | 9,8              | 51,6               |
| 3                          | 12     | 9,8      | 9,8              | 61,5               |
| 4                          | 16     | 13,1     | 13,1             | 74,6               |
| 5: Yeterli                 | 31     | 25,4     | 25,4             | 100,0              |
| Toplam                     | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

63 katılımcı (%51,6) dereceli puanlama anahatarı(rubik) kullanma konusunda kendini yetersiz,12 katılımcı (%9.8) orta, 46 katılımcı (%24.6) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.4. Çoktan Seçmeli Soru Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 52: Öğretmen ve Yöneticilerin Çoktan Seçmeli Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Çoktan Seçmeli Soru | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Yetersiz         | 22     | 18,0     | 18,0             | 18,0               |
| 2                   | 2      | 1,6      | 1,6              | 19,7               |
| 3                   | 14     | 11,5     | 11,5             | 31,1               |
| 4                   | 22     | 18,0     | 18,0             | 49,2               |
| 5: Yeterli          | 62     | 50,8     | 50,8             | 100,0              |
| Toplam              | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

24 katılımcı (%19,6) çoktan seçmeli soru kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 14 katılımcı (%11,5) orta, 84 katılımcı (%68,8) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.5. Açık Uçlu Soru Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 53: Öğretmen ve Yöneticilerin Açık Uçlu Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Açık Uçlu Soru | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz    | 19     | 15,6     | 15,6             | 15,6            |
| 2              | 4      | 3,3      | 3,3              | 18,9            |
| 3              | 17     | 13,9     | 13,9             | 32,8            |
| 4              | 22     | 18,0     | 18,0             | 50,8            |
| 5: Yeterli     | 60     | 49,2     | 49,2             | 100,0           |
| Toplam         | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

23 katılımcı (%18,9) açık uçlu soru kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 17 katılımcı (%13,9) orta, 82 katılımcı (%65,5) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.6. Kısa Cevaplı Soru Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 54: Öğretmen ve Yöneticilerin Kısa Cevaplı Soru Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Kısa Cevaplı Soru | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz       | 15     | 12,3     | 12,3             | 12,3            |
| 2                 | 2      | 1,6      | 1,6              | 13,9            |
| 3                 | 9      | 7,4      | 7,4              | 21,3            |
| 4                 | 27     | 22,1     | 22,1             | 43,4            |
| 5: Yeterli        | 69     | 56,6     | 56,6             | 100,0           |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

17 katılımcı (%13,9) kısa cevaplı soru kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 9 katılımcı (%7,38) orta, 96 katılımcı (%78,6) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.7. Eşleştirme Sorusu Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 55: Öğretmen ve Yöneticilerin Eşleştirme Sorusu Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Eşleştirme Sorusu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz       | 22     | 18,0     | 18,0             | 18,0            |
| 2                 | 8      | 6,6      | 6,6              | 24,6            |
| 3                 | 8      | 6,6      | 6,6              | 31,1            |
| 4                 | 20     | 16,4     | 16,4             | 47,5            |
| 5: Yeterli        | 64     | 52,5     | 52,5             | 100,0           |
| Toplam            | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

30 katılımcı (%24,6) eşleştirme sorusu kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 8 katılımcı (%6,6) orta, 84 katılımcı (%68,8) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.8. Doğru Yanlış Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 56: Öğretmen ve Yöneticilerin Doğru Yanlış Sorusu Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Doğru Yanlış Sorusu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz         | 21     | 17,2     | 17,2             | 17,2            |
| 2                   | 7      | 5,7      | 5,7              | 23,0            |
| 3                   | 15     | 12,3     | 12,3             | 35,2            |
| 4                   | 16     | 13,1     | 13,1             | 48,4            |
| 5: Yeterli          | 63     | 51,6     | 51,6             | 100,0           |
| Toplam              | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

28 katılımcı (%22,9) doğru yanlış sorusu kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 15 katılımcı (%12,3) orta, 79 katılımcı (%63,9) ise kendisini yeterli görmektedir.



#### 4.5.9. Proje Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 57: Öğretmen ve Yöneticilerin Proje Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Proje       | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Yetersiz | 36     | 29,5     | 29,5             | 29,5               |
| 2           | 13     | 10,7     | 10,7             | 40,2               |
| 3           | 15     | 12,3     | 12,3             | 52,5               |
| 4           | 29     | 23,8     | 23,8             | 76,2               |
| 5: Yeterli  | 29     | 23,8     | 23,8             | 100,0              |
| Toplam      | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

49 katılımcı (%40,2) proje kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 15 katılımcı (%12,3) orta, 58 katılımcı (%47,6) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.10. Öz Değerlendirme Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 58: Öğretmen ve Yöneticilerin Öz Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Öz Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Yetersiz      | 48     | 39,3     | 39,3             | 39,3               |
| 2                | 10     | 8,2      | 8,2              | 47,5               |
| 3                | 25     | 20,5     | 20,5             | 68,0               |
| 4                | 18     | 14,8     | 14,8             | 82,8               |
| 5: Yeterli       | 21     | 17,2     | 17,2             | 100,0              |
| Toplam           | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

58 katılımcı (%47,5) öz değerlendirme kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 25 katılımcı (%20,5) orta, 39 katılımcı (%32) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.11. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 59: Öğretmen ve Yöneticilerin Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Portfolyo<br>(Öğrenci Ürün<br>Dosyası) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yığılmalı<br>Yüzdelik |
|----------------------------------------|--------|----------|---------------------|-----------------------|
| 1: Yetersiz                            | 56     | 45,9     | 45,9                | 45,9                  |
| 2                                      | 14     | 11,5     | 11,5                | 57,4                  |
| 3                                      | 21     | 17,2     | 17,2                | 74,6                  |
| 4                                      | 19     | 15,6     | 15,6                | 90,2                  |
| 5: Yeterli                             | 12     | 9,8      | 9,8                 | 100,0                 |
| Toplam                                 | 122    | 100,0    | 100,0               |                       |

70 katılımcı (%57,4) portfolyo (öğrenci ürün dosyası) kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 21 katılımcı (%17,2) orta, 31 katılımcı (%25,4) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.12. Performans Görevi Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 60: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Performans<br>Görevi | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli<br>Yüzdelik | Yığılmalı<br>Yüzdelik |
|----------------------|--------|----------|---------------------|-----------------------|
| 1: Yetersiz          | 51     | 41,8     | 41,8                | 41,8                  |
| 2                    | 9      | 7,4      | 7,4                 | 49,2                  |
| 3                    | 25     | 20,5     | 20,5                | 69,7                  |
| 4                    | 23     | 18,9     | 18,9                | 88,5                  |
| 5: Yeterli           | 14     | 11,5     | 11,5                | 100,0                 |
| Toplam               | 122    | 100,0    | 100,0               |                       |

60 katılımcı (%49,2) performans görevi kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 25 katılımcı (%20,5) orta, 37 katılımcı (%30,4) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.13 Gözlem Formu Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 61: Öğretmen ve Yöneticilerin Gözlem Formu Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Gözlem Formu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz  | 51     | 41,8     | 41,8             | 41,8            |
| 2            | 15     | 12,3     | 12,3             | 54,1            |
| 3            | 18     | 14,8     | 14,8             | 68,9            |
| 4            | 20     | 16,4     | 16,4             | 85,2            |
| 5: Yeterli   | 18     | 14,8     | 14,8             | 100,0           |
| Toplam       | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

66 katılımcı (%54,1) gözlem formu kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 18 katılımcı (%14,8) orta, 38 katılımcı (%31,2) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.14. Akran Değerlendirme Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 62: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Akran Değerlendirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz         | 60     | 49,2     | 49,2             | 49,2            |
| 2                   | 12     | 9,8      | 9,8              | 59,0            |
| 3                   | 18     | 14,8     | 14,8             | 73,8            |
| 4                   | 19     | 15,6     | 15,6             | 89,3            |
| 5: Yeterli          | 13     | 10,7     | 10,7             | 100,0           |
| Toplam              | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

72 katılımcı (%59) akran değerlendirme kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 18 katılımcı (%14,8) orta, 32 katılımcı (%26,3) ise kendisini yeterli görmektedir.



