



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**KKTC'DE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE**  
**DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME**  
**YETERLİLİKLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Okan UMANER**

**Lefkoşa**

**2022**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI**

**KKTC'DE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE**  
**DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME**  
**YETERLİLİKLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Okan UMANER**




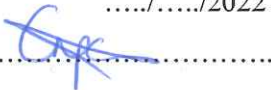
**DANIŞMAN**  
**Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR**

**Lefkoşa**

**2022**

## Onay

Okan UMANER tarafından hazırlanan “KKTC’DE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME YETERLİLİKLERİ ” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	Adı – Soyadı	İmza
Juri Başkanı:	Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ	
Juri Üyesi:	Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	
Danışman:	Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR	
Anabilim Dalı Başkanı Onayı		

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

 ...../...../2022  
Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER  
Enstitü Müdürü



### Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.



**OKAN UMANER**

**29/06/2022**

# KKTC'DE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİ KULLANABİLME YETERLİLİKLERİ

## Özet

Eğitim ve öğretim sürecinde etkinliklerin etkililiğini belirlemek ve sistemin girdi ve çıktıları hakkında geri bildirim sağlamak için öğrencilerden nicel ve nitel veriler toplanır ve toplanan veriler analiz edilir ve yorumlanır tüm bu süreç eğitsel ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında gerçekleşmektedir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecini izlemek için sınıfta sıklıkla yaptıkları uygulamalar olmasının yanı sıra bu durumda öğretim sürecinin önemli bir unsurudur. Bu araştırmada temel amaç, KKTC'de ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterliliklerini ortaya koymaktır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma evreni, 2020-2021 öğretim yılında KKTC, ilköğretim okullarında görev yapan 276 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu ve Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 26.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin önerilen ölçme değerlendirme düzeyleriyle uygulanan ölçme değerlendirme teknikleri düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak kullanılan ölçekler arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** ölçme, değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, ilköğretim

## **THE QUALIFICATIONS OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS TO USE MEASUREMENT AND EVALUATION METHODS IN TRNC**

### **Abstract**

Quantitative and qualitative data are collected from students in order to determine the effectiveness of the activities in the education and training process and to provide feedback on the inputs and outputs of the system. The collected data is analyzed and interpreted, and this whole process takes place within the scope of educational measurement and evaluation activities. Assessment and evaluation activities are an important element of the teaching process in this case, as well as being the practices that teachers often do in the classroom to monitor the education and training process. The main purpose of this research is to reveal the competence of primary school teachers in the TRNC to use measurement and evaluation methods. This study, which aims to determine the competencies of teachers in assessment and evaluation practices, was carried out with the relational screening design, which is a quantitative research method. The universe of the research consists of 276 teachers working in primary schools in the TRNC in the 2020-2021 academic year. Research data were collected through the Applied Measurement and Evaluation Techniques Form and the Suggested Measurement and Evaluation Practices Scale. SPSS 26.0 statistical program was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that male teachers' recommended assessment and evaluation levels and the levels of assessment and evaluation techniques applied were higher than female teachers. In addition, it was determined that there was a positive relationship between the scales used.

**Keywords:** measurement, evaluation, measurement and evaluation, primary education

## İçindekiler

<b>Onay</b> .....	<b>i</b>
<b>Özet</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>İçindekiler</b> .....	<b>iv</b>
<b>Tablolar Listesi</b> .....	<b>vi</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1 Problemin Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları .....	3
1.3 Araştırmanın Önemi .....	3
1.4 Sınırlılıklar .....	4
1.5 Tanımlar .....	4
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>5</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>5</b>
2.1. Ölçme ve Değerlendirme .....	5
2.2. Eğitimde Ölçme-Değerlendirme .....	6
2.2.1. Yapılış Amaçlarına Bağlı Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri .....	7
2.2.1.1. Tanılayıcı ve Yerleştirmeye İlişkin Değerlendirme .....	7
2.2.1.2. Biçimlendirici ve Yetiştirmeye İlişkin Değerlendirme .....	7
2.2.1.3. Düzey Belirlemeye İlişkin Değerlendirme .....	8
2.3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri .....	8
2.3.1. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemleri .....	8
2.3.1.1. Yazılı Sınavlar .....	9
2.3.1.2. Sözlü Sınavlar .....	10
2.3.1.3. Kısa Cevaplı Sorular .....	10
2.3.1.4. Doğru Yanlış Testleri .....	11
2.3.1.5. Çoktan Seçmeli Testler .....	11
2.3.1.6. Eşleştirmeli Sorular .....	12
2.3.2. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri .....	12
2.3.2.1. Performans Değerlendirme .....	13
2.3.2.2. Akran Değerlendirme .....	14
2.3.2.3. Öz Değerlendirme .....	14
2.3.2.4. Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç .....	15
2.3.2.5. Kavram Haritası .....	15
2.3.2.6. Yapılandırılmış Grid .....	16
2.3.2.7. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi).....	16
2.3.2.8. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) .....	16
2.3.2.9. Poster .....	17
2.3.2.10. Drama .....	17
2.3.2.11. Gösteri Tekniği .....	17

2.3.2.12. Proje .....	18
2.4. Öğretmen Yeterlilikleri .....	18
2.4.1. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri .....	19
2.5. İlgili Araştırmalar .....	21
<b>BÖLÜM 3.....</b>	<b>24</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>24</b>
3.1 Araştırmanın Modeli .....	24
3.2 Araştırma Evren ve Örneklemi .....	24
3.3 Veri Toplama Araçları .....	25
3.3.1 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UDTF) .....	25
3.3.2 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ).....	25
3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması .....	26
3.5 Araştırmacının Rolü: .....	26
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>27</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>27</b>
4.1. Tanımlayıcı İstatistikler.....	27
4.2. Açıklayıcı Faktör Analizi .....	30
4.3. Güvenirlilik Analizi .....	33
4.4. Normal Dağılım Analizi.....	34
4.5. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular .....	34
4.5.1. Cinsiyete Göre Bulgular .....	34
4.5.2. Eğitime Seviyelerine Göre Bulgular .....	36
4.5.3. Yaşa Göre Bulgular .....	37
4.5.4. Mesleki Deneyime Göre Bulgular .....	40
4.6. Araştırma Bulgularına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları .....	43
4.7. Araştırma Bulgularına İlişkin Regresyon Analizleri.....	44
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>46</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>46</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	46
5.2. Öneriler.....	48
5.2.1. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler.....	48
5.2.2. İleri ki Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	49
<b>Kaynakça .....</b>	<b>50</b>
<b>Etik Kurul Onayı .....</b>	<b>60</b>
<b>İntihal Raporu .....</b>	<b>61</b>



## Tablolar Listesi

<b>Tablo 1.</b> Demografik Özellikler .....	24
<b>Tablo 2.</b> Tanımlayıcı İstatistikler .....	28
<b>Tablo 3.</b> Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	32
<b>Tablo 4.</b> Ölçeklerin Güvenilirlik Düzeyleri.....	33
<b>Tablo 5.</b> Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi .....	34
<b>Tablo 6.</b> Cinsiyete göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları.....	35
<b>Tablo 7.</b> Cinsiyete Göre ÖÖDU ile UÖDT İlişkin Betimleyici İstatistikler .....	35
<b>Tablo 8.</b> Eğitim seviyesine göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları .....	36
<b>Tablo 9.</b> Eğitim seviyesine göre ÖÖDU ile UÖDT İlişkin betimleyici istatistikler .	36
<b>Tablo 10.</b> Yaşa gruplarına göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları .....	37
<b>Tablo 11.</b> Aş gruplarına göre ÖÖDU İle UÖDT ye İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları .....	37
<b>Tablo 12.</b> Yaş gruplarına göre ÖÖDU ile UÖDT İlişkin betimleyici istatistikler ....	38
<b>Tablo 13.</b> Mesleki deneyim göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları .....	40
<b>Tablo 14.</b> Mesleki deneyime göre ÖÖDU ile UÖDT ye İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları .....	41
<b>Tablo 15.</b> Mesleki deneyime göre ÖÖDU İlişkin betimleyici istatistikler.....	41
<b>Tablo 16.</b> Öğretmenlerin, ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerine yönelik sonuçlar .....	42
<b>Tablo 17.</b> Öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanlarına ilişkin sonuçlar.....	43
<b>Tablo 18.</b> Korelasyon Analiz Sonuçları .....	43
<b>Tablo 19.</b> Regresyon Analizi Sonuçları .....	45

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1 Problemin Durumu

Eğitim sistemler bütünüdür. Sistemin kendisi parçalardan oluşur. Aynı zamanda parçalar ayrı parçalardan da oluşabilir, bu durumda her parçanın kendisi karmaşık bir yapıya sahiptir. Sistemin her parçasının ortak bir amacı olmalı ve birbiriyle uyumlu çalışabilmelidir. Bir sistemin belirli bir amaca hizmet etme yeteneği, planlı ve etkin çalışmasıyla yakından bağlantılıdır. Sistem, kendisini oluşturan parçaların kendilerine verilen görevleri gerekli ve eksiksiz bir şekilde yerine getirmesi durumunda düzgün çalışabilir. Eğitim, istenen davranışın geliştirilmesi için sistematik bir bileşen seti şeklinde ifade edilmektedir. Eğitim sistemini meydana getiren paydaşlar, öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve akademisyenlerden oluşmaktadır. Bu paydaşların önem arz eden parçalarından biri de öğretmenlerdir ve kendileri bu önemini bilimektedirler. Sistemin önemli bir parçası olarak öğretmenler, sistem içinde yasal olarak tanımlanmış yetkiler dahilinde görevlerini yerine getirirler. Görevlerin iyi bir şekilde tamamlanmasının ve gerekli mesleki becerilerin eğitim hizmetlerinin kalitesine olumlu katkı sağlayacağına inanmak. Bu bağlamda öğretmenlerin yeterlik ve nitelikleri kavramı, bu yeterliliğe ne ölçüde sahip oldukları ve yeterlik alanlarının belirlenmesi eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır. Ülkelerdeki ulusal eğitim politikalarının merkezinde öğretmen yeterliliği sorunu olduğu için, yukarıda belirtilen yeterlik alanlarının (yönlerinin) belirlenmesine ve öğretmen kalitesinin artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir (Üztemur ve Metin, 2015; Güneş, 2007; NeNess vd., 2003;). Bu çalışmalarda farklı ülkelerde öğretmen etkililiğinin belirlenmesinde yapılması gerekenler, eksiklikler, öğretmenlerin beceri düzeyleri, öğretmen ve öğrenciler arasındaki uçurumun belirlenmesi, farklı beceri alanlarındaki öğretmenler ve bunların nasıl giderileceğine ilişkin çalışmalar gibi birçok konu ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğretmenlerin sıklıkla sınıfta gerçekleştirdiği etkinliklerdir, amaç eğitim sürecini kontrol etmektir, bu durumda öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır (Başol, 2013). Değerlendirme sürecine ölçütün belirlenip karar verildiği süreci denir ve değerlendirme süreci için ölçüm sonuçlarına ihtiyaç vardır. Ölçüm yapmadan değerlendirmek imkansızdır (Yaşar, 2008). Değerlendirme faaliyetleri, öğrenci eksikliklerini belirleyip gidermeye ve