#### 4.5.15. Yapılandırılmış Grid Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 63: Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırılmış Grid Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Yapılandırılmış Grid | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz          | 67     | 54,9     | 54,9             | 54,9            |
| 2                    | 14     | 11,5     | 11,5             | 66,4            |
| 3                    | 19     | 15,6     | 15,6             | 82,0            |
| 4                    | 15     | 12,3     | 12,3             | 94,3            |
| 5: Yeterli           | 7      | 5,7      | 5,7              | 100,0           |
| Toplam               | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

81 katılımcı (%66,4) yapılandırılmış grid yöntemlerini kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 19 katılımcı (%15,6) orta, 22 katılımcı (%18) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.5.16. Diğer Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

Tablo 64: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri

| Diğer       | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Yetersiz | 77     | 63,1     | 63,1             | 63,1            |
| 2           | 9      | 7,4      | 7,4              | 70,5            |
| 3           | 13     | 10,7     | 10,7             | 81,1            |
| 4           | 11     | 9,0      | 9,0              | 90,2            |
| 5: Yeterli  | 12     | 9,8      | 9,8              | 100,0           |
| Toplam      | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

86 katılımcı (%70,5) diğer yöntemleri kullanma yeterliliği konusunda kendini yetersiz, 13 katılımcı (%10,7) orta, 23 katılımcı (%18,8) ise kendisini yeterli görmektedir.

#### 4.6.Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 65–72 arasındaki sonuçlar öğretmen ve yöneticilerin kendilerine göre ölçme değerlendirme araçlarını kullanma amacı ve sıklığını göstermektedir.

Hiç kullanılmayanların boş bırakılması istenmiştir. 1,2 çok seyrek, 3 sık 4,5 ise çok sık olarak değerlendirilmiştir.

##### 4.6.1. Öğrenme Eksikliklerini Belirlemek

Tablo 65: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenme Eksikliklerini Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

| Öğrenme Eksikliklerini Belirleme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|----------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                    | 16     | 13,1     | 13,1             | 13,1            |
| 2                                | 8      | 6,6      | 6,6              | 19,7            |
| 3                                | 19     | 15,6     | 15,6             | 35,2            |
| 4                                | 24     | 19,7     | 19,7             | 54,9            |
| 5: Çok Sık                       | 55     | 45,1     | 45,1             | 100,0           |
| Toplam                           | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

24 Katılımcı (%19,7) öğrenme eksikliklerini belirleme araçlarını çok seyrek, 19 katılımcı (%15,6) sık, 79 katılımcı (%64,8) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.6.2. Öğrenci Hazır Bulunuşluğunu Belirlemek

Tablo 66: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenci Hazır Bulunuşluğunu Belirleme Aracını Kullanma Sıklığı

| Öğrenci hazır Bulunuşluğunu Belirlemek | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|----------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek                          | 27     | 22,1     | 22,1             | 22,1               |
| 2                                      | 6      | 4,9      | 4,9              | 27,0               |
| 3                                      | 16     | 13,1     | 13,1             | 40,2               |
| 4                                      | 24     | 19,7     | 19,7             | 59,8               |
| 5: Çok Sık                             | 49     | 40,2     | 40,2             | 100,0              |
| Toplam                                 | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

33 Katılımcı (%27) öğrenci hazır bulunuşluğunu belirleme araçlarını çok seyrek, 16 katılımcı (%13,1) sık, 73 katılımcı (%59,9) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.6.3. Not Vermek

Tablo 67: Öğretmen ve Yöneticilerin Not Verme Aracını Kullanma Sıklığı

| Not Verme     | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek | 18     | 14,8     | 14,8             | 14,8               |
| 2             | 2      | 1,6      | 1,6              | 16,4               |
| 3             | 12     | 9,8      | 9,8              | 26,2               |
| 4             | 23     | 18,9     | 18,9             | 45,1               |
| 5: Çok Sık    | 67     | 54,9     | 54,9             | 100,0              |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

20 Katılımcı (%16.9) not verme araçlarını çok seyrek, 12 katılımcı (%9.8) sık, 90 katılımcı (%73.8) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.



#### 4.6.4. Duyuşsal Kazanım Gelişimini İzlemek

Tablo 68: Öğretmen ve Yöneticilerin Duyuşsal Kazanım Gelişimini İzlemek Aracını Kullanma Sıklığı

| Duyuşsal Kazanım Gelişimini İzlemek | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek                       | 35     | 28,7     | 28,7             | 28,7               |
| 2                                   | 16     | 13,1     | 13,1             | 41,8               |
| 3                                   | 25     | 20,5     | 20,5             | 62,3               |
| 4                                   | 21     | 17,2     | 17,2             | 79,5               |
| 5: Çok Sık                          | 25     | 20,5     | 20,5             | 100,0              |
| Toplam                              | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

51 Katılımcı (%41,8) duyuşsal kazanım gelişimini izleme araçlarını çok seyrek, 25 katılımcı (%20,5) sık, 46 katılımcı (%37,7) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.6.5. Aracın Geçerlilik ve Güvenirliğini Denemek

Tablo 69: Öğretmen ve Yöneticilerin Aracın Geçerlilik ve Güvenirliğini Deneme Sıklığı

| Aracın Geçerlilik ve Güvenirliğini Denemek | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|--------------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek                              | 39     | 32,0     | 32,0             | 32,0               |
| 2                                          | 17     | 13,9     | 13,9             | 45,9               |
| 3                                          | 30     | 24,6     | 24,6             | 70,5               |
| 4                                          | 24     | 19,7     | 19,7             | 90,2               |
| 5: Çok Sık                                 | 12     | 9,8      | 9,8              | 100,0              |
| Toplam                                     | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

56 Katılımcı (%45,9) aracın geçerlilik ve güvenirliliğini denemeyi çok seyrek, 30 katılımcı (%24,6) sık, 36 katılımcı (%29,5) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.6.6. Öğretim Yöntem ve Tekniklerin İşlerliğini Test Etmek

Tablo 70: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretim, Yöntem ve Tekniklerin İşlerliğini Test Etme Aracını Kullanma Sıklığı

| Öğretim, Yöntem ve Tekniklerin İşlerliğini Test Etmek | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                                         | 38     | 31,1     | 31,1             | 31,1            |
| 2                                                     | 13     | 10,7     | 10,7             | 41,8            |
| 3                                                     | 21     | 17,2     | 17,2             | 59,0            |
| 4                                                     | 25     | 20,5     | 20,5             | 79,5            |
| 5: Çok Sık                                            | 25     | 20,5     | 20,5             | 100,0           |
| Toplam                                                | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

51 Katılımcı (%41,8) öğretim, yöntem ve tekniklerin işlerliğini test etmeyi çok seyrek, 21 katılımcı (%17,2) sık, 50 katılımcı (%41) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.6.7. Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Gelişimini İzlemek

Tablo 71: Öğretmen ve Yöneticilerin Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Gelişimini İzleme Aracını Kullanma Sıklığı

| Üst Düzey Zihinsel Becerilerin Gelişimini İzlemek | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                                     | 45     | 36,9     | 36,9             | 36,9            |
| 2                                                 | 18     | 14,8     | 14,8             | 51,6            |
| 3                                                 | 11     | 9,0      | 9,0              | 60,7            |
| 4                                                 | 27     | 22,1     | 22,1             | 82,8            |
| 5: Çok Sık                                        | 21     | 17,2     | 17,2             | 100,0           |
| Toplam                                            | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

63 Katılımcı (%51,6) üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini çok seyrek, 11 katılımcı (%9) sık, 48 katılımcı (%39,3) ise çok sık izlediğini belirtmektedir.

#### 4.6.8. Diğer Araçları Kullanma Sıklığı

Tablo 72: Öğretmen ve Yöneticilerin Diğer Araçları Kullanma Sıklığı

| Diğer         | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek | 80     | 65,6     | 65,6             | 65,6               |
| 2             | 3      | 2,5      | 2,5              | 68,0               |
| 3             | 13     | 10,7     | 10,7             | 78,7               |
| 4             | 12     | 9,8      | 9,8              | 88,5               |
| 5: Çok Sık    | 14     | 11,5     | 11,5             | 100,0              |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

83 Katılımcı (%68,1) diğer ölçme değerlendirme araçlarını çok seyrek, 13 katılımcı (%10,7) sık, 26 katılımcı (%21,3) ise çok sık kullandığını belirtmektedir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 73–80 arasındaki sonuçlar öğretmen ve yöneticilerin kendilerine göre, yeni öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken yaşadıkları sıkıntıları göstermektedir.

1,2 çok seyrek, 3 sık, 4,5 ise çok sık olarak değerlendirilmiştir.

##### 4.7.1. Zaman Yetersizliği (Program Yüğü)

Tablo 73: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Zaman Yetersizliği (Program Yüğü) Sıkıntıları

| Zaman Yetersizliği (program yüğü) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-----------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek                     | 21     | 17,2     | 17,2             | 17,2               |
| 2                                 | 3      | 2,5      | 2,5              | 19,7               |
| 3                                 | 11     | 9,0      | 9,0              | 28,7               |
| 4                                 | 29     | 23,8     | 23,8             | 52,5               |
| 5: Çok Sık                        | 58     | 47,5     | 47,5             | 100,0              |
| Toplam                            | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

24 Katılımcı (%19,7) zaman yetersizliğinden (program yüğü) nedeniyle çok seyrek, 11 katılımcı (%9) seyrek, 87 katılımcı (%71,3) çok sıkıntı yaşadığını belirtmektedir.



#### 4.7.2. Bilgi Yetersizliği

Tablo 74: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Bilgi Yetersizliği Sıkıntıları

| Bilgi Yetersizliği | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|--------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek      | 58     | 47,5     | 47,5             | 47,5               |
| 2                  | 20     | 16,4     | 16,4             | 63,9               |
| 3                  | 23     | 18,9     | 18,9             | 82,8               |
| 4                  | 14     | 11,5     | 11,5             | 94,3               |
| 5: Çok Sık         | 7      | 5,7      | 5,7              | 100,0              |
| Toplam             | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

78 katılımcı (%63,9) bilgi yetersizliği nedeniyle çok seyrek, 23 katılımcı (%18,9) seyrek, 21 katılımcı (%17,2) çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.7.3. Destek (Uzman) Yetersizliği

Tablo 75: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Destek (Uzman Yetersizliği) Sıkıntıları

| Destek (Uzman Yetersizliği) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|-----------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| 1: Çok Seyrek               | 37     | 30,3     | 30,3             | 30,3               |
| 2                           | 12     | 9,8      | 9,8              | 40,2               |
| 3                           | 25     | 20,5     | 20,5             | 60,7               |
| 4                           | 18     | 14,8     | 14,8             | 75,4               |
| 5: Çok Sık                  | 30     | 24,6     | 24,6             | 100,0              |
| Toplam                      | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

49 katılımcı (%40,1) destek (uzman) yetersizliği nedeniyle çok seyrek, 25 katılımcı (%20,5) seyrek, 48 katılımcı (%39,4) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.7.4. Sınıf Mevcudu

Tablo 76: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Sınıf Mevcudu Sıkıntıları

| Sınıf Mevcudu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek | 22     | 18,0     | 18,0             | 18,0            |
| 2             | 11     | 9,0      | 9,0              | 27,0            |
| 3             | 21     | 17,2     | 17,2             | 44,3            |
| 4             | 31     | 25,4     | 25,4             | 69,7            |
| 5: Çok Sık    | 37     | 30,3     | 30,3             | 100,0           |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

33 katılımcı (%27,1) sınıf mevcudu nedeniyle çok seyrek, 21 katılımcı (%17,2) seyrek, 68 katılımcı (%55,7) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.7.5. Hizmet İçi Eğitim Yetersizliği

Tablo 77: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Hizmet İçi Eğitim Yetersizliği

| Hizmet İçi Eğitim Yetersizliği | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                  | 44     | 36,1     | 36,1             | 36,1            |
| 2                              | 9      | 7,4      | 7,4              | 43,4            |
| 3                              | 22     | 18,0     | 18,0             | 61,5            |
| 4                              | 20     | 16,4     | 16,4             | 77,9            |
| 5: Çok Sık                     | 27     | 22,1     | 22,1             | 100,0           |
| Toplam                         | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

53 katılımcı (%43,5) hizmet içi eğitim yetersizliği yüzünden çok seyrek, 22 katılımcı (%18) seyrek, 47 katılımcı (%38,6) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.7.6. Fiziksel Koşullar (Sınıf Ortamı, Teknoloji vb.)

Tablo 78: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Fiziksel Koşullar(Sınıf Ortamı, Teknoloji vb.) Sıkıntıları

| Fiziksel koşullar(sınıf ortamı,teknoloji vb.) | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-----------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                                 | 19     | 15,6     | 15,6             | 15,6            |
| 2                                             | 15     | 12,3     | 12,3             | 27,9            |
| 3                                             | 23     | 18,9     | 18,9             | 46,7            |
| 4                                             | 21     | 17,2     | 17,2             | 63,9            |
| 5: Çok Sık                                    | 44     | 36,1     | 36,1             | 100,0           |
| Toplam                                        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

34 katılımcı (%27,9) fiziksel koşullar (sınıf ortamı, teknoloji vb.) yüzünden çok seyrek, 23 katılımcı (%18,9) seyrek, 65 katılımcı (%53,3) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.7.7. Ders Malzemesi (Görsel İşitsel) Yetersizliği

Tablo 79: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Ders Malzemesi (Görsel İşitsel) Yetersizliği

| Ders Malzemesi (Görsel İşitsel) Yetersizliği | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|----------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek                                | 25     | 20,5     | 20,5             | 20,5            |
| 2                                            | 8      | 6,6      | 6,6              | 27,0            |
| 3                                            | 21     | 17,2     | 17,2             | 44,3            |
| 4                                            | 31     | 25,4     | 25,4             | 69,7            |
| 5: Çok Sık                                   | 37     | 30,3     | 30,3             | 100,0           |
| Toplam                                       | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

33 katılımcı (%27,1) ders malzemesi yetersizliği yüzünden çok seyrek, 21 katılımcı (%17,2) seyrek, 68 katılımcı (%55,7) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.



#### 4.7.8. Diğer Sıkıntılar

Tablo 80: Öğretmen ve Yöneticilerin Yeni Öğretim Programlarında Yer Alan Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanırken Yaşadıkları Diğer Sıkıntılar

| Diğer         | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yıgmal Yüzdelik |
|---------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| 1: Çok Seyrek | 76     | 62,3     | 62,3             | 62,3            |
| 2             | 2      | 1,6      | 1,6              | 63,9            |
| 3             | 20     | 16,4     | 16,4             | 80,3            |
| 4             | 5      | 4,1      | 4,1              | 84,4            |
| 5: Çok Sık    | 19     | 15,6     | 15,6             | 100,0           |
| Toplam        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

78 katılımcı (%63,9) diğer ölçme değerlendirme araç yöntemlerini kullanırken çok seyrek, 21 katılımcı (%16,4) seyrek, 24 katılımcı (%19,7) ise çok sık sorun yaşadığını belirtmektedir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Tablo 81- 92 arasındaki sonuçlar araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerin düşündükleri değil, kendi uygulamalarını ve deneyimlerini yansıtmaları istenmiştir. Öğrencilerden hangi sıklıkta görüş aldıklarını göstermektedir.

1 Hiçbir Zaman, 2 Nadiren, 3 Arasıra, 4 Sık Sık, 5 Her Zaman

#### 4.8.1. Projelerde Değerlendirme Ölçütlerini Belirlerken Öğrenciden Görüş Alma

Tablo 81: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevlerinde / Projelerde, Değerlendirme Ölçütlerini Belirlerken Öğrencilerden Hangi Sıklıkta Görüş Aldığı

| Projelerde Değerlendirme Ölçütlerini Belirlerken Öğrenciden Görüş Alma | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                           | 21     | 17,2     | 17,2             | 17,2            |
| Nadiren                                                                | 17     | 13,9     | 13,9             | 31,1            |
| Ara Sıra                                                               | 50     | 41,0     | 41,0             | 72,1            |
| Sık Sık                                                                | 22     | 18,0     | 18,0             | 90,2            |
| 5: Her Zaman                                                           | 12     | 9,8      | 9,8              | 100,0           |
| Toplam                                                                 | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

Performans görevlerinde / projelerde değerlendirme ölçütlerini belirlerken 21 katılımcı (%17,2) hiçbir zaman, 17 katılımcı (%13,9) Nadiren, 50 katılımcı (%41) ara sıra, 22 katılımcı (%18) Sık Sık, 12 katılımcı (%9,8) her zaman öğrencilerden görüş aldığını belirtmektedir.