öğrencilerin derse bakış açısını olumlu, dikkat çekici bir şekilde geliştirmeye çalışmaktadır (Semerci, 2008). Sonuçlardan ziyade öğrenme sürecindeki öğrenci performansını değerlendiren ve son yıllarda yaygınlaşan geleneksel ölçme ve değerlendirmeden farklı olarak yapılandırmacı öğrenme yöntemlerine paralel çalışan çok boyutlu değerlendirmeler sunan alternatif (performans temelli) ölçme ve değerlendirme uygulamaları. Yıllar büyük ilgi görmüştür (Çepni, 2008; Korkmaz, 2004). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasındaki en önemli fark şudur: Geleneksel ölçme ve değerlendirmede amaç öğrencileri bilgi düzeylerine göre sınıflandırmak iken, alternatif ölçme ve değerlendirmede amaç öğrencileri belirlemektir. Süreçte hangi aşamadır (Çepni ve Çil, 2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ise ileri becerilerin etkin bir şekilde incelenmesi ve öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerini ortaya koyabilecekleri çeşitli değerlendirme olanakları sağlaması gibi avantajları vardır (Çepni, 2008). İlkokulda kazanılan bilgi ve beceriler, hayata geçirildiğinde bireylerin kendilerine ve topluma fayda sağlamasına yardımcı olur yani ilköğretim, insanların, toplumun yaşam standardını yükseltmek, demokratik bir ortam oluşturmak, yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim için temel bir eğitim temeli olarak kabul edilir (Gültekin, 2021). Eğitimde değerlendirme genellikle bir öğrencinin istenen davranışları ne ölçüde gerçekleştirdiğini, değilse bu duruma neyin sebep olduğunu ve davranışın nasıl düzeltileceğini belirlemek için yapılır (Öztürk, 2021). Ölçme ve değerlendirme uygulaması öğrencilerin gerçekliğini yansıtmalıdır, aksi takdirde öğrenciler için daha sonra yanlış anlamalara ve yanlış yönlendirmelere yol açacaktır. Dolayısıyla Covid-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitim yeni başlamış olsa da öğrenci değerlendirmesinin ciddiye alınması gerekiyor (Sarı, 2020). Yani uzaktan eğitimde bireyler adil ve sağlıklı bir şekilde ölçülemiyorsa eğitim sisteminin performansı kontrol edilemez (Özalkan, 2021). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, süreç boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin bildiklerini ve eksiklerini süreç bitmeden görmelerini sağlar (Akçay, 2021). Dolayısıyla eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına yönelik yeterlilikleri ve bu yöndeki bilgi, tutum ve becerilerinin incelenmesi gerekli hale gelmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç, KKTC’de ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterliliklerini ortaya koymaktır.

### 1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Öğretmenlerin, derslerinde uygulanan ölçme-değerlendirme uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, melseki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin, derslerinde önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin puanları demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, melseki kıdem) göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin, derslerinde önerilen ölçme-değerlendirme uygulamaları gerçekleştirme düzeyleri ile uygulanan tekniklere ilişkin puanlarının arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim, yaşamdaki değişim ve gelişmelerden en çok etkilenen yapılardan biridir. Eğitim, bu değişim ve gelişmeleri takip etmeli ve inkâr etmeden değişimlere açık olmalıdır. Eğitim ve öğretim süreci sonunda meydana gelen değişikliklerin belirlenmesi ölçme ve değerlendirme ile yapılır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin önem arz eden bir ögesi olmasının yanında ayrılmayan bir kısımdır. Alan yazın incelendiğinde ölçme ve değerlendirme alanında birçok çalışma olmasına karşın ilköğretim öğretmenlerinin bu yöndeki yeterliliklerini ortaya koyan çalışmaların özellikle de öğretmenlerin bu doğrultuda ki bilgi, beceri ve tutumunu tek çalışmada toplayan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmanın alan yazında görülen bu eksikliği tamamlayacağı öngörülmektedir. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, karşılaşılan zorluklar ve ileride daha iyi olabilmesi için alternatiflerin neler olduğunu ortaya koyarak öğretmenlere ve öğretim tasarımına fikir sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu doğrultuda yeterliliklerini ortaya koyarak eğitim bakanlığının durum hakkında fikir almalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla ilkokulda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin irdelenmesi bakımından araştırma önem arz etmektedir.

#### 1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın aşağıda belirtilen sınırlılıkları bulunmaktadır.

- Bu araştırma sadece Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlandırılmıştır.
- Araştırma kullanılan ölçek sorularına verilen cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma bulguları, 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Pandemi dolayısıyla görüşmeler maske, mesafe kurallarına uygun olarak sınırlı zaman içerisinde gerçekleşmiştir.

#### 1.5 Tanımlar

**Öğretmen Yeterliliği:** Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini icra edebilmesine yönelik sahip olması gerekli olan bilgi, tutum ve beceri şeklinde belirtilmektedir (Bayram, 2011)

**Ölçme:** Herhangi bir niteliği gözlemlenmesiyle sayılar veya sembollerle ifade edilen sonuçtur. (Turgut, 1997).

**Değerlendirme:** Eğitim düzeyinde yargıda bulunmak için nitel ve nicel bilgileri toplama, analizi etme ve yorumlamadır (Cizek, 1997).

**Alternatif Ölçme-Değerlendirme:** Merkezinde öğrencilerin olduğu yapılandırmacı anlayışına göre alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilere çeşitli değerlendirme olanağı sunan sadece sonucu değil, süreci de çeşitli şekillerde değerlendirme fırsatı sunan bir değerlendirme yöntemidir. (Korkmaz, 2004).

**Geleneksel Ölçme-Değerlendirme:** Genellikle kâğıt-kalem bazında yürütülen ve sonuca odaklanan değerlendirme uygulamaları olarak ifade edilmektedir (Başol, 2013).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, gözlemlenen varlığın soyut ya da somut olmasına, büyük ya da küçüklüğüne, azlık veya çokluğuna göre ölçülecek olan varlığın kendine özgü ölçü birimiyle ölçülerek sayısal verilerle, sembollerle gösterilmesidir (Karasar, 2007). Ölçme-değerlendirme, eğitim süresince önem arz eder ve yeterlilikleri bulmanın gereğidir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Genel tanımla eğitim, bireyin davranışını değiştirme sürecidir ve girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme şeklinde 4 unsurdan oluşur (Turgut ve Baykul, 1992). Bireyin niteliğini belirleme süreci ölçme olarak tanımlanmaktadır (Semerci, 2008). Değerlendirme ise, ölçüm sonuçlarını emsal standartlarla karşılaştırarak ölçülenin niteliğini veya niceliğini belirleme sürecidir (Yavuz, 2018). Ölçüm, herhangi bir davranışın veya kalitenin gözlemlenmesi olarak tanımlar ve elde edilen gözlemleri temsil etmek için sayılar veya farklı semboller kullanılmaktadır. Ölçme işlemi gerçekleştirildikten sonra değerlendirme işlemi gerçekleştirilir ve ölçüm işlemi anlamlı hale gelir. Değerlendirme, ölçüm sırasında elde edilen verileri uygun standartlarla karşılaştırarak bazı yargılara varma süreci olan yorumlamadır (Gümüş, 1977). Eğitimde değerlendirme genellikle öğrenci davranışlarının hangilerinin kazanıldığını, elde edilemiyorsa buna neyin sebep olduğunu ve yetersiz davranışların nasıl düzeltileceğini belirlemek için yapıldığı belirtilmektedir (Öztürk, 2021). Ölçme, değerlendirme yapabilmek için bir araçtır. Öğrenci hakkındaki bilgilerin kişinin yorumuna bırakmaksızın net bir şekilde gözlemlenerek betimlenme işidir. Bundan yola çıkarak ölçme yapabilmek için; Ölçülecek bir nesneye ihtiyaç vardır: Ölçülecek nesnenin yaşayıp yaşamaması değil nesnenin soyut mu somut mu olduğu önemlidir. Somut olan nesneyi ölçmek kolay iken soyut nesnelere ölçmek oldukça zordur. Ölçeğimiz nesneyi ya da özelliği doğru ölçebileceğimiz bir araca ihtiyaç vardır: Kullanacağımız ölçme aracı değişkene göre değişiklik göstermiyorsa standart ölçme aracıdır. Kütle ve uzunluk gibi kavramları (kg ve m) ile ölçersek standart ölçme yapmış oluruz. Değişkenimiz her yerde aynı sonucu vermiyorsa standart ölçme aracı değildir. Altın ticareti yapan bir tüccarın ekvatorial bölgede alıp kutup bölgesinde satması buna örnektir. Ölçülen nesnenin sonucunu görmek: Ölçtüğümüz nesnenin sayı veya sembolle gösterilip değerlendirme için fikir vermesi gerekir. Ölçme, bireyin yapılan faaliyetler sonucunda öğrenme yeterliliğini gösteren,

kazanımlarının ne derecede olduğunu görmemize yarayan bir araçtır. Tek başına ölçme bir anlam ifade etmezken belli ölçütlere göre yorumlanarak değerlendirme yapıldığında anlam kazanırken bireye de katkı sağlamış olur (Topal, 1999).

Değerlendirme, çeşitli ölçme araçlarıyla veya gözlemler sonucunda ulaşılan yargıya verilen isimdir. Değerlendirme eğitim ve öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının ölçüsünü göstermenin yanı sıra yapılan ölçümlere göre öznel yargılara ulaşma işlemidir. Ölçme ve gözlem sonucunda ortaya çıkan verilerin bir ölçüte, kıstasa ya da belli kritere göre yorumlanarak karşılaştırılması (Küçükahmet 2000). Ölçütü değerlendirmeye başlamadan önce belirlenmiş kesin hükümleri içeren ya da gruba bağlı gerçekleşen puanlama sistemi olarak tanımlamıştır.

## **2.2. Eğitimde Ölçme-Değerlendirme**

Ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretimde uygulamasının öğrencinin, eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve eğitim programlarının etkinliğinin artırılması açısından önemli etkileri vardır (Kılıç, 2020). Okulun öğrencilere sağladığı faydalar iyi bir müfredat ve etkin bir öğretim ile gerçekleştirilmesinin değerlendirme sürecinde, öğrenci başarısını değerlendirilme sonraya kalmakta, öğrenmenin boşluklarının ve yönlerinin tespiti daha da önem kazanmaktadır (Baykul, 2021). Ölçme ve değerlendirme sayesinde verilen eğitimin kalitesi ölçülmekte, öğrencilerdeki değişimler tespit edilmekte ve öğretim süreçleri takip edilebilmektedir (Şahin ve Ersoy, 2009). Öğretimin ardından gerçekleştirilen ölçme-değerlendirmeler sonucunda amaçlar gözden geçirilerek müfredat ve içeriği ile öğretim tekniklerindeki eksik noktalar tespit edilir, bunların düzeltilmesi için fırsatlar oluşturmaktadır (Kaya & Taşdere, 2016). Ölçme-değerlendirme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğretim basamağının tamamlayıcısı niteliğindedir. Öğretim programının etkin bir hizmet sunması adım adım izlenmesine, ortaya konan ürünlerin incelenmesine ve istenilen seviyede öğrenme ortamının oluşup oluşmadığının görülmesinin yanında programın etkinliği açısından da önemlidir. Öğrenme-öğretme ortamı istenilen seviye de faaliyet göstermiyorsa sebebinin o esnada ortadan kaldırılması gerekmektedir. Görülen bu tür eksiklikler programın ileriye dönük planlarına ışık tutacaktır (Bıyık & Erdoğan, 2018). Yapılan birçok araştırmalar, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin üç ana faydası olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci başarılarını hatasız ve eksiksiz olarak belirlemek, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkili olarak planlayıp uygulamak, öğrencileri ilgi duydukları alanlara yönlendirmek ölçme ve

değerlendirmenin üç faydası olarak sıralanabilir (İşman, 2008). Değişen ve gelişen koşullarla karşı karşıya kalan öğretmenler, çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir (Gündoğdu vd., 2010). Bir eğitim sisteminin başarısı, onu yürüten ve uygulayan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kılıç, 2020). Ölçme ve değerlendirmeyi de etkileyen yapılandırmacı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâ gibi yeni anlayışlar ortaya çıkmaktadır (Toptaş, 2011). Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinde bu anlayışlar doğrultusunda değişiklik yapılmasını gerekli kılmaktadır (Özenç, 2013). Öğretmenler, doğru biçimde ölçme ve değerlendirmeyi uyguladıklarında öğrenci yeterliliklerini görme, müfredatı değerlendirme ve noksanlıkları giderme olanağına sahiptir (Birgin & Gürbüz, 2008).