#### 4.8.2. Öğrenileri Değerlendirmeden Önce Ölçütlerinden Haberdar Etme

Tablo 82: Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmen ve Yöneticiler Öğrencilerini Değerlendirmeden Önce, Değerlendirme Ölçütlerinden Haberdar Etme Sıklığı

| Öğrencileri Değerlendirmeden Önce Ölçütlerinden Haberdar Etme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                  | 14     | 11,5     | 11,5             | 11,5            |
| Nadiren                                                       | 5      | 4,1      | 4,1              | 15,6            |
| Ara Sıra                                                      | 21     | 17,2     | 17,2             | 32,8            |
| Sık Sık                                                       | 40     | 32,8     | 32,8             | 65,6            |
| Her Zaman                                                     | 42     | 34,4     | 34,4             | 100,0           |
| Toplam                                                        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

14 katılımcı (%11,5) öğrencileri değerlendirmeden önce, değerlendirme ölçütlerinden hiçbir zaman, 5 katılımcı (%4,1) nadiren, 22 katılımcı (%18) ara sıra, 39 katılımcı (%32) sık sık, 42 katılımcı (%34,4) her zaman haberdar ettiğini belirtmektedir.

#### 4.8.3. Sınavları Değerlendirmek İçin Yanıt Anahtarı Hazırlama

Tablo 83: Öğretmen ve Yöneticilerin Sınavları Değerlendirmek İçin Mutlaka Yanıt Anahtarı Hazırlama Sonuçları

| Yanıt Anahtarı Hazırlama | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman             | 20     | 16,4     | 16,4             | 16,4            |
| Nadiren                  | 3      | 2,5      | 2,5              | 18,9            |
| Ara Sıra                 | 8      | 6,6      | 6,6              | 25,4            |
| Sık Sık                  | 16     | 13,1     | 13,1             | 38,5            |
| Her zaman                | 75     | 61,5     | 61,5             | 100,0           |
| Toplam                   | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

20 katılımcı (%16,4) sınavları değerlendirmek için hiçbir zaman, 3 katılımcı (%2,5) nadiren, 8 katılımcı (%6,6) ara sıra, 16 katılımcı (%13,1) sık, 75 katılımcı (%61,5) her zaman yanıt anahtarı hazırladığını belirtmektedir.

#### 4.8.4 Açık Uçlu Soru Kullandığı Sınavlarda Kısmi Puanlama Anahtarı Hazırlama

Tablo 84: Öğretmen ve Yöneticiler Açık Uçlu Soru Kullandığı Sınavlarda Kısmi Puanlama Anahtarı Hazırlama Sonuçları

| Açık Uçlu Soru Kullandığı Sınavlarda Kısmi Puanlama Anahtarı Hazırlama | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                           | 29     | 23,8     | 23,8             | 23,8            |
| Nadiren                                                                | 4      | 3,3      | 3,3              | 27,0            |
| Ara Sıra                                                               | 10     | 8,2      | 8,2              | 35,2            |
| Sık Sık                                                                | 27     | 22,1     | 22,1             | 57,4            |
| Her Zaman                                                              | 52     | 42,6     | 42,6             | 100,0           |
| Toplam                                                                 | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

29 katılımcı (%23,8) açık uçlu soru kullanıldığı sınavlarda kısmi puanlama anahtarı hiçbir zaman, 4 katılımcı (%3,3) nadiren, 10 katılımcı (%8,2) ara sıra, 27 katılımcı (%22,1) sık sık, 52 katılımcı (%42,6) her zaman hazırladığını belirtmektedir.



#### 4.8.5. Öğrenci Gelişiminin Kayıt Altına Alınması

Tablo 85: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrencinin Gelişimi ile İlgili Gözlemlerini Zaman Kaybetmeden Kayıt Altına Alma Sonuçları

| Öğrenci Gelişiminin Kayıt Altına Alınması | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|-------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                              | 19     | 15,6     | 15,6             | 15,6            |
| Nadiren                                   | 11     | 9,0      | 9,0              | 24,6            |
| Ara Sıra                                  | 23     | 18,9     | 18,9             | 43,4            |
| Sık Sık                                   | 27     | 22,1     | 22,1             | 65,6            |
| Her Zaman                                 | 42     | 34,4     | 34,4             | 100,0           |
| Toplam                                    | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

19 katılımcı (%15,6) öğrenci gelişimi ile ilgili gözlemlerini zaman kaybetmeden kayıt altına hiçbir zaman, 11 katılımcı (%9) nadiren, 23 katılımcı (%18,9) ara sıra, 27 katılımcı (%22,1) sık sık, 42 katılımcı (%34,4) her zaman aldığını belirtmektedir.

#### 4.8.6. Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerini İnceleme

Tablo 86: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrencilerin Çalışmaları ile İlgili Öz Değerlendirmeleri İnceleme Sonuçları

| Öğrencilerin Çalışmaları ile İlgili Özdeğerlendirmeleri İnceleme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                     | 34     | 27,9     | 27,9             | 27,9            |
| Nadiren                                                          | 21     | 17,2     | 17,2             | 45,1            |
| Ara Sıra                                                         | 20     | 16,4     | 16,4             | 61,5            |
| Sık Sık                                                          | 27     | 22,1     | 22,1             | 83,6            |
| Her Zaman                                                        | 20     | 16,4     | 16,4             | 100,0           |
| Toplam                                                           | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

34 katılımcı (%27,9) öğrencilerin çalışmaları ile ilgili öz değerlendirmelerini hiçbir zaman, 21 katılımcı (%17,2) nadiren, 20 katılımcı (%16,4) ara sıra, 27 katılımcı (%22,1) sık sık, 20 katılımcı (%16,4) her zaman incelediğini belirtmektedir.

#### 4.8.7. Akran Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Paylaşma

Tablo 87: Öğretmen ve Yöneticilerin Akran Değerlendirme Kullandığı Durumlarda, Önceden Değerlendirme Ölçütlerini Paylaşma Sonuçları

| Akran Değerlendirme Ölçütlerini Önceden Paylaşma | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                     | 52     | 42,6     | 42,6             | 42,6            |
| Nadiren                                          | 17     | 13,9     | 13,9             | 56,6            |
| Ara Sıra                                         | 20     | 16,4     | 16,4             | 73,0            |
| Sık Sık                                          | 21     | 17,2     | 17,2             | 90,2            |
| Her Zaman                                        | 12     | 9,8      | 9,8              | 100,0           |
| Toplam                                           | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

52 katılımcı (%42,6) akran değerlendirme kullandığı durumlarda, önceden değerlendirme ölçütlerini hiçbir zaman, 17 katılımcı (%13,9) nadiren, 20 katılımcı (16,4%) ara sıra, 21 katılımcı (%17,2) sık sık, 12 katılımcı (%9,8) her zaman paylaştığını belirtmektedir.

#### 4.8.8. Öğrencilerin Çalışmaları ile İlgili Akran Değerlendirmelerini İnceleme

Tablo 88: Öğretmen ve Yöneticilerin, Öğrencilerin Çalışmaları İle İlgili Akran Değerlendirmelerini İnceleme Sonuçları

| Öğrencilerin Çalışmaları ile İlgili Akran Değerlendirmelerini İncelemeler | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                              | 53     | 43,4     | 43,4             | 43,4            |
| Nadiren                                                                   | 15     | 12,3     | 12,3             | 55,7            |
| Ara Sıra                                                                  | 20     | 16,4     | 16,4             | 72,1            |
| Sık Sık                                                                   | 18     | 14,8     | 14,8             | 86,9            |
| Her Zaman                                                                 | 16     | 13,1     | 13,1             | 100,0           |
| Toplam                                                                    | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

53 katılımcı (%43,4) öğrencilerin çalışmaları ile ilgili akran değerlendirmelerini hiçbir zaman, 15 katılımcı (%12,3) nadiren, 20 katılımcı (%16,4) ara sıra, 18 katılımcı (%14,8) sık sık, 16 katılımcı (%13,1) her zaman incelediğini belirtmektedir.

#### 4.8.9. Performans Görevi ve Projelerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Tablo 89: Öğretmen ve Yöneticilerin Performans Görevi ve Projelerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

| Performans Görevi ve Projelerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|--------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                 | 28     | 23,0     | 23,0             | 23,0            |
| Nadiren                                                      | 9      | 7,4      | 7,4              | 30,3            |
| Ara Sıra                                                     | 11     | 9,0      | 9,0              | 39,3            |
| Sık Sık                                                      | 29     | 23,8     | 23,8             | 63,1            |
| Her Zaman                                                    | 45     | 36,9     | 36,9             | 100,0           |
| Toplam                                                       | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

28 katılımcı (%23) performans görevi ve projelerin öğrenci seviyesine uygun olmasını hiçbir zaman, 9 katılımcı (%7,4) nadiren, 11 katılımcı (%9) ara sıra, 29 katılımcı (%23,8) sık sık, 45 katılımcı (%36,9) her zaman sağladığını belirtmektedir. Burada hiçbir zaman yanıtının %23 çıkması soruyu boş bırakan öğretmen ve yöneticilerin hiçbir zaman seçeneğini işaretledikleri gibi değerlendirilmiş olmasından olabilir.

#### 4.8.10. Öğrenme Süreci ile Ölçme Değerlendirme Sürecini Bütünleştirme

Tablo 90: Öğretmen ve Yöneticilerin Öğrenme Süreci ile Ölçme Değerlendirme Sürecini Bütünleştirme Sonuçları

| Öğrenme Süreci ile Ölçme Değerlendirme Sürecini Bütünleştirme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığmal Yüzdelik |
|---------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|-----------------|
| Hiçbir Zaman                                                  | 26     | 21,3     | 21,3             | 21,3            |
| Nadiren                                                       | 7      | 5,7      | 5,7              | 27,0            |
| Ara Sıra                                                      | 17     | 13,9     | 13,9             | 41,0            |
| Sık Sık                                                       | 37     | 30,3     | 30,3             | 71,3            |
| Her Zaman                                                     | 35     | 28,7     | 28,7             | 100,0           |
| Toplam                                                        | 122    | 100,0    | 100,0            |                 |

26 katılımcı (%21,3) öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme sürecini hiçbir zaman, 7 katılımcı (%5,7) nadiren, 17 katılımcı (%13,9) ara sıra, 37 katılımcı (%30,3) sık sık, 35 katılımcı (%28,7) her zaman bütünleştirdiğini belirtmektedir.



#### 4.8.11. Öğrencilerin Çalışacakları Problem Durumlarını Kendilerinin Belirlemesine Fırsat Verme

Tablo 91: Öğretmen ve Yöneticilerin Projeleri Hazırlarken Öğrencilerin Çalışacakları Problem Durumlarını Kendilerinin Belirlemesine Fırsat Verme Sonuçları

| Öğrencilerin Çalışacakları Problem Durumlarını Kendilerinin Belirlemesine Fırsat Verme | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Hiçbir Zaman                                                                           | 35     | 28,7     | 28,7             | 28,7               |
| Nadiren                                                                                | 9      | 7,4      | 7,4              | 36,1               |
| Ara sıra                                                                               | 22     | 18,0     | 18,0             | 54,1               |
| Sık Sık                                                                                | 29     | 23,8     | 23,8             | 77,9               |
| Her Zaman                                                                              | 27     | 22,1     | 22,1             | 100,0              |
| Toplam                                                                                 | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

35 katılımcı (%28,7) projeleri hazırlarken öğrencilerin çalışacakları problem durumlarını kendilerinin belirlemesine hiçbir zaman, 9 katılımcı (%7,4) nadiren, 22 katılımcı (%18) ara sıra, 29 katılımcı (%23,8) sık sık, 27 katılımcı (%22,1) her zaman fırsat verdiklerini belirtmektedir.

#### 4.8.12. Ölçme Sonuçlarını Kendilerini Değerlendirme Amacıyla da Kullanırlar

Tablo 92: Öğretmen ve Yöneticilerin Ölçme Sonuçlarını Kendilerini Değerlendirme Amacıyla da Kullanım Sonuçları

| Ölçme Sonuçlarını Kendilerini Değerlendirme Amacıyla da Kullanırlar | Sıklık | Yüzdelik | Geçerli Yüzdelik | Yığılmalı Yüzdelik |
|---------------------------------------------------------------------|--------|----------|------------------|--------------------|
| Hiçbir Zaman                                                        | 24     | 19,7     | 19,7             | 19,7               |
| Nadiren                                                             | 13     | 10,7     | 10,7             | 30,3               |
| Ara Sıra                                                            | 18     | 14,8     | 14,8             | 45,1               |
| Sık Sık                                                             | 24     | 19,7     | 19,7             | 64,8               |
| Her Zaman                                                           | 43     | 35,2     | 35,2             | 100,0              |
| Toplam                                                              | 122    | 100,0    | 100,0            |                    |

24 katılımcı (%19,7) ölçme sonuçlarını, kendini değerlendirme amacıyla hiçbir zaman, 13 katılımcı (%10,7) nadiren, 18 katılımcı (%14,8) ara sıra, 24 katılımcı (%19,7) sık sık, 43 katılımcı (%35,2) her zaman kullandığını belirtmektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ele edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

## 5.1. Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1. a) Öğretmen ve yöneticilerin çok büyük bir çoğunluğunun (%91) 31 yaşın üzerindedir. Bu da resmi kolejlerindeki yapının deneyimli ve kalıcı bir kadro olduğunu, öğretmen yöneticilerin okullarından memnuniyetini ve nakil istemediklerini gösteriyor.
- b) Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerin % 20.5'i (25 kişi) Fizik / Kimya / Biyoloji, % 17.2'si (21 kişi) Yabancı Diller, %16.4'ü (20 kişi) Tarih / Coğrafya / Felsefe, % 13.1'i (16 kişi) Edebiyat, % 11.5'i (14 kişi) Matematik, % 8.2'si (10 kişi) Beden Eğitimi, %2.5'i (3 kişi) Müzik, % 0.8'i ( 1 kişi) Resim, % 9.8'i (12 kişi) diğer branşlardan oluşmaktadır.
- c) Öğretmen ve yöneticilerin %32.8'i (40 kişi) 16 -20 yıl arası, % 25.4'ü (31 kişi) 21 yıl ve üzeri, % 23.8'i (29 kişi) 11 – 15 yıl arası, % 13.1'i (16 kişi) 6-10 yıl arası, % 4.9'u (6 kişi) 5 veya daha az bir kıdeme sahip oldukları tesbit edildi.
2. Öğretmen ve yöneticilerin son dört yıl içerisinde oluşturmacı yaklaşıma göre ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim almaya başladığını ancak bu sayının yeterli olmadığını gösteriyor. Bunun sebebi KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın oluşturmacı yaklaşıma yeni geçmiş olması, öğretmen ve yöneticilerin bu konuda çok fazla bilgi sahibi olmamaları ve bakanlığın bu konuda yeterince çok hizmetiçi eğitim kursları düzenlememiş olması olabilir.

3. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen ve yöneticilerin % 49.2'si Proje Geliştirme, % 45.9'u, Çoklu Zeka, %45.1'i Portfolyo, % 43.4'ü Öğrenci Merkezli Eğitim, % 41'i Tam Ölçme ve Değerlendirme, % 40.2'si IB ve Ölçme Değerlendirme, % 35.2'si Yapılandırmacılık ve Ölçme Değerlendirme, % 35.2'si, Performans Değerlendirme konularında eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Gelbal ve Kelecioğlu 2007 yılında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar çalışmasında da eğitim ihtiyarları olduğunu belirtmişlerdir.
4. Öğretmen ve yöneticilerin % 77.9'u Yapılandırılmış Grid, % 72.1'i Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası), % 69.7'si Akran Değerlendirme, % 59.8'i Gözlem Formu/Anektodal Kayıt, % 57.4'ü Öz Değerlendirme, % 56.6'sı Performans Görevi, % 48.4'ü Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), % 47.5'i Kontrol Listesi, % 45.9'u Derecelendirme Ölçeğini ve % 41.8'i Proje araç ve yöntemlerini çok seyrek kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bize Oluşturmacı Öğrenmenin ülkemizde yeni başlatılmış olmasından dolayı Öğretmen ve Yöneticilerin bu konularda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını gösterebilir.
5. Öğretmen ve yöneticilerin % 66.4'ü Yapılandırılmış Grid, % 59'u Akran Değerlendirme, % 57.4'ü Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası), , % 54.1'i Gözlem Formu/Anektodal Kayıt, % 51.6'sı Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), % 50.9'u Derecelendirme Ölçeğini, % 49.2'si Performans Görevi, % 47.5'i Öz Değerlendirme, % 47.5'i Kontrol Listesi, % 40.2'si Proje araç ve yöntemlerini kullanmada kendilerini yetersiz görmektedirler. Bu sonuç bize araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliği ile kullanma sıklığının paralel olduğunu göstermektedir.
6. Öğretmen ve yöneticilerin % 51.7'si Üst Düzey Zihinsel Gelişimini İzlemek, % 45.9'u Aracın Geçerlik ve Güvenirliğini denemek, % 41.8'i Duyuşsal Kazanım Gelişimini izlemek, % 41.8'i Öğretim Yöntem ve Tekniklerin İşlerliğini test etmek araçlarını çok seyrek kullandıklarını belirtmişlerdir. Çağdaş eğitimde öğrencilerin Duyuşsal Gelişimini ve Üst Düzey Zihinsel



Gelişimini izlemek, öğretim yöntem ve tekniklerini test etmek ve Aracın Geçerlik ve Güvenirliğini yapmak büyük önem arz etmektedir.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell 2005 yılında yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerine bakış açılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 5 farklı eyaletten 983 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu, ancak çok fazla uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

7. Öğretmen ve yöneticilerin yeni öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken çok sık yaşadıkları sıkıntılar % 71.3'ü Zaman yetersizliği (program yükü), % 55.7'si Sınıf mevcudu, % 55.7'si Ders malzemesi ( görsel, işitsel) yetersizliği, % 53.3'ü Fiziksel koşullar (sınıf ortamı, teknoloji vb.), % 39.4'ü Destek ( uzman) yetersizliği, % 38.5' i Hizmet içi eğitim yetersizliği olarak belirtilmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu 2007 yılında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar çalışmasında oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Bu sonuç kolej öğretmenleri ve yöneticilerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadıkları sıkıntılarla örtüşmektedir.