### **2.2.1. Yapılış Amaçlarına Bağlı Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri**

Eğitim kapsamında kullanılmış olan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, yapılış amaçlarına bağlı olarak 3 gruba ayrıldığı görülmektedir. Tanılayıcı ve yerleştirmeye ilişkin, biçimlendirici yetiştirmeye ilişkin ve düzey belirlenmesine ilişkin değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Bilican Demir, 2020). Ölçme ve değerlendirme yöntemleri aşağıda belirtildiği gibidir.

#### **2.2.1.1. Tanılayıcı ve Yerleştirmeye İlişkin Değerlendirme**

Bu, öğrenme süreci başında, gerçekleşen ölçme-değerlendirme sürecidir (Özkan, 2019). Tanılayıcı ve yerleştirmeye ilişkin değerlendirmede, öğrencinin hazır bulunuşluğu ve daha önceden öğrenme düzeylerinde olması gerekli bilgi, tutum, beceri ve benzer psikoloji temelli özelliklerinin hangi düzeyde edindikleri belirlenmekte ve gruplara, sınıflara, okullara veya programlara yerleştirilirler (Kilmen, 2019).

#### **2.2.1.2. Biçimlendirici ve Yetiştirmeye İlişkin Değerlendirme**

Eğitim devam ederken öğrenmede oluşan boşlukların ortaya çıkarılması ve gereken düzeltmeleri yapmak için yapılan ölçme-değerlendirme süreci olarak ifade edilmektedir (Özkan, 2019). Yapılan bu değerlendirme hem öğretmenler hem de öğrenciler için geri bildirim sağlar. Hedeflere tam olarak ulaşamadığı takdirde eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Biçimlendirici değerlendirmeler, bireysel öğrenme zorluklarını ortaya çıkarmaya, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye ve öğrenme sürecinde gerekli ayarlamaları yapmaya yardımcı olmaktadır (Gümüseli, 2014).



### **2.2.1.3.Düzyer Belirlemeye İlişkin Değerlendirme**

Eğitimden ardından öğrencilerin performansını ve nihai başarısını ölçen bir değerlendirme şeklidir. Verilen eğitimin başarısının değerlendirilmesine yardımcı olur (Özkan, 2019). Bu tür bir değerlendirmenin amacı, öğrencileri eğitim süreci sonucunda ulaşılan seviye hakkında bilgilendirmektir (Güler, 2019). Tanımlayıcı değerlendirme sürecinin sonunda uygulanan puanlama, sonraki sürecin başlangıç aşamasının belirlenmesine, öğretimin kalitesi hakkında fikir verilmesine ve gruplar arasında karşılaştırma yapılmasına yardımcı olur (Dirik, 2015)

### **2.3. Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri**

Yeni programda öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmede geleneksel değerlendirmenin yanı sıra alternatif değerlendirme de öne çıkmaktadır. Eğitim sisteminde hem somut hem de soyut ölçmeler yapılmaktadır. Öğrencilerin boy, ağırlık vb. özellikleri somut ölçmelere, zekâ ve davranışların ölçülmesi ise soyut ölçmelere girer. Somut ölçmeler soyut ölçmelere göre daha kolay ve güvenilirlikleri daha yüksektir. Eğitimdeki ölçmeler, genelde soyut ölçmelerdir. Eğitim sisteminde, ölçme işlemleri çok farklı sınav yöntemleri ile yapılmaktadır (İşman, 2008).

#### **2.3.1. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemleri**

Bilişsel birikimlerinin ölçülmesinde çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılır. Öğrencilerin seviyelerini ölçebilmek için kullanılan; sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış testi, eşleştirmeli testler, geleneksel ölçme değerlendirme grubuna girer (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemi sonuca odaklanan değerlendirme tekniğidir. Geleneksel yöntemler, çoğunlukla sürece değil sonuca ve öğrenmeye değil notu temel kabul eden değerlendirme biçimidir (Öztürk, 2021). Geleneksel yöntemlerinin uygulanması kolay olmasının yanında, değerlendirme süresi daha azdır ve kısa sürede daha çok kişiyi değerlendirebilir. Ancak bu avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da vardır, örneğin tüm süreci değil sadece sonucu değerlendirmektedir dolayısıyla ileri becerilerin ölçülmesi noktasında yeterli değildir (Enger ve Yager, 1998). Sınav odaklı olan geleneksel değerlendirme, öğrenme sürecini görmezden gelmektedir (Bal vd., 2009). Buna ek olarak geleneksel teknikler, üst seviye becerilerinin ölçmede yeterli olmamasından ötürü bu yöntemlerin uygulandığı sınavlar sonucu başarı ortalamaları gerçek değildir. Bunun yanı sıra

geleneksel yöntemler, öğrencinin gelecekte başarılı olabileceği, ilgisinin, başarı alanın ve yeteneğinin farkında olmasına fırsat sunacak seviye ve yeterliliğe sahip değildir (Semerci, 2008). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri;

- Açık-uçlu soru
- Doğru ve yanlış soruları
- Boşluk doldurma soruları
- Kısa cevaplı sorular
- Sözlü sınavlar
- Eşleştirme soruları
- Çoktan seçmeli test soruları

### **2.3.1.1. Yazılı Sınavlar**

Öğrencinin verdiği cevabta belirli bir sınırlamanın olmadığı, bildiğini cevaba yazmakta özgür olduğu bir ölçme aracıdır. Yazılı sınavda, öğrencilerden belirli bir olguyu, olayı, durumu veya düşünceyi kendi sözcükleriyle açıklamaları istenmektedir (Uluğ, 2000). Öğretmenler tarafından çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Yazılı sınavının en önemli özelliği başka geleneksel tekniklerinin ölçemediği bazı üst seviye becerilerin ölçülebilmesini sağlamasıdır. Öğrencinin problem çözme, öğrendiğini analiz etme, kurgulama yapma ve kendine özgü bir biçimde yazıya dökme işlemidir. Yazıya geçirme esnasında türkçeye uygun şekilde yazım kurallarına uymaya özen gösterilmesi de bu tekniğin avantajı iken her öğrencinin farklı acılardan bakarak yazıya döktüğü bilgisinin öznel olarak değerlendirilecek olması da bu tekniğin dezavantajıdır (Turgut ve Baykul, 1992).

Yazılı sınavlar günümüzde de en fazla kullanılan sınav türü olma özelliğini korumaktadır. Bunun sebebini şu şekilde sıralayabiliriz: Yazılı kağıdını hazırlamanın kolay olması. Cevaplama süresinin kısıtlı olmasından dolayı sorulacak soru sayısının az olması. Öğretmenler tarafından en iyi bilinen sınav türü olması. Alternatif oluşturacak sınav türlerinin yeterince bilinmemesi ya da fazla zaman alacağının düşünülmesi. Diğer sınav türlerinin az da olsa uzmanlık gerektirdiğinin düşünülmesi (Tan, 2009).

### 2.3.1.2. Sözlü Sınavlar

Öğrenciye sorulacak olan sorunun sözlü olarak sorulduğu yine cevaplarının da sözlü olarak istendiği bir tekniktir. Tüm sınıfın önünde olabileceği gibi, kurulan bir komisyonun önünde de gerçekleştirilebilir. Sınıf ortamında yapılan sınavda bütün öğrencilere farklı soru sorma gereksinimi oluşur. Bu durum soruların güçlük düzeylerinde adaletsiz bir dağılıma sebebiyet verebilmektedir. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar, soruların güçlük düzeylerinin farklı olmasından dolayı güvenilirliği ve geçerliliğinin karşılaştırılmasının imkânsız olmasından ötürü, sözlü sınavlar dezavantajlı ölçme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2000). Aynı zamanda öğrencinin, konuşma bozukluğunun ve içine kapanık olması gibi bireysel sorunların, öğretmenin sert kişilikli olması sebebiyle öğrencilerin kendilerini ifade edememe gibi sorunları doğuracağından, bu uygulama aşırı zaman kaybına sebebiyet vereceğinden, sözlü sınavların yetersizliğini ortaya koymaktadır (Turgut ve Baykul, 2011). Ayrıca, öğrenme etkinlikleri sırasında sorulan soruları yanıtlayan öğrenciler tarafından sözlü bir test yapılır. Dersle ilgili bilgilerin öğrenilmesinin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşünceleri ve iletişim becerileri gibi özelliklerin geliştirilmesi için ortam oluşturulacaktır. Fakat böyle bir uygulamanın sırasında geçerlilik ve güvenilirliği düşük olan bu aracın işimizi zorlaştırması kaçınılmaz olacaktır. Bu sebeple bu çeşit uygulamalarla erişilen puanların, öğrencinin not almasındaki etkisinin düşürülmesi vurgulanmaktadır (Doğan, 2007).

### 2.3.1.3. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorular, yazılı sınavlarındaki gibi uzun cümlelerle yazacağı, yazacağı cümleyi önceden kurgulamaya gerek duyulmayan bir sınav türüdür. Cevaplar kelimelerle, kısa cümlelerle ya da rakamla ifade edileceğinden değerlendiriciye daha fazla soru sorma olanağı tanınmanın yanı sıra değerlendiricinin de öznel değerlendirme yapmasının önüne geçer. Böylelikle sınavın güvenilirliği yazılı ve sözlü sınavlara göre daha fazla olur (Turgut, 1997). Kısa cevaplı sorular yazılı sınavlar gibi üst düzey becerileri ölçmek için değil daha çok düşük seviyedeki zihinsel becerileri ölçme de kullanılır (Tan, 2009). Kısa cevap gerektiren soru, çoğunlukla kısa bilgi istenilen kavram isimlerinin anımsanmasında kullanılacak ölçme türüdür (Bekiroğlu, 2004). Kısa cevaplı sorular hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Tekin, 1982). Sorular açık ve net ifadelerle yazılmalıdır. Sorular kazandırılmak istenen bilgiyi ortaya çıkarmalıdır. Soruların sadece bir doğru cevabı olmalıdır.

Sorular hazırlanırken piyasada bulunan kaynaklardan direk alıntı yapılmamalıdır. Sorularda cevabın bulunmasını sağlayacak ipuçları bulunmamalıdır. Sorularda bir cümlede çok fazla sözcük çıkarmak yerine verilmek istenen anahtar sözcükler çıkarılmalıdır.