8. Derse giren öğretmen ve yöneticilerin kendi algılamalarına göre, uygulamalarını ve değerlendirme kistaslarına göre, aşağıda belirtilen maddelerde eğitime ihtiyaçları olabileceği sonucu çıkarılmıştır.

% 53 Öğrencilerin çalışmalarıyla ilgili akran değerlendirmeleri inceleme

% 52 Akran değerlendirmede kullanılan durumlarda, öğrenci ile değerlendirme ölçütlerini paylaşma.

% 35 Projeleri hazırlarken öğrencilerin çalışacakları problem durumlarını kendilerinin belirlemesine fırsat verme.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına ve sonuca dayalı olarak kolej öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler yapılmıştır .

1. Kolej öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerini arttırmak için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliğini kazanabilmeleri için gerekli güdülenmeyi sağlayıcı ortamlar oluşturulmalıdır.
2. Kolej öğretmenlerinin yararlanabileceği ölçme ve değerlendirme birimlerinin oluşturulması ve ortaöğretim okullarında rehber öğretmenlerin bulunması gibi ölçme ve değerlendirme uzmanları da bulunmalıdır.
3. Öğretmenlere KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından verilen ölçme değerlendirme seminerlerinin sayısı artırılmalı ve tüm öğretmenlerin bu seminerlerden faydalanması sağlanmalıdır.
4. Oluşturmacı yaklaşımın geleneksel ortamlarda kullanılabilmesi için sınıfların teknoloji açısından desteklenmesi, öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımlar konusunda eğitim alması, yönetimin öğretmenleri desteklemesi, ders programlarının temel kavram ve ilkelere yönelik olmalıdır. Geleneksel sınıflardaki en önemli problemler programı yetiştirme, fiziksel koşullar ve öğrenci sayısının fazlalığıdır. Bu sorunlar üstesinden gelinemeyecek türden değildir. Öğrenci sayısının azaltılması, araç-gereç desteği ve öğretmen eğitimi ile yapılandırmacı uygulamaların artırılması kolaylaştırılabilir.
5. Oluşturmacı sınıfta öğretmenin rolü geleneksel sınıftaki öğretmenin rolünden daha fazladır. Öğretmenler sınıf dışında daha fazla çalışmakta, sınıf içinde de öğrencilerin düşünmesine yardımcı olmak ve gelişimlerini izlemek için daha dikkatli olmak durumundadır. Bu nedenle öğretmenlerin ders dışında eğitim toplantıları ve zümre öğretmenleri ile etkili bir biçimde iş birliği yapmalıdır.

6. Öğrencilerin keşfetmesini, araştırmasını destekleyici bir ortam yaratmak gerekir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öğretmenleri öğrenme materyalleri ve kaynak yönünden desteklemek gerekmektedir. Öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmak için öğrencilerin bilgiyi hazır olarak almaları yerine birincil kaynaklar, ham veriler ve zengin materyallere ulaşmaları sağlanmalıdır.
7. Öğretmen ve Yöneticilerin öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken çok sık yaşadıkları sıkıntılarını aşmak için aşağıda belirtilenler önerilmektedir.
  - Zaman yetersizliği olan derslerin ders saatlerinin artırılması.
  - Sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması.
  - Sınıf ve laboratuvarların teknolojik araç ve gereçlerle donatılması.
  - Üniversitelerden uzman desteği almak.
  - Üniversitelerin öğretmen yöneticilere yönelik kurslar düzenlemek.
  - Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ve Edexcel'in (Birleşik Krallığın en önde gelen sınav kurumu) düzenleyeceği hizmet içi eğitim kurslarına katılmak.
  - Yüksek öğretim kurumundaki eğitimleri sırasında ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almak.
8. Öğretmen ve yöneticilerin oluştumacı yaklaşım araçlarını daha çok kullanmaları için bu konularda eğitimden geçirilmeleri, onlara bilgilerini artırıcı dökümanlar verilmesi ve sınıf sayılarının azaltılması, ölçme değerlendirme araçlarının daha sık kullanılmasını artıracığı düşünülmektedir. Daha kaliteli bir eğitim için KKTC Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim kursları açmalı. Okul müdürleri kendi okulundaki öğretmen ve yöneticilerine kurslar düzenlemelidir. Öğretmen ve yöneticileri ise kendilerini daha bilgili ve çağdaş eğitim için çaba sarfetmelidirler.



## KAYNAKÇA

- Agazzi, A. (1970). İmtihanların Pedagojik Yönleri. (İ. Birkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Aksu M. (1987). ODTÜ Öğretmen Yetiştirme Programı ve Mezun Öğretmenlere İlişkin Bir Çalışma. Eğitim ve Bilim, 11, 17-26.
- Arıcı, H. (1987). Ortaöğretim Kurumlarında Sosyal Bilimler Öğretimi ve Sorunları. Türk Eğitim Derneği V. Öğretim Toplantısı 13-14-15 Mayıs 1987. Ankara: Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi. No:5 Bildiri: VIII
- Arık R. S., (2006), İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Aşan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. Millî Eğitim Dergisi, 145-148, 50-53.
- Atay, D. Y. /2003). Öğretmen Eğitimin Değişen Yüzü. Ankara Nobel Yayın.
- Atıcı, B. (2000). Öğretmen Eğitiminde Yeni Bir Olanak: www ve Sosyal Oluşturmacılık. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.290-296). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bahar, M., (2001) Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım ve Alternatif Metodlar, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran, 23-38 s.)
- Baki, A., Birgin O. (2002), Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, II, 913-920, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara

- 123
- Bekiroğlu, F. O. (2004). Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1978). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C., Öğrenme Psikolojisi, Kadıoğlu Matbaası, Ankara 1978
- Birgin, O., (2008), Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,6(1), 1–24 Baki, A., Birgin O. (2002), Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1993). In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Bryant, S. L., Timmins A. A. (2000), Using Portfolio Assessment as an Innovation To Assess Problem-Based Learning in Hong Kong Schools, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, SAR, China
- Büyükbaş, N. (2000). Okulların Yeni İşlevi “Öğrenmeyi Öğretme”. Milli Eğitim Dergisi. (145–148, 63–65.)
- Cooper, Peter A. (1993). Paradigm shift in designed instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism. Educational Technology, 33(5), 12-18.
- Çağlar, M., Reis, O. (2007). Paradigmat Dönüşümler Sürecinde Çağdaş ve Küryerel Eğitim Planlaması. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çağlayan, A.(2004). Eğitimde Özlenen Öğretmenler. İstanbul: Ağaç Yayınları. (s.156)

Çalışkaner, A. (1977). Ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yaykur Yayınları. (s.25)

Çetinkaya, K. (2000). Öğretim Elemanı ve Öğretmen Adayları Arasında İletişim. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.598–602). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çiftçi, B. (2006). Değerlendirme Kültürü. Yeni Eğitim Dergisi, 14, 18-22.

Corconan, A. C., Dershimer, L. E., Tickhenor S. M., (2004), A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps, The Clearing House May-June 2004

Dede, Y., Yaman S., (2003), Fen Ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23/1, 117–132

Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Deniz Kan, Ü., (2007), Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27/1, 169–178

Dilekmen, M. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf içi Davranışları. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duffy, T. M. ve Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: new implications for instructional technology. T.M. Duffy and D.H. Jonassen, (Ed.), Constructivism and the Technology of Instruction. Lawrence Erlbaum Associates, 1-16.

Driel, J. H., Verloop, N., Van Werven, H. ve Dekkers, H. (1997). Teachers' craft knowledge and curriculum innovation in higher engineering education. Higher Education, 34, 105–122.

Driscoll, M. P. (2000). Psychology of learning for instruction. Allyn & Bacon.



- 123
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87.
- ERDEN Münire, AKMAN Yasemin, Gelişim ve Öğrenme, Arkadaş Yayınları, Ankara, 2001
- Egün, M. (2005). Bilişsel Öğrenme Teorileri. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal>
- Erkan, Z. (2001). Portföyüme Neler Koymalıyım. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 71, 20-25.
- Ertuğrul, H. (2003). Son Gelişmelerle Öğretmenlikte Yeni Teknikler. İstanbul: Timas Yayınları.
- Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara. 169 s.
- Flowers C., Delzell L. A., Browder D., Spooner F. (2005), Teachers' Perception Of Alternate Assessments, The University of North Carolina at Charlotte Vol:30, No:2, 81-92
- Gelbal S., Kelecioğlu H., (2007), Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145
- Glasser, W. (2000). Kaliteli Eğitimde Öğretmen. (U. Kaplan, Çev.). İstanbul. (Eserin aslının basım tarihi 1992).
- Göksugözel, L. (2000). Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Beceri Eğitiminde Rehberlik. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.581-583). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 10-12 Mayıs 2000. Çanakkale.

Gömleksiz M. N., Bulut İ., (2007), Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76–88

Gümüş B. (1981) Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

İşılak, H. ve Durmuş, A. (2004). Kara Tahtayı Aşmak/ Öğrenci Merkezli Öğretmenlik. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

İşman, A. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.

Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. Educational Leadership, November: 85–86.

(<http://www.bitirimiz.biz/pedagoji-staj-ders-notlari> 28.01.2009)

<http://www.ozyazilim.com/ozgur/marmara/orgut/sistem.htm>)

(<http://cet.boun.edu.tr/ets/bde/davranis.htm> ).

(<http://www.e-okul.biz/programli-ogrenme-t4752.html>)

Janish C., Liu X., Akrofi A., (2007), Implementing Alternative Assessment: Opportunities And Obstacles, The Educational Forum, Volume 71, Spring, 221–229

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm. Educational Technology Research and Development, 39(3), 5–14.

127  
Karaca, E. (2004) Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları. Yayınlanmış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Karakuş, F., (2007), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi, Doktora Tezi, Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Yöntemler: Klinik Mülakatın Potansiyeli. İlköğretim Online E-Dergi,2(14), 2-9.

Korkmaz, H. ve Kaptan, Fi. (2000). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 193-200.

Korkmaz, H ve Kaptan, F. (2003). Portfolyo Değerlendirme. Çağdaş Eğitim Dergisi, 295, 25-30.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. (1986). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Yasası. Lefkoşa: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. (1985). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Öğretmenler Yasası. Lefkoşa: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2004-a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4,5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.

MEB. (2004-b). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1.2.3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.



MEB. (2006). Öğrenci Merkezli Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ome.htm> web adresinden 24 Temmuz 2006 tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2007). Çağdaş Öğretmen Profili. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/>

yayinlar/ulusal/Cagdas\_Ogretmen\_Profilii.htm web adresinden 18 Ocak 2007 tarihinde edinilmiştir.

MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Öğretim Programları 2005. <http://egitim.bulteni.com/sayi7/yapilandirmaci.htm>

Newman F., Bryk A. S., Nagaoka J., K., (2001), Authentic Intellectual Work And Standardized Tests, Chicago, Consortium On Chicago School Research

Novak, J. D. (1998). Learning, creating and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Orbeyi S., Güven B., (2008), “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Eğitimde Kuram ve Uygulamalar, 4(1), 133–147

Oğuz, M. (1999). 2000’li Yıllara Yaklaşırken Toplumumuzun Eğitim ve Öğretimden Beklentileri. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık

Oktay, A. (1998). Türkiye’de Öğretmen Eğitimi. Milli Eğitim Dergisi 137

Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-Realism and individualism. British Journal of Educational Studies, 44(3), 275-295.

Osman, A. (2005). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimi Pegem A Yayıncılık, Ankara, (s.235)

Öncü, H. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Matser Basım.

Özçelik, D.A,1987. Ölçme ve Değerlendirme, T.C: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:91, Ankara,290 s.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınlarını.

Özsoy, T. Yargıcı, S. Özbakır, F. ve Şatır, S. (2001). Eğitimsel Değerlendirme Öğretim Süreci İçinde Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Bir Model Önerisi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 69, 28-35 s.

Özçelik, A., 1981 Ölçme Değerlendirme, ÖSYM Yayınları, Ankara, 281 s.

Öztürk, M. (Ed). 2005 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Lisans Yayıncılık, İstanbul, 351 s.

Pilten. P. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pressey, S. L. and Robinson, F. P. (1991). Psychology and The New Education (Psikoloji ve Yeni Eğitim). (H.Tan, Çev.) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Saban, A. (2000). Öğrenme-Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın.

Sebüktekin, H. (2000). Öğrenmeyi Öğrenme Yolları. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s. 679-685) Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74-75, 49-52

Senemoğlu, N. (1987). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Üzerine Bir Araştırma. Eğitim ve Bilim Dergisi, 11(64), 50-57 s.

Steffe, L. (1991). The constructivist teaching experiment: Illustrations and implications. Ernst von Glasersfeld, (Ed.), Radical Constructivism in Mathematics Education. Kluwer Academic Publishers, 177-194.

Stiggins, R., (2007), Assessment Through, Educational Leadership, May, 22-26

Taymaz, H. (1985). Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi. Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 147s.

Tekin, H. (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları, Ankara, 311 s.

Tekin, H. (2003). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2002). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Toker, N. (2005). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Kullanımı ve Önemi.

<http://www.eğitim.com.tr/> web adresinden 18 Ağustos 2005 tarihinde edinilmiştir.

Toprak, S. (1999). Hacettepe Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirmeye Karşı Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Trigwell, K. ve Prosser, M. (1996). Congruence between Intention and Strategy in University Science Teacher's Approaches to Teaching. Higher Education, 32, 77-87.

Turgut, M. F. (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F. (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, Saydam Matbaacılık, Ankara, 294 s.

Türnüklü, E. B. (2001). Değerlendirme Sürecinde Yeni Gelişmeler Ve Değişen Yaklaşımlar. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 71, 34-39 s.

Türnüklü, E. B., (2003), Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 108-118

Ulutaş, S. (2003). Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama



Düzeylelerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ulutaş, S. (2006). Eğitimde Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar. Yeni Eğitim Dergisi, 4(14), 23-26s.

Umay, A. (2006). Yeni Eğitim Programları Nasıl Bir İnsan Tipi Yetiştirmeyi Hedefliyor? Eğitim, Zil ve Teneffüs Eleştirel Pedagoji Dergisi, 2006, 2.

Üstünoğlu, D. (2001). Öğretimin Değerlendirilmesi ve İyileştirilmesinde Alternatif Bir Yaklaşım. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 26(119), 8-13 s.

Von Glasersfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. L. P. Steffe and J.

Wang Y., Liao H., (2008), "The Application Of Learning Portfolio Assessment For Students In The Technological And Vocational Education" Asian EFL Journal, June 2008, 1-13

Yalçın, M. (2003). Sürekli Değerlendirmenin Fizyokimya Öğretiminde Rehber Olarak Kullanılması: Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Yanpar, T. (1993). Ankara İlkokullarındaki II. Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği ve Konu Alanlarıyla İlgili Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 257-262s.

Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yıldız İ., Uyanık N., (2004), Matematik Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Üzerine, Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, 12/1, 97-104

Yanpar Yelken T., (2005), Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler, Kastamonu Eğitim Dergisi, Ekim, 13/2, 513-526

Yılmaz, H. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Mikra Yayım.

Yüksel, S. (2003). Öğrencilerin Öğretme Öğrenme Sürecine Yönelik Direnç Davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, XVII(1), 235-251.

Sayın Hüseyin Halitoğlu

27.02.2008

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Devlet Kolejlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ihtiyaçlarını tesbit etmek için yapacağınız çalışmada, "Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Alışkanlıkları Biçimlerini Belirleme" anketimizi kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Saygılar sunarım.

Analistik adına

Erim KOÇYİĞİT



Tel: 0 505 4078517

E-Mail: [analistik.bilgi@yahoo.com](mailto:analistik.bilgi@yahoo.com)





**KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ  
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI  
GENEL ORTAÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ**

Sayı: GOÖ.0.00.35/08/09/A- 4457

17.02.2009

Sayın Hüseyin Halitoğlu,

Eğitimcilerimize lme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini kullanma alışkanlıklarını, kullanma biçim ve amaçlarını, yeterliliklerini belirleme anketini Mayıs 2008 tarihinde okullarınızda uygulamanıza tarafımdan onay verilmiştir.