#### **2.3.1.4. Doğru Yanlış Testleri**

Doğru-yanlış testi, cevabın doğru mu yanlış mı olduğunu gösteren cümlelerden oluşur. Öğrenciler tüm testi tamamlamaya teşvik edilir. Test sonuçlarına bakarak öğrencilerin bu konuyu ne kadar anladıklarını ölçmek istenilmektedir (Turgut, 1997). Doğru-yanlış testlerinin hazırlamanın kolay ve az zaman alması, öğrencinin cevaplama da öğretmeninde puan vermede kolay ve objektif olması, kapsam geçerliliği yönünden geniş bilgi alanını yoklayabilmesi, eğitim öğretimin her kademesinde kolaylıkla kullanılabilir olması doğru-yanlış testlerinin avantajları arasında sayılabilir (Atılğan, vd., 2009). Doğru-yanlış testi, doğru cevap verme olasılığının yarı yarıya olması, kopya çekmenin kolay olması, bilişsel öğrenme ölçmede yeterli olmaması, soruların zorluk düzeyi ve ölçülen bilginin eşit olmaması durumunda her soru için puan değerinin eşit oluşu, akademik başarının ölçülmesinde kısıtlı olmasının öğrenme noksanlıklarının belirlenemiyor olması ve benzeri dezavantajlara sahiptir (Atılğan, 2019). Doğru-yanlış testlerinin diğer yöntemlere göre üstünlükleri; Hazırlanması oldukça basittir. Her türlü konu ve her öğrenim düzeyinde uygulanabilir. Geniş bir içeriğin yoklanmasına elverişlidir. Puanlaması kolay ve objektiftir. Madde analizine olanak tanır. Yanlış öğrenmelerde kullanılması özellikle uygundur. Yönergesi kısa ve basittir. Doğru-yanlış testlerin sınırlılıkları; Şans başarısı çok yüksektir. Önemsiz, ayrıntıya ve ezbere dayalı bilgileri yoklamaya uygundur. Tanıma ve izleme testleri için uygun olmayabilir. Madde ayıricılığı diğer testlere kıyasla daha düşüktür (Gültekin, 2019).

#### **2.3.1.5. Çoktan Seçmeli Testler**

Sorulan soruların yanıtının sunulan yanıtlar arasından seçilmesi ile oluşturulan test türü çoktan seçmeli testlerdir (Turgut, 1997). Seçilecek doğru yanıtın birden fazla seçeneğin arasından işaretlenerek seçildiği bir ölçme aracıdır (Şimşek, 2009). Bu sınav türü daha çok eğitim-öğretim faaliyetlerinin üst basamaklarında kullanılır.

Çoktan seçmeli testlerin özellikleri şunlardır (Doğan, 2007): sorulan soruların doğru yanıtı seçeneklerde vardır. Cevaplayan bu seçenekler arasından doğru yanıtı bulmak

zorundadır. Çoktan seçmeli testlerde sınava ayrılan sürenin fazlası seçenekleri okumaya az bir kısmı da işaretlemeye ayrılır. Bu nedenle yazılı sınavlardan farklı olarak daha çok soru sorulabilmektedir. Çoktan seçmeli testler, el yazısının güzel olması, bileşen yazı becerileri ve benzeri faktörler puanlara sayılmaz. Bu tür sınavların puanlanması kolay ve objektiftir. Çoktan seçmeli sınavları oldukça yüksek geçme oranına sahiptir. Bu testlerin uygulanması kolay olduğu için eğitimin hemen her aşamasında kullanılabilir. Çoktan seçmeli sınavlara hazırlanmak uzmanlık gerektirir. Çoktan seçmeli testler çeşitli beceri ve yeterlilikleri ölçebilir. Bu, çoğu alanda çoktan seçmeli testlerin kullanılmasını mümkün kılar. Çoktan seçmeli testlerde seçenekler belirlenirken istenilen güçlükte uygun maddeleri belirlemek mümkündür.

### **2.3.1.6. Eşleştirmeli Sorular**

Belirli bir yönergeye göre birbiriyle ilişkili iki grupta verilen maddelerin karşılıklı uyumuna dayanan testlerdir (Başol, 2019). Objektif olarak değerlendirilebilen ve başarı şansını azaltan faydalı bir tekniktir (Gültekin, 2019). Öğrencilerin eşleştirme becerilerini değerlendirmeleri gerektiğinde, eşleştirme soruları üst düzey bilişsel öğrenmede kullanılabilir (Öztürk, 2021).

### **2.3.2. Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri**

Alternatif ölçme ve değerlendirmeler, sadece tek doğru yanıtı olan, çoktan seçmeli test gibi geleneksel ölçme ve değerlendirmelerin haricinde bütün değerlendirmeleri kapsamaktadır (Çepni, 2008). Öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışına göre alternatif ölçme ve değerlendirme, sadece sonucu odaklı değil, süreci de çeşitli şekillerde değerlendirme fırsatı sunan, öğrencilerin çok yönlü değerlendirildiği bir yöntemdir (Korkmaz, 2004).

Alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme arasında olan fark, geleneksel ölçme-değerlendirmenin amacı öğrencileri bilgi düzeylerine göre sınıflandırmak, alternatif ölçme ve değerlendirme ise seviyenin belirlenme sürecinin aşamasıdır (Çepni, 2008). Alternatif yöntemler, alternatif nesil, problem çözümü, araştırma, eleştirel düşünme, iş birliğine dayalı öğrenme, yaratıcılık ve benzeri gelişmiş becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır (Başol, 2013). Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin, yalnızca ürünleri değil, süreçleri de değerlendiren öğrenci merkezli yöntemlerdir (Korkmaz, 2004). Alternatif yöntemler kullanarak öğrencinin biliş, duygusal ve

psikomotor becerilerinin her üç yöndeki gelişmeyi kontrol etmek mümkündür. Bu nedenlerle, zaman alıcı hazırlık ve uygulama gibi kısıtlamaları vardır ve öznel puanlamaya yol açmaktadır (Miller vd., 2009). Farklı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri aşağıdaki gibidir:

- Performans görevleri
- Kendi kendini değerlendirme
- Akran değerlendirmesi
- Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)
- Bulmaca
- Dereceli puanlama anahtarı
- Yorum kartı
- Yapılandırılmış grid
- Kelime ilişkilendirme
- Kavram haritası
- Kontrol listesi
- Kavram karikatürü
- V diyagramı
- Proje
- Poster
- Tanılayıcı dallanmış ağaç
- Grup değerlendirmesi

### **2.3.2.1. Performans Değerlendirme**

Performans yapılan işte çalışan kişinin ürünü ortaya çıkarmak için göstermiş olduğu gayret, çaba olarak tanımlanmaktadır. Performans değerlendirme öğrencinin öğrenme etkinliği içerisinde hareketli olarak göstermiş olduğu çabaya etkinlikler bittiğinde ortaya çıkan ürünlere bakarak yapılan değerlendirme olarak adlandırılır. Yapılacak olan değerlendirme etkinlikler sırasında harcanan enerjiyi, gösterilen çabaya yada etkinlikler sonucunda ortaya çıkan ürüne yönelik ayrı ayrı yapılabileceği gibi her iki aşamayı da bir bütün olarak düşünerek te yapılabilir (Alıcı, 2020).

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede, kullanılan eski yöntem ve teknikler yetersiz kalmaktadır. Öğrencinin öğrendiği bilgiyi becerisiyle birleştirip analiz, sentez ve uygulama seviyelerinde kullanılmasını sağlayarak öğrencinin

gerçek yaşam koşullarında problemlerle başa çıkabilme yeteneğini kazandırmak gerekmektedir. Bu kadar üst düzey öğrenme becerisinin de aynı anda kazanılmasını sağlamak içinde performans değerlendirme yapmak daha uygun olur (Sunal ve Haas, 2002). Performans değerlendirme, öğrencilerin kısıtlı zaman dilimi içerisinde bilgisini becerisini sergileyip sonda değerlendirmesi değil; süreç boyunca ortaya konulan ürünün yapılması aşamalarında neyi, nasıl yaptığı, karşılaşılan problemlere yönelik çözümü üretme, üretilen çözümde nelerin kullandığını içermektedir. Performans değerlendirmesi analiz sentez ve değerlendirme, problem çözme becerisi kazanma, yaşamında karşısına çıkacak sorunlara karşı çözüm üretebilme yetisini kazanabilmesi için süreç ve ürün odaklı olması beklenmektedir (Çepni, 2008).

### **2.3.2.2. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, aynı ortamdaki öğrencilerin belirli kıstaslara bağlı olarak birbirlerini değerlendirmesidir. Akran değerlendirmesi, aynı ortamdaki arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme kabiliyeti kazandırmanın yanında kendilerine de o değerlendirmeyi yapabilecek bir eleştirel bakış acısı kazandırır (Tan, 2009). Akran değerlendirme de gruptaki her bir öğrenci diğer grup üyelerini ayrı ayrı değerlendirmekle sorumludur fakat kendisini değerlendiremez. Öğrenci bunu daha önce öğretmen tarafından belirlenmiş kriterlere göre yapmaktadır. Bu amaçla söz konusu proje ya da çalışma için önemli olan kriterlere dair geliştirilmiş puan formu hazırlanmalı ve öğrencilerin bu formlar aracılığıyla akranlarını değerlendirmektedirler (Altun ve Olkun, 2005).

Akran değerlendirmesi, bir gruptaki bir öğrencinin grupta yer alan diğer öğrenciler tarafından değerlendirilerek geri bildirim alınmasıdır (Göçer, 2018). Böylece öğrenciler öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak, değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarıyla değerlendirme becerilerinin geliştirmesi amaçlanmaktadır (Şahin vd., 2020). Çoğunlukla ürün ve süreçlerin beraber değerlendirileceği durum ve grup çalışmalarında akran değerlendirme yöntemi kullanılır (Alicı, 2020).

### **2.3.2.3. Öz Değerlendirme**

Kişinin kendi işini değerlendirdiği öğrenme sürecidir. Böylece birey daha çok sorumluluğu almayı ve bunun yanında objektif olabilmeyi öğrenmektedir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi iç dünyalarındaki yeteneklerin ortaya çıkmasını

sağlamanın yanısıra eksik taraflarını belirleyerek geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir, 2011).

#### **2.3.2.4. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç**

Bu teknik, geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden, doğru-yanlış testlerine benzetilmektedir. Bu yöntemle öğrencinin öğrenme düzeyi ölçülmeye çalışılır. Hangi konuları öğrenmiş hangi konuları öğrenememiş, hangi konularda yanlış yada eksik öğrenmeleri var onları tespit etmemize yarayan bir yöntemdir. Sorular hazırlanırken birbiriyle bağlantılı 8 ya da 16 seçimli sorular sorularak piramite benzer bir yapı oluşturulur. Üst katlarda genel kavramlara yönelik sorular sorulurken alt katlara inildikçe ayrıntı isteyen öğrencinin daha çok hangi düzeyde öğrenme sağladığını gösteren sorular sorularak doğru çıkış kapısını bulması istenir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008). Karahan, (2007), göre; Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemede, Öğrencilerin öğrenemediği ya da eksik öğrendiği konuları belirlemede, Öğrencide öğrendiği kavramlarda varsa yanlışlık onu düzeltmede,

Öğrencilerin bilmediği kavramları önermelerden faydalanarak bulmasını sağlarken bilmediği kavramları öğrenmesinde kullanılır. Bu teknikte, öğrencilerin çoktan seçmeli testlere göre uygun bir başlangıç noktası bulma olasılıkları daha düşüktür. Risk olasılığının düşük olması da onu güvenilir bir yöntem yapmaktadır. Tek başına düşünme yeteneğini geliştirmek açısından zayıf bir yöntemdir.

#### **2.3.2.5. Kavram Haritası**

Kavram haritası, bir konudaki kavramlar arasındaki ilişkileri ok ile gösteren, bilgiyi düzenlemeye ve daha anlamlı hale getirmeye yardım eden bir yöntemdir (Başol, 2019). Kavram haritası, öğrenme ve ezberlemeyi kolaylaştırırken, çıkarım ve tümevarım gibi akıl yürütülmesini desteklemektedir (Tok, 2021). Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin tüm aşamaları için kavram haritaları; öğrenme ve öğretme süreçlerinde olduğu kadar ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de rahatlıkla kullanılmaktadır (Duban ve Aydoğdu, 2017). Kavram haritalarının avantajları şöyle sıralanabilir: Öğrenme etkinliğinin her aşamasında kullanılabilir. Öğretmene öğrenilen kavram yanlışlarını erken tespit ederek düzeltme olanağı sunar. Ezberleme yetisinden çok öğrenilen kavramın önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesini sağlar (Naumeca, 2012).



### **2.3.2.6. Yapılandırılmış Grid**

Yapılandırılmış gridler, öğrenciye rastgele verilmiş olan bilgiyi tekrardan düzenlemelerinin ve bilgilerini kullanarak öğretmenleri ile iletişim kurmaları şeklinde ifade edilmektedir. Yapılandırılmış gridler, anlamlı öğrenmenin ölçülmesi ve öğrencilerin bilgi ağlarındaki boşlukları, kavramlardaki anlayış hatalarının belirlenmesi için önem arz eden değerlendirme yöntemidir (Bahar vd., 2015).

### **2.3.2.7. Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı, Puanlama Yönergesi)**

Öğrencilerin kendilerine “Yaptıklarımın dolay mı başarılıyım?” veya “Eksikliklerimden dolayı mı başarısızım?” diye sormakta ve cevap bulamamaktalar.

Oysa okulların en önemli görevi öğrencilere hangi konuda başarılı olduklarını gösterebilmesidir. Sınavlar, bunların en etkili araçlarından biri olmalıdır.

Öğrencilerin genellikle öğretmenlerinin kendinden hoşlanmaması sebebiyle düşük puanlar verdiklerini ya da belli bir alanda iyi olmaları nedeniyle yüksek puan aldığını düşünmekte. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenme başlamadan belli olan ölçütler öğrencilere verildiğinden değerlendirme yapılırken göstermiş oldukları performanslarının verilmiş olan puan aralıklarından neye denk geleceğini gösteren araçlardır. Böylelikle değerlendirme sonunda öğrenciler kendi başarı durumlarının seviyesini görebilmektedirler (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik) öğretmenin öğrencisinden beklentisinin neler olduğunu açık ve net bir şekilde sunduğu puanlamaya tabi tuttuğu bir araçtır. Öğrencinin kendini kıyasladığı başarılı ya da başarısız olduğu ölçütlere ortaya koyarak seviyesini görmesini sağlar (MEB, 2012).

### **2.3.2.8. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)**

Portfolyo sanatçılar tarafından uzun yıllarca ortaya koydukları ürünleri sergilemek ve çalışmalarına destek bulmak için kullanılmıştır. Portfolyonun geçmişi eğitim dışındaki meslek gruplarında uzun yıllar öncesine dayansa da eğitimle buluşması daha yenidir. 1960’lı yıllarda bazı sınıf öğretmenleri öğrencileri değerlendirirken portfolyo kullandıklarını belirtse de 1980’li yılların sonlarına kadar bu alanla ilgili herhangi bir bilimsel çalışma yapılmamış ve makale yazılmamıştır (Burnham, 1986; Comp, 1986; Elbowve Belonaff, 1986; Akt: Korkmaz ve Kaptan, 2003).

Portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme ortamında ki başarısının ve performansının sergilenmesidir. Bu sayede öğretmenin öğrenme sürecinde neler

yaşadığını, neler öğrendiğini, nasıl öğrendiğini, nasıl düşündüğünü, nasıl analiz ettiğini, bilgileri nasıl organize ettiğini, başkalarıyla nasıl iletişim kurduğunu ve karşılaştığı zorlukları anlamasını sağlar. Bu süreçte öğrenciler kapsamlı bir şekilde değerlendirilir (İlci, 2002).

### **2.3.2.9. Poster**

Posterler, önceden çalışılmış olan projeleri konu hakkında hiç bilgisi olmayan kişilere konuyu ana hatlarıyla anlatma ve konu hakkında bir fikir sahibi olmalarını sağlayan grafiklerdir. Posterler öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri olguları, kavramları basite indirgeyerek anlaşılır olması sağlayan öğrenci merkezli eğitim anlayışına uyan öğrencilerin bilgiye basit ve kolay ulaşmasını sağlayan iki boyutlu grafiklerdir. (Köseoğlu, 2011). Posterlerin değerlendirilmesinde bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem tekniklerinden olan rubrik tekniği kullanılır. Öğrencilerin posterlerin yapım aşamasında gösterdikleri çabaları, yapım aşamasındaki öğrenmelerini öz ve akran değerlendirme yöntemleriyle değerlendirebiliriz. Poster yapımında gösterilen performansı ölçmede akran ve öz değerlendirme kullanılacaksa grup olarak öğretmen eşliğinde ölçütler belirlenir. Oluşturulan ölçütlerle öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını bu şekilde değerlendirebilirler (Bektaş ve Horzum, 2010).

### **2.3.2.10. Drama**

Drama, herhangi bir konuyu ya da yaşantıyı merkezine alarak onu oyunlaştırma ve böylelikle bireye farklı bir bakış açısı kazandırma, olaylara yaratıcı düşünme yetisinin kazandırıldığı bir yöntemdir (Çepni, 2008). Yaratıcı drama genellikle öğrenme ortamı içerisinde kullanılmaktadır. Yaratıcı drama, aynı zamanda doğaçlama tekniklerine odaklanır ve diğer sanat dallarıyla ilişkilendirilmektedir. Bunu yaparken de duyu organlarının ve beynin tam olarak çevre tarafından motive edilmesini sağlar. Bu nedenle kalıcı öğrenmenin temelini oluşturur. Adıgüzel (2006) ise yaratıcı dramayı insanın duyu ve düşüncelerini doğaçlama yeteneğiyle bir araya getirerek grup halinde farklı yaşantıları canlandırabilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

### **2.3.2.11. Gösteri Tekniği**

Gösteri tekniği öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi birikimlerinin başta öğretmen ya da eğitmen tarafından bir sınıfta, laboratuvarında ya da eğitim amaçlı kullanılan

herhangi bir ortamda neyi nasıl yapması gerektiğinin öğretildiği ve daha sonrasında da öğrenciden de bu öğretilenler doğrultusunda öğrendiklerini bir grubun önünde ya da sınıf ortamında arkadaşlarına belli araç ve gereç kullanarak sunmasının istendiği bir yöntemdir. Örneğin bir dans grubunda olan öğrencinin bir ortamda öğrendiğini sunması, dünyanın önde gelen futbol liglerinde ki futbolcuların verilen taktikleri harfiyen yerine getirmesi, öğrencinin ezberlediği bir şiiri okuması, vb. (Vural, 2004)

#### **2.3.2.12. Proje**

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretimde öğretmenler hazır bilgi sunmak yerine öğrenciye bilgiye nasıl ulaşacağı öğretilir öğrenci kendi araştırmasını yapar. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşım araştırma ve inceleme yeteneğini geliştirir. Zaten bu yaklaşımda amaç bu öğrencinin bu beceriyi kazanmasıdır. Bu becerinin geliştirilmesi amacıyla proje yöntemi kullanılması gereken yöntemlerden biridir. (Küçüktepe, 2010). Ders öğretmenin rehberliğinde herhangi bir alanda ya da konuda grup olarak veya kişisel yönden incelenmesi, araştırma yaparak konu üzerine yorum yapması, görüşün beyan edebilme, kısaca analiz ederek kendince özgün bir çalışma ortaya koyabilmesi amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

#### **2.4. Öğretmen Yeterlilikleri**

Öğretmen yeterlik alanlarının ve öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi, araştırılan ancak tam olarak üzerinde anlaşmaya varılamayan bir ilgi konusu olmuştur. Öğretmenlerin kapsamlı mesleki yeterlikleri; öğretmenlerin nitelikli bir şekilde öğretim yapabilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, tutum, beceriler olarak ifade edilmektedir (MEB, 2006). Ayrıca öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarının yanında öğrencilere davranışlarının değişikliğini sağlamak amacıyla ne yapmaları gerektiğine ilişkin inançlar olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bayram (2011) tarafından öğretmenlerin mesleki yönden genel yetkinlikleri, öğretmenin mesleğinin etkin bir biçimde icra edebilmesi nedeniyle sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Yeterlilikler; öğretim alanına özgü görevleri yerine getirme amacıyla gereken tutum, beceri ve bilgilerdir. Yeterlilikler; öğretim alanına özgü görevleri yerine getirmek amacıyla gereken tutum, beceri ve bilgilerdir. Yetkinlik, mesleki görevleri yerine getirmek gereken tutum, beceri ve bilgiye sahip olunması şeklinde belirtilmektedir (İneçam vd., 2018). Alt yeterlilikler, öğretmen mesleği için genel bir yeterlilik sahibi olmak için gereken tutum, beceri ve bilgilerdir. Öğretmenlerin niteliğini belirleyen, geliştiren mesleki

yeterlilik; sınıfta uygulama yapabilme, toplumla iletişim kurma, meslek etiğine bağlı kalma, alan uzmanlığına sahip olma, öğretmenlik uzmanlığı, hayat boyu öğrenmeye ve mesleki gelişimine açık olunması, eğitim faaliyetleri, planlama, öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi kullanma, öğrencilere talimat verme ve öğrencileri kapsamlı bir şekilde değerlendirmedir (Kubiszyn ve Borich, 2003; NeNess vd., 2003).

#### **2.4.1. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri**

Eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramı genellikle öğrencinin öğrenme çıktılarına dayalı olarak öğrenme seviyelerini ve öğrenme yöntemlerini belirlemek ve paydaşları (öğrenciler, veliler, okul yöneticileri, öğretmenler) etkililiği konusunda bilgilendirmek için bir geri bildirim sistemi olarak kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Geri bildirim açısından, ölçme-değerlendirme çalışmaları ile süreçleri eğitim sürecinde önemli unsurdur. Değerlendirme süreci sadece öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmesini desteklemektir.

Eğitimdeki ölçme-değerlendirme süreci, çeşitli amaçlara ulaşabilmektedir. Bunlar; müfredatın değerlendirilmesi, öğretim kalitesini ve etkililiğini belirleme, öğrenmenin zorluklarını ve boşlukları belirleme, öğrencileri uygun alanlara yönlendirme, öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarına göre öğrenci başarısını belirleme, psikolojik özellikleri ölçmek için araçları belirleme ve standartları değerlendirmektir (Turgut ve Baykul, 2013). Ayrıca, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, sınıflar arasında olan farklılıklar, başarı oranı, öğrenci gelişimdeki değişiklikler ve okulun kurumsal hedeflere ulaşip ulaşmadığı açısından da değerlendirilir (Erkuş, 2006). Öğretmenler amacına yönelik uygun test türünü belirleyebilmeli, ölçülecek içeriği belirleyebilmeli, ölçme aracından elde edilen puanın psikometrik özelliklerini belirleyebilmeli, en temel istatistiksel bilgiye sahip olmalı ve elde edilen puan ölçme aracını kullanabilme yeterliliğine sahip olmalıdır (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Çakan (2004), ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenin, öğrenci başarısını belirleme sürecinde daha etkin oldukları, ölçme-değerlendirme dersini alan öğretmenlerin uygulamaları, fiyatları ve uymayanlar arasındaki farklılıklara rağmen çalışma hayatının arttığı bildirilmektedir. Türkiye'de öğretmen yeterliliğinin değerlendirilmesi uzun yıllardır ana odak alanı olmuş ve Milli Eğitim şuralarının odak noktası haline gelmiştir. Örneğin, TCC (2017) tarafından yayınlanan Milli

Eğitim Komisyonu raporuna göre, 1949 yılında 4. MEŞ sınavların tarafsızlığını vurgulamıştır. 1962 yılında 7. MEŞ'de lme-değerlendirme çalışması bağımsız olarak gündem maddesi şeklinde ele alımışlar, önemini vurgulamışlar ve ilk kez "Test ve Araştırma Bürosu" konusundan söz edilmiştir. 1970 yılında yapılan 8. MEŞ'de, geçti, puanlama ve final sınavları işlendi ve puanlama sisteminde 4 kategoriye başarılı ve bir kategoride başarısız olarak beş kategori vardır. 1974 yılındaki 9. MEŞ, ölçümlerin ve değerlendirmelerin yapıldığı, en çok tartışılan yer olmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi, değerlendirme bütünlük, tutarlılık, çeşitlilik ve kapsamlılık gerektiren bir süreçtir. Tüm eğitim paydaşlarının sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığının okullarda öğretmenlerin uygulamalarını yakından takip etmesi ve ltleri kullanması ve değerlendirip yönlendirmesi gerekir, hizmet yönlendirme süreci ve başarı düzeyini belirleme kararı verilmiştir. Buna göre 9, MEŞ, lme-değerlendirme konusunda diğerlerine göre daha kapsamlı tavsiyedir. 11. MEŞ, 1982 yılında lme-değerlendirme alanını, uzmanlık alanı kabul edilmesini önermiştir. Belki de en yenilikçi neriler 1988 MEŞ'inde sunuldu; öğrencilerin, öğretmenlerin ve programın değerlendirilmesi için değerlendiricilerin görevlendirileceği merkezlerin kurulmasına kararı verilmiştir. Ayrıca niversite düzeyinde öğretilen ve alanda uygulanmış olan lme yöntemlerinin çalışılması gerekmektedir. Belirtilen iki karar, öğretmenin değerlendirilme alanındaki uzmanlığına veya yeterliliğine verilen önemi yansıtabilir. 1996 yılındaki 15. MEŞ kararlarında kriterlerin tanımlanması ve standartlaştırılmış başarı testlerinin geliştirilmesi tartışılmıştır. lme aracında standartlaştırma fikri dikkat çekmiştir. 1999 yılında 16. MEŞ'te öğretmenlerde daha spesifik bir lme ve değerlendirme becerisi bekleniyordu. 2006 yılında 17. oturumunda liselere giriş sınavının kaldırılmasına karar verildi. 2010 yılında 18. MEŞ, çok boyutlu lme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını ve "Ulusal Test Geliştirme ya da Ulusal lme ve Geliştirme" olarak adlandırılan bağımlı olmayan akademik birim kurulması gerekliliğini bildirilmiştir. Okullarda değerlendirici ve değerlendiricilere ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır. Milli Talim ve Terbiye Kurulu'nun karar verme sürecine bakıldığında öğretmenlerin lme ve değerlendirme ile donatılmasının yanı sıra uzmanların yetiştirilmesi ve taşra teşkilatlarında görevlendirilmesi konusunda da bir görüş olduğu ortaya çıkmaktadır. MEB (2006), ğretmenleri mesleki genel yeterlikleri kapsamında 6 genel yeterlik alanı, bu yeterlikler altında da otuzbir alt yeterlik ve ikiyüz otuz performans göstergesi tanımlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen genel yeterlilik

alanlarının (temaların) bireysel ve mesleki değerlerle, mesleki gelişimleri, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenci tanıma, okul, veli, öğrenciler ve sosyal ilişkiler, öğrenme, izlenmesi ve değerlendirmesi gelişimi, planlama ve içerik bilgileri olduğu görülmektedir. Bakanlık tarafından yürütülen tüm bu araştırmalar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeteneklerine her yıl daha fazla önem arz ettiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik standartların belirlenmesi için yapılan çalışmalarından biri de, National Council for Educational Measurement (NCME), National Association for Education (NEA) ve the American Federation of Teachers (AFT) (1990) tarafından yürütülen çalışmadır. Eğitimsel değerlendirme ve değerlendirme alanı için yedi yeterlilik standartları belirlenmiştir. Uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçme; ama. Doğrultusunda uygun ölçme-değerlendirme araçlarını geliştirilmesi; ölçme sonuçlarının puanlanması ve yorumlanması, test sonuçlarına göre öğrenciler, öğretim süreçleri, müfredat geliştirme ve okul geliştirme hakkında karar verme ve öğrenciler, ebeveynler ve eğitimciler değerlendirme sonuçlarının paylaşılması; etkili ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi; etik olmayan yöntemleri ve kullanımlarını farkına varma” yeterliliğidir. Öğretim etkinliklerini değerlendirmede kullanılan çeşitli yöntemler, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarıyla ilişkili olabilir (Brown, 2004). Öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde yeterli bilgiye sahip değildir. Bu durumun olası nedenleri öğretmenlerin öğrenme konusundaki isteksizliği, yetersiz ders süresi, yetersiz ekipman ve ölçme ve değerlendirme alanına olan inancıdır (Cavanaghe, 2006; Carnevale, 2006).

Bu bölümde tartışılan tüm durumlar dikkatli bir şekilde ele alındığında, bir karar verme mekanizması olarak öğretmenin gücünün, öğrenmenin sağlıklı ve doğru bir şekilde değerlendirilmesi ile yakından bağlantılı olduğu, ölçme ve değerlendirme konusunda doğuştan ve yetkin olmasının bağlantılı olduğu ortaya konulmaktadır. Bu sebeple, ölçme ve değerlendirmede yeterliklerin belirlenmesi ve öğretmenlerin söz konusu alandaki yeterliklerinin algılanması ile ilgili olarak bu alanda çok sayıda araştırma yapılmıştır.

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Çelik ve Bindak (2005), ilkökul öğretmenlerinin bilgisayara yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, bilgisayar kullanan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının, bilgisayar kullanmayan ve bilgisayar farkında olan öğretmenlere göre

anlamli düzeyde yuiksek olduğunu bulmuşlardır. Bilgisayar kullanım verimliliği ve sıklığı, bilgisayara ilişkin olumlu tutumlarında anlamli, pozitif yuonden ilişkini olduğunu gostermektedir. Volante ve Fazio (2007), uğretmen adayları uzerinde yaptıkları çalışmada, uğretmen adaylarının değerlendirme alanındaki yeterli duzeylerine ilişkin duşuncelerini irdelemişlerdir. Adayların, ułme ve değerlendirme bakımından kendilerini, yeterli hissettiklerini, çoğunlukla ułmenin amacını belirlemede zorlandıklarını ifade etmektedirler. Gelbal ve Keleciođlu (2007), ilkokul ve ortaokul uğretmenleri olmak uzerre 242 uğretmenin katılımıyla, uğretmenlerin ułme ve değerlendirme becerilerine ilişkin algıları belirlenmiştir. Çalışmada, uğretmenlerin geleneksel yuontemlerle uğrencinin başarısını belirlenmesi açısında kendilerini daha yeterli gurdükleri sonucuna varılmıştır. Boyacı (2010) yaptığı çalışmada, uğretmen adaylarının web uygulamalarına ilişkin goruşlerini uğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara gure uğrencilerin web tabanlı sınıf yuonetimini ek bir iř yuku olarak tanımladıkları, uğrenci rolleriyle ilgili etkililiğini, teknik uğretimi, alan bilgisi, sınıf içi etkileşimi uğrenci olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Uđrencilerin ders materyali etkileşimleri tatmin ediciyken, uğrenci- uğrenci etkileşim duzeyi duřuكتu. Web temelli eğitimde, boř zaman ve alansınırlaması olmamasının motive edici faktuor olduğu vurgulanmıştır.

Arastaman, Yıldıırım ve Daşçı (2015) tarafından ułme ve değerlendirme alanında uğretmenlere yuonelik bir tutum ułeđi geliştirmek amacıyla yapılan araştırmada “temel kavramları bilme, çalışmayı hazırlama”, ułme, benimseme ve alternatif araçlar konularının etkili olduğu tespit edilmiştir. Duort alana uozgu tema olarak tanımlanmıştır. Çalışma, Aksaray şehir merkezinde gurevli 166 branş uğretmeniyle 2013-2014 uğretim yılında gerçekleştirilmiştir. 21 maddelik 7’li Likert tipi bir “ułme değerlendirme ułeđi” konuları belirlemek için faktuor analizi kullanılarak araştırmacılar tarafından ułme aracı geliştirilmiştir. Bař ve Beyhan (2016), ilkokul ve ortaokul uğretmenlerinin ułme değerlendirme etkinliklerine ilişkin uoz yeterli algılarını cinsiyet, kıdem ve yeterlilik olmak uzerre 11 değerşkene gure belirlemiştir. Bu çalışmalarda uğretmenlerin bilgi ve değerlendirme becerileri açısından kendi etkililik algılarının duşuok olduğu bildirilmiştir. Ineam, Demir ve Demir (2018) ortaokul uğretmenleri ile yaptıkları araştırmada ortaokul uğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme etkinlikleri sırasında açık uçlu maddeler yazma becerilerini test etmişlerdir. Lise uğretmeninin tmu yazma sutureinde kusurlu olduğu bildirildi.

Araştırmaya göre ortaokul öğretmenleri, iyi anlamadıkları, öğrencinin seviyesinin düşük olduğu, öğrenci kitlesinin giriş yazma şekline uygun olmadığı ve uzun zaman aldığı için giriş bölümünü yazamayacaklarını düşündükleri belirtilmektedir.

Baran (2020), açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda bir meta-çalışma sunmuştur. Araştırmanın sonuçları, açık ve uzaktan eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte olması gerektiğini göstermektedir.

Yurtbakan, Akyıldız (2020), sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin Covid-19 salgını sırasında uygulanan uzaktan eğitim yöntemlerine ilişkin görüşlerini topladı. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler uzaktan eğitim uygulamalarını yüzeysel açıklamalar nedeniyle yetersiz bulurken, veliler ve öğrenciler uzaktan eğitim uygulamalarını yeterli bulmuşlardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yüz yüze öğretimi tercih ettikleri, çünkü öğrencilerin okulda öğretmenlerle iletişim kurabildikleri ve geri bildirim alabildikleri için daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmıştır.



## BÖLÜM 3

### YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden, ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İlişki tarama modeli, iki ya da daha fazla değişkenin arasında olan ortak değişikliklerin olup olmadığını veya karşılıklı değişim derecesinin belirlenmesi amaçlamaktadır. Tarama modeli, geçmiş bir süreklilik olarak tanımlamak için tasarlanmış bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2007).

#### 3.2 Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırma çalışma evreni, 2020-2021 öğretim yılında, KKTC, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örneklemi amaçlı örnekleme yöntemiyle gönüllük esasına dayalı belirlenecektir. Bu doğrultuda öncelikli olarak katılımcı örnekleme kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Araştırmanın örneklemi KKTC’de görev yapan toplam 276 öğretmen oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1 de verilmiştir.

**Tablo 1.** Demografik Özellikler

	Özellik	Frekans	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	96	34,8
	Kadın	180	65,2
	Toplam	276	100
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	240	90,9
	Yüksek Lisans	24	9,1
	Toplam	276	100
<b>Yaşınız</b>	20-30	174	63,1
	31-40	30	10,9
	41-50	30	10,9
	51 +	42	15,2
	Toplam	276	100

	0-5	192	69,6
<b>Mesleki Kıdem</b>	6-10	60	21,7
	11 yıl ve üzeri	24	8,7
	Toplam	276	100

KKTC’de görev yapan öğretmenler demografik özellikleri irdelendiğinde, çoğunlukla kadın (%65,2), lisans mezunu (%90,9), mesleki kıdem 0-5 yıl arası (%69,6), 20-30 yaş aralığında (%63,1) olduğu belirlenmiştir. Araştırma örneklemine dair detaylı demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında kullanılan veriler kolayda örneklem yöntemiyle Google Forms aracılığıyla elde edilmiştir. Veri toplamada kullanılan anket formunda, çalışmanın amacı katılımcılara kısaca açıklandığı bilgilendirme yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde katılımcının demografik bilgileri ölçen sorulardan oluşmaktadır. Son bölüm ise Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ölçeği ve Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri sorularını içermektedir. Katılımcılardan ölçek sorularını, “1=Asla” ve “5=Her zaman” şeklinde beşli likert ölçeğiyle değerlendirilmeleri istenilmiştir (Likert, 1932). Anket formunda iki ölçek, toplamda 43 ifade yer almaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formuna (UDTF) ve Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeğine (ÖÖDUÖ) dair kullanım izinlerinin alınmasının ardından kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve forma ilişkin detaylar aşağıda verilmiştir.

#### 3.3.1 Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UDTF)

Baygül ve Buldur (2019) tarafından hazırlanmış olan form, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme-değerlendirme teknikleri, ne kadar sık kullandıklarının belirlenmesi için geliştirilmiştir. Form iki boyuttan oluşmakta, alternatif ve geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kapsamaktadır.

#### 3.3.2 Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği (ÖÖDUÖ)

Ölçek, Alkharusi (2007) tarafından geliştirilmiş ve Baygül ve Buldur (2019) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçme-

değerlendirme uzmanlar aracılığıyla önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği, Değerlendirme Standart ve Kriteri, Sonuçların İletimi, Başarı Temelli Olmayan Değerlendirme Kriteri, Öğrenci Katılımı şeklinde 4 boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır.

### 3.4 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 26.0 istatistik programından yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ile ölçme-değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirilme düzeyleri, ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik düzeyleri frekans analiz ile belirlenirken, uygulama gerçekleştirme ve teknikleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon çalışması yapılmıştır.

### 3.5 Araştırmacının Rolü:

Nitel araştırmada araştırmacının rolü önem arz etmektedir. Bunun sebebi, nitel araştırmalarda araştırmacının kendisinin bir “veri toplama aracı” olarak görülmesidir. Nitel araştırmacının tanımında, alanında zaman geçiren, konuyla doğrudan ilişkili olan ve gerekirse konunun deneyimini yaşayan ve toplanan verileri analiz etmek için sahada edindiği bakış açıları ve deneyimleri kullanan kişidir. Nitel araştırmada, araştırma yapanın objektifliği bazı çevrelerce tartışma mevzusu olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının aşağıda sıralanan becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (Büyüköztürk vd., 2016):

- Soruları iyi sorabilmeli ve sorulara verilecek yanıtları da yorumlayabilmelidir
- İyi dinleyici olmakla birlikte, önyargılarını, ideolojisini yansıtmamalıdır
- Yeni veya ilk kez karşılaşılan durumları tehdit olarak değil, fırsat olarak algılanmasının sağlanması düzeyinde esneklik olmalıdır
- Araştırılan konuyla ilgili olarak sağlam bir kavrayış sahibi olmalıdır
- Herhangi bir şekilde taraf olmamalıdır

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Bu bölümde, anketlerden elde edilen sonuçlar altı başlık altında tartışılacaktır. Tanımlayıcı istatistikler, değişkenlerin yapı geçerliğini test eden açıklayıcı faktör analizi, güvenirlik analizi, korelasyon analizi, karşılaştırmalı testler, Regresyon analizi yer almaktadır

#### **4.1. Tanımlayıcı İstatistikler**

Kline (2015), ölçekte kullanılan soruların yanlılık ve basıklık katsayısı kontrol edilerek toplanılan veri setlerinin normal dağılımlarına karar vermenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Ölçek sorularının sapma katsayısı 3 ile -3 arasında ve basıklık katsayısı 10 ile -10 arasındaysa veri setinin normal dağıldığının göstergesidir. Tablo 2'de araştırmada kullanılan ölçeklere ait soruların ortalama, standart sapma, sapma ve basıklık katsayıları sunulmuştur.

**Tablo 2.** Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	Ortalama	Std. Sapma	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
ÖÖDU1	4,11	,985	-,910	-,212
ÖÖDU2	4,07	1,073	-,877	-,135
ÖÖDU3	3,70	1,251	-,822	-,351
ÖÖDU4	3,24	1,373	-,336	-1,067
ÖÖDU5	4,28	,827	-,801	-,409
ÖÖDU6	4,20	,852	-,813	-,100
ÖÖDU7	3,35	1,110	-,335	-,542
ÖÖDU8	2,61	1,262	,311	-,953
ÖÖDU9	3,59	1,014	-,365	-,489
ÖÖDU10	3,41	1,056	-,217	-,446
ÖÖDU11	2,70	1,352	,033	-1,285
ÖÖDU12	4,00	1,085	-1,031	,533
ÖÖDU13	4,18	,770	-,316	-1,250
ÖÖDU14	3,87	,901	-,461	-,524
ÖÖDU15	3,24	1,341	-,280	-1,031
ÖÖDU16	4,35	,759	-,979	,406
ÖÖDU17	4,04	1,001	-1,008	,555
ÖÖDU18	4,20	,949	-1,018	,063
ÖÖDU19	3,20	1,426	-,213	-1,290

ÖÖDU20	1,54	1,158	1,891	2,133
UÖDT1	3,83	,964	-,528	-,627
UÖDT2	3,93	,896	-1,154	1,608
UÖDT3	4,17	,918	-1,375	2,077
UÖDT4	3,63	,965	-,521	-,116
UÖDT5	3,40	1,184	-,654	-,363
UÖDT6	3,41	1,097	-,576	-,410
UÖDT7	3,93	,906	-,774	-,015
UÖDT8	3,83	1,206	-,715	-,581
UÖDT9	3,70	1,234	-1,019	,096
UÖDT10	3,02	1,329	-,040	-1,082
UÖDT11	3,29	1,206	-,341	-,893
UÖDT12	3,43	1,194	-,503	-,594
UÖDT13	3,35	1,110	-,238	-,842
UÖDT14	3,31	1,052	-,071	-,925
UÖDT15	3,32	1,041	-,057	-,848
UÖDT16	3,67	1,013	-,332	-,448
UÖDT17	3,67	,981	-,565	-,127
UÖDT18	3,43	1,157	-,394	-,651
UÖDT19	3,09	1,178	-,089	-,774
UÖDT20	3,43	1,138	-,286	-,844
UÖDT21	4,11	1,028	-1,190	,781

UÖDT22	2,80	1,281	,058	-1,014
UÖDT23	3,89	1,007	-,851	,245

*Not: ÖÖDUÖ: Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları, UÖDT: Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*

Araştırmadaki çarpıklık ve basıklık katsayıları irdelendiğinde, en yüksek çarpıklık katsayısının 0.058, en düşük çarpıklık katsayısının-1.375 ve en yüksek basıklık katsayısının 2.077, en düşük basıklık katsayısının ise-1.285 olduğu saptanmıştır. Referans değerler göz önünde bulundurulduğunda ifade yanıtlarının normal dağılım gösterdikleri görülmektedir.

#### **4.2. Açımlyıcı Faktör Analizi**

Bu bölümde, yapının geçerliliği açımlyıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Hair vd. (2009), faktör analizinin önde gelen amacının araştırma değişkenlerinin oluşturduğu yapının belirlenmesi ve çalışmanın yapısal geçerliliğini kontrol ettiğini vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada, yapının geçerliliğini kontrol etmek için SPSS 26.0 programı aracılığıyla faktör analizi elde edilmiştir. Literatür incelendiği zaman, faktör analizinin kalitesinin değerlendirilmesine yönelik minimum faktör yüklemesinin, örneklem büyüklüğünün, Kaiser MeyerOlkin'in örnek iyilik ölçüsünün (KMO) ve Barlett küresellik testi göstergelerinin kullanıldığı tespit edilmiştir (Hair vd., 2009). Faktör analizi geçerliliği için bir faktörün minimum üç değişik ifadeyi içermesi gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Yapılan çalışmadaki bütün faktörler minimum üç değişik ifadeyi içerdiği tespit edilmiştir. Gözlemlenen değişkenle faktörü arasında karşılıklı ilişki şeklinde tanımlanan faktör yükü 0,50'den büyük veya ona eşit olmalıdır (Hair vd., 2009).

Analiz edilen anket sorularının faktör yükleri, 0.869 ve 0.524 değerleri arasında olmasından ötürü bütün faktör yükleri ait oldukları faktörü yeterli seviyede temsil ettiği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan bütün faktör varyanslarının %37.387'lük kısmı açıkladığı tespit edilmiştir. Açıklanmış olan toplam varyansının %19,698'ini Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, %17,689'nu Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının oluşturduğu görülmektedir. Alanyazında

açımlayıcı faktör analizine yönelik yeteri düzeyde örneklem büyüklüğünün araştırmalarda kullanılmasında ölçekdeki toplam ifade sayısının 10 katı kadar olmasının gerektiği belirtmektedir (Hair vd., 2009). Yapılan araştırmada kullanılan Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ölçeğinden 10, Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ölçeğinden ise 8 soru atılmıştır. Yapılan faktör analizi neticesinde Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ölçeğinden toplam 20 ifadeden 10 ifade (1,2,5,6,7,13,16,17,18,20), Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ölçeğinden toplam 23 ifade 8 ifade çıkarılmıştır (1,4,5,6,13,19,20,23). Dolayısıyla kalan ifade sayısı 25'dir. Açımlayıcı faktör analizine yönelik yeteri düzeyde örneklem büyüklüğü minimum 250 olması gerekmektedir. Çalışmadaki örneklem büyüklüğü 276 katılımcıdan oluşmaktadır öyle ki bu koşul sağlanmaktadır. Hair vd (2009), KaiserMeyerOlkin örneğinin (KMO) uyum ölçüsü en az 0,50 olmalıdır. Bu çalışmada KMO değerinin 0,852 olduğu ve 0,50 değerini aştığı tespit edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin kalitesini değerlendirmek için kullanılan bir diğer gösterge olan Bartlett talep testi, değişkenler arasındaki korelasyonun yeterliliğini ölçer. Bu testin anlamlılık değeri  $p < 0,05$  olmalıdır (Hair vd., 2009). Bu çalışmada Barlett's küreslilik testinin anlamlılık değeri beklenti düzeyini ( $p < 0,001$ ) vermektedir. Tablo 3'te açımlayıcı faktör analizi verileri sunulmaktadır.



**Tablo 3.** Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Değişkenler	Sorular Numaraları	Faktör Yükleri	
		ÖÖDUÖ	UÖDTÖ
Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları (ÖÖDU)	ÖÖDU 10	.869	
	ÖÖDU 19	.786	
	ÖÖDU 4	.764	
	ÖÖDU 12	.759	
	ÖÖDU 15	.749	
	ÖÖDU 9	.740	
	ÖÖDU 3	.735	
	ÖÖDU 14	.709	
	ÖÖDU 11	.665	
	ÖÖDU 8	.542	
Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu (UÖDT)	UÖDT 18		.674
	UÖDT 8		.632
	UÖDT 10		.620
	UÖDT 3		.600
	UÖDT 14		.597
	UÖDT 15		.597
	UÖDT 12		.572
	UÖDT 22		.569
	UÖDT 7		.566
	UÖDT 17		.556
	UÖDT 21		.554
	UÖDT 2		.537
	UÖDT 16		.536
	UÖDT 11		.534
UÖDT 9		.524	
Güvenirlilik (Cronbach's Alpha)		$\alpha=.88$	$\alpha=.89$
Açıklanan Varyans		%25.304	%12.083
Açıklanan Toplam Varyans		%37,38	

KMO örneklem uygunluk ölçüsü=.852

Barlett küresellik testi (anlamlılık düzeyi) = .000 Approx. X<sup>2</sup>

(276): 1765,841

Rotasyon metodu: Varimax Rotasyona 5

iterasyonda ulaşılmıştır.

**ÖÖDUÖ:** *Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları,*

**UÖDTÖ:** *Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*

### 4.3. Güvenirlilik Analizi

Güvenirlilik analizi, ölçeklerin içsel tutarlılıklarını belirleyen bir analiz tekniğidir (Hair vd., 2009). Araştırmada “Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları”, ile “Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri” ölçeklerinin güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Literatürde, Cronbach’s (1951) Alpha katsayısı, güvenirliliği ölçmek amacıyla en yaygın kullanılan yöntemdir. Elde edilen Cronbach Alpha katsayısı ( $\alpha$ )=0.70 ve üzerinde olduğunda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Alpha güvenirlilik katsayısının 1’e yaklaşmasıyla ölçme aracının güvenirliliklerinin arttığı belirtilmektedir (Cronbach, 1951). Yapılan çalışmada, “Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları” ile “Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri” ölçeklerinin Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değerleri Tablo 4’te verilmiştir. Araştırmadaki bütün ölçeklerin Alpha katsayılarının 0.70 değerinin üstünde olduğu dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

**Tablo 4.** Ölçeklerin Güvenirlilik Düzeyleri

Ölçekler	İfade Sayısı	Güvenirlilik Düzeyi ( $\alpha$ )
ÖÖDUÖ	10	( $\alpha$ )=.884
UÖDTÖ	15	( $\alpha$ )=.892
Toplam	25	( $\alpha$ )=.883

#### 4.4. Normal Dağılım Analizi

Değişkenler arasındaki varyans ve korelasyon testleri incelenmeden önce normal dağılıp dağılmadığını anlamak için Kolmogorov-Smirnov normal testi yapılmıştır. Yapılan teste ilişkin bilgiler Tablo 5 de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi

		ÖÖDU	UÖDT
N		276	217
Normal Parametreler	Ort.	3.3543	3.5716
	S.S.	.85153	.75581
Aşırı Uç Farklılıklar	Kesin	.091	.126
	Pozitif	.050	.068
	Negatif	-.091	-.126
Test İstatistikleri		.091	.126
p		.000	.000

Tablo 5'te görüldüğü öğretmenlerin derslerinde önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri ile uyguladıkları tekniklerine yönelik test istatistiklerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Bu nedenle analizlerin daha sonraki kısımlarında parametrik olmayan fark testleri ve Spearman korelasyon analizi yapılmıştır.

#### 4.5. Araştırma Sorularına İlişkin Bulgular

Bu bölüm, korelasyon analizinde kullanılan demografik faktörlerin alt kategorileri ile çalışma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemektedir.

##### 4.5.1. Cinsiyete Göre Bulgular

Cinsiyete göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT' ne yönelik puanları arasında farklılaşma olup olmadığı test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Cinsiyete göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	<b>ÖÖDU</b>	<b>UÖDT</b>
Mann-Whitney U	8478,000	6318,000
Wilcoxon W	24768,000	22608,000
Z	-,257	-3,685
Asymp. Sig. (2-tailed)	,797	,000

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni ile ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $U=8478.000$ ;  $Z=-.257$ ;  $p>0.05$ ) ve UÖDT' ne yönelik puanları ( $U=6318.000$ ;  $Z=-3.685$ ;  $p<0.05$ ) ile cinsiyet arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Önerilen ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT'ne yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin test sonuçları Tablo 7 de verilmiştir.

**Tablo 7.** Cinsiyete Göre ÖÖDU ile UÖDT İlişkin Betimleyici İstatistikler

<b>Değişkenler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama Değerler</b>
<b>ÖÖDU</b>	Kadın	180	137,60
	Erkek	96	140,19
	Total	276	
<b>UÖDT</b>	Kadın	180	125,60
	Erkek	96	162,69
	Total	276	

ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin ortalamalarının (140,19) kadın öğretmenlerin ortalamalarından (137,60) daha yüksek olduğu görülmektedir.

UÖDT'ne yönelik puanlarının cinsiyete göre farklılığına ilişkin test sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin ortalamalarının (162,69) kadın öğretmenin ortalamalarından (125,60) daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.5.2. Eğitime Seviyelerine Göre Bulgular

Eğitim seviyelerine göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT'ne yönelik puanları arasında farklılaşma olup olmadığı test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucu Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Eğitim seviyesine göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Mann-Whitney U testi sonuçları

	<b>ÖÖDU</b>	<b>UÖDT</b>
Mann-Whitney U	2088,000	1890,000
Wilcoxon W	2388,000	2190,000
Z	-2,226	-2,783
Asymp. Sig. (2-tailed)	,026	,005

Yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre eğitim seviyesine göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $U=2088.000$ ;  $Z= - 2.226$ ;  $p<0.05$ ) ile UÖDT'ne yönelik puanları ( $U=1890.000$ ;  $Z= - 2.783$ ;  $p<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Farklılığa ilişkin yapılan test sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Eğitim seviyesine göre ÖÖDU ile UÖDT İlişkin betimleyici istatistikler

<b>Değişkenler</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>N</b>	<b>Ortalama değerler</b>
<b>ÖÖDU</b>	Lisans	240	135,80
	Yükseklisans	24	99,50
	Total	264	
<b>UÖDT</b>	Lisans	240	136,63
	Yükseklisans	24	91,25
	Total	264	

Tablo 9 incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının ÖÖDU için (135,80) ve UÖDT (136,63) olduğu tespit edilmiştir. Her iki değişen içinde ortalamalara bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.5.3. Yaşa Göre Bulgular

Yaş gruplarına göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT'ne yönelik puanları arasında farklılaşma olup olmadığı test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Yaş gruplarına göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	ÖÖDU	UÖDT
Kruskal-Wallis H	17,212	8,821
Df	3	3
Asymp. Sig.	,001	,032

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre yaş gruplarına göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $U=17.212$ ;  $df= 3$ ;  $p<0.05$ ) ile UÖDT'ne yönelik puanları ( $U=8.821$ ;  $df:3$ ;  $p<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hangi değişkenler arasında farklılar olup olmadığı belirlemek için kendi içinde Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

**Tablo 11.** Aş gruplarına göre ÖÖDU İle UÖDT ye İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	Ortalama Değerler
ÖÖDU	20-30	174	140,88
	31-40	30	152,30
	41-50	30	84,50
	51- +	42	157,36

	Total	276	
<b>UÖDT</b>	20-30	174	147,09
	31-40	30	110,90
	41-50	30	112,70
	51- +	42	141,07
	Total	276	

Farklılıkların hangi yaş grupları lehine olduğunu tespiti için yapılan betimleyici istatistikler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Yaş gruplarına göre ÖÖDU ile UÖDT ilişkili betimleyici istatistikler

Değişkenler	Yaş	N	Ort. (X)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2- tailed)
<b>ÖÖDU</b>	20-30	174	100,95	2340,000	17565,000	-,906	<b>,365</b>
	31-40	30	111,50				
	Total	204					
<b>UÖDT</b>	20-30	174	106,74	1872,000	2337,000	- 2,480	<b>,013</b>
	31-40	30	77,90				
	Total	204					
<b>ÖÖDU</b>	20-30	174	108,50	1566,000	2031,000	- 3,503	<b>,000</b>
	41-50	30	67,70				
	Total	204					
<b>UÖDT</b>	20-30	174	105,81	2034,000	2499,000	-	<b>,053</b>

	41-50	30	83,30			1,934	
	Total	204					
<b>ÖÖDU</b>	31-41	30	36,50	270,000	735,000	-	<b>,007</b>
	41-50	30	24,50				
	Total	60					
<b>UÖDT</b>	31-41	30	31,10	432,000	897,000	-,271	<b>,787</b>
	41-50	30	29,90				
	Total	60					
<b>ÖÖDU</b>	41-50	30	23,30	234,000	699,000	-	<b>,000</b>
	50 - +	42	45,93				
	Total	72					
<b>UÖDT</b>	41-50	30	30,50	450,000	915,000	-	<b>,039</b>
	50 - +	42	40,79				
	Total	72					

Tablo 12 değerlendirildiğine 20-30 yaş grubu ile 31-40 yaş grubu öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanları ( $p < 0.05$ ) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 20-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması, 31-40 yaş grubu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Farklılık 20-30 yaş grubu lehinedir.

20-30 yaş grubu ile 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p < 0.05$ ) ile UÖDT'ne yönelik puanları ( $p < 0.05$  hipotezimiz tek kuyruklu olması nedeniyle  $p$  değerinin yarısı olan: 0.0265 değer kabul edilmiştir) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. 20-30 yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Farklılık 20-30 yaş grubu öğretmenleri lehinedir.



31 - 40 yaş grubu ve 41-50 yaş grubu öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanları ( $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir fark bulunamamış, ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p<0.05$ ) ile anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın nedeni 31 - 40 yaş grubu aralığındaki öğretmenlerin ortalamasının 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek çıkmasıdır. Farklılık 31-40 yaş grubu öğretmenler lehinedir. 41 -50 yaş grubu öğretmenler ile ve 51 + yaş grubu öğretmenlerin ÖÖDU kullanma ( $p<0.05$ ) ile UÖDT'ne yönelik puanları ( $p<0.05$ ) arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedeni 51 + yaş grubu öğretmenlerin ortalaması 41-50 yaş grubu öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olmasıdır. Farklılık 41 -50 yaş grubu öğretmenlerin lehinedir. 20-30 yaş grubu ile 51 + yaş grubu ve 31 – 40 yaş grubu ile 51 + yaş grubu öğretmenlerin ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p>0.05$ ) ve UÖDT'ne yönelik puanları ( $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 4.5.4. Mesleki Deneyime Göre Bulgular

Mesleki Deneyime göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT'ne yönelik puanları arasında farklılaşma olup olmadığını test etmek Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 13'de sunulmuştur.

**Tablo 13.** Mesleki deneyim göre ÖÖDU ile UÖDT arasındaki farklılığa yönelik Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	ÖÖDU	UÖDT
Kruskal-Wallis H	6,018	3,794
Df	2	2
Asymp. Sig.	,049	,150

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre mesleki deneyim ile UÖDT'ne yönelik puanları ( $U=3.794$ ;  $df:3$ ;  $p<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı fakat mesleki deneyim ile ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $U=6.018$ ;  $df= 3$ ;  $p<0.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Hangi değişkenler arasında farklılar olup olmadığı belirlemek için kendi içinde Mann-Whitney U testi yapılmasına karar verilmiştir. Test sonuçları Tablo-13'de verilmiştir.

**Tablo 14.** Mesleki deneyime göre ÖÖDU ile UÖDT ye İlişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	Mesleki Deneyim	N	Ortalama Değerler
<b>ÖÖDU</b>	0 -5 yıl	192	140,19
	6 - 10 yıl	60	147,80
	11 yıl +	24	101,75
	Toplam	276	
<b>UÖDT</b>	0-5 yıl	192	140,66
	6 - 10 yıl	60	143,60
	11 yıl +	24	108,50
	Toplam	276	

Farklılıkların hangi mesleki deneyim lehine olduğunu tespitiye yönelik yapılan betimleyici istatistikler Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 15.** Mesleki deneyime göre ÖÖDU İlişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	Mesleki Deneyim	N	Ort. (X)	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
<b>ÖÖDU</b>	0 -5 yıl	192	124,81	5436,000	23964,000	-,659	<b>,510</b>
	6 - 10 yıl	60	131,90				
	Total	252					
<b>UÖDT</b>	0 -5 yıl	192	111,88	1656,000	1956,000	-2,251	<b>,024</b>
	11 yıl +	24	81,50				

	Total	216					
	6 - 10 yıl	60	46,40				
	11 yıl +	24	32,75	486,000	786,000	-	,019
	Total	84				2,338	

Tablo-15'e göre 0 -5 yıl mesleki deneyime sahip olanlar ve 6 - 10 yıl mesleki deneyime sahip olanların ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p>0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 0 - 5 yıl mesleki deneyime sahip olanlarla ve 