  
**Tülin Murat  
Müdür**

TM/SK

Tel (90) (392) 228 3136 – 228 8187  
Fax (90) (392) 227 8639  
E-mail meb@mebnet.net

Lefkoşa-KIBRIS

## Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Alışkanlıkları ve Biçimlerini Belirleme Anketi

Bu anket eğitimcilerimizin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma alışkanlıklarını, kullanma biçim ve amaçlarını, yeterliliklerini belirlemek üzere hazırlanmıştır. Anketten elde edilecek veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacağından herhangi bir kimlik bilgisi istenmemektedir.

Samimiyetle yanıtlayacağınız için teşekkür ederiz.

### 1- Yaşınız?

- ☐ 20-25
- ☐ 26-30
- ☐ 31-40
- ☐ 41'den büyük

### 2- Mesleğiniz:(Mevcut baskın pozisyonu dikkate alınız.)

- ☐ Öğretmen
- ☐ Yönetici
- ☐ Akademisyen
- ☐ Eğitim Uzmanı (EPÖ-EÖD)

### 3- Varsa Branşınız:

- ☐ Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni
- ☐ Sınıf Öğretmeni
- ☐ Türkçe/Edebiyat
- ☐ Matematik
- ☐ Fen Bilgisi/Fizik/Kimya/Biyoloji
- ☐ Sosyal Bilgiler/Tarih/Coğrafya/Felsefe
- ☐ Yabancı Diller
- ☐ Beden Eğitimi
- ☐ Müzik
- ☐ Resim/İş Teknik
- ☐ Diğer

**4- Meslekteki Yılınız:**

- ☐ 5 ve daha az
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21 ve üzeri

**5- Çalıştığınız Hizmet Grubu:**

- ☐ Devlet Anaokulu/Anasınıfı
- ☐ Devlet İlköğretim
- ☐ Devlet Ortaöğretim
- ☐ Devlet Üniversite
- ☐ Özel Anaokulu/Anasınıfı
- ☐ Özel İlköğretim
- ☐ Özel Ortaöğretim
- ☐ Vakıf Üniversite
- ☐ Dershane/Etüt Merk.

**2004 yılından sonra ölçme değerlendirme konusunda almış olduğunuz eğitimler:**

|                                           | Aldım                 | Almadım               |
|-------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 6- Test Geliştirme                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7- Soru Yazma Teknikleri                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- Klasik Ölçme Değerlendirme             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- Alternatif Ölçme Değerlendirme         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10- Performans Değerlendirme              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11- Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değ. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12- Tam Öğrenme ve Ölçme Değ.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13- Yapılandırmacılık ve Ölçme Değ.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14- Çoklu Zeka ve Ölçme Değerlendirme     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15- IB ve Ölçme Değerlendirme             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



|                      |                       |                       |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 17- Proje Geliştirme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18- Diğer            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Ölçme değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacınız: | İhtiyacım var         | İhtiyacım yok         |
|---------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 19- Test Geliştirme                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20- Soru Yazma Teknikleri                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21- Klasik Ölçme Değerlendirme                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22- Alternatif Ölçme Değerlendirme                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23- Performans Değerlendirme                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24- Öğrenci Merkezli Eğitim ve Ölçme Değ.         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25- Tam Öğrenme ve Ölçme Değ.                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26- Yapılandırmacılık ve Ölçme Değ.               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27- Çoklu Zeka ve Ölçme Değerlendirme             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28- IB ve Ölçme Değerlendirme                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30- Proje Geliştirme                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31- Diğer                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Aşağıdaki ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığınız nedir? | 1:Çok Seyrek          | 2                     | 3                     | 4                     | 5:Çok Sık             |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 32- Kontrol Listesi                                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 33- Derecelendirme Ölçeği                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 34- Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik)                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 35- Çoktan Seçmeli Soru                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 36- Açık Uçlu Soru                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 37- Kısa Cevaplı Soru                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 38- Eşleştirme Sorusu                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 39- Doğru-Yanlış Sorusu                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 40- Proje                                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 41- Öz Değerlendirme                                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

|                                      |                       |                       |                       |                       |                       |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 42- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 43- Performans Görevi                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 44- Gözlem Formu/Anektodal kayıt     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 45- Akran Değerlendirme              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 46- Yapılandırılmış Grid             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 47- Diğer                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Aşağıdaki ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma yeterliliğiniz nedir? | 1:Yetersiz            | 2                     | 3                     | 4                     | 5:Yeterli             |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 48- Kontrol Listesi                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 49- Derecelendirme Ölçeği                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 50- Dereceli Puanlama Anahtarı (rubrik)                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 51- Çoktan Seçmeli Soru                                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 52- Açık Uçlu Soru                                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 53- Kısa Cevaplı Soru                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 54- Eşleştirme Sorusu                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 55- Doğru-Yanlış Sorusu                                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 56- Proje                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 57- Öz Değerlendirme                                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 58- Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)                                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 59- Performans Görevi                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 60- Gözlem Formu                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 61- Akran Değerlendirme                                                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 62- Yapılandırılmış Grid                                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 63- Diğer                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Ölçme değerlendirme araçlarını kullanma amacınız ve sıklığınız: Lütfen hiç kullanmadıklarınızı boş bırakınız | 1:Çok Seyrek          | 2                     | 3                     | 4                     | 5:Çok Sık             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 64- Öğrenme eksikliklerini belirlemek                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 65- Öğrenci hazır bulunuşluğunu belirlemek                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 66- Not vermek                                                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



|                                                          |                       |                       |                       |                       |                       |
|----------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 67- Duyuşsal kazanım gelişimini izlemek                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 68- Aracın geçerlik ve güvenilirliğini denemek           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 69- Öğretim yöntem ve tekniklerin işlerliğini test etmek | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 70- Üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini izlemek    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 71- Diğer                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Yeni öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanırken yaşadığınız sıkıntılar: | 1:Çok Seyrek          | 2                     | 3                     | 4                     | 5:Çok Sık             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 72- Zaman Yetersizliği (program yükü)                                                                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 73- Bilgi yetersizliği                                                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 74- Destek (uzman) yetersizliği                                                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 75- Sınıf mevcudu                                                                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 76- Hizmet içi eğitim yetersizliği                                                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 77- Fiziksel koşullar (sınıf ortamı, teknoloji vb.)                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 78- Ders malzemesi (görsel, işitsel) yetersizliği                                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 79- Diğer                                                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Eğer öğretmen değilseniz veya derse girmiyorsanız bu bölümdeki sorulara yanıt vermeyiniz. Lütfen vereceğiniz yanıtlarda düşündüklerinizi değil, kendi uygulamalarınızı ve deneyimlerinizi yansıtınız. | Hiçbir Zaman          | Nadiren               | Ara Sıra              | Sık Sık               | Her Zaman             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 80- Performans görevlerinde / projelerde, değerlendirme ölçütlerini belirlerken öğrencilerden de görüş alırım.                                                                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 81- Öğrencilerimi değerlendirmeden önce, değerlendirme ölçütlerinden haberdar ederim.                                                                                                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 82- Sınavları değerlendirmek için mutlaka yanıt anahtarı hazırlarım.                                                                                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 83- Açık uçlu soru kullandığım sınavlarda kısmi puanlama anahtarı hazırlarım.                                                                                                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 84- Öğrencinin gelişimi ile ilgili gözlemlerimi zaman kaybetmeden kayıt altına alırım.                                                                                                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 85- Öğrencilerin çalışmaları ile ilgili öz değerlendirmeleri incelerim.                                                                                                                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 86- Akran değerlendirme kullandığım durumlarda, önceden değerlendirme ölçütlerini paylaşıyorum.                                                                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 87- Öğrencilerin çalışmaları ile ilgili akran değerlendirmeleri incelerim.                                                                                                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



|                                                                                                                                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 88- Performans görevi ve projelerin öğrenci seviyesine uygun olmasını sağlarım.                                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 89- Öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme sürecini bütünleştiririm.                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 90- Projeleri hazırlarken öğrencilerin çalışacakları problem durumlarını kendilerinin belirlemesine /ortaya koymasına fırsat veririm. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 91- Ölçme sonuçlarını, kendimi değerlendirme amacıyla da kullanırım.                                                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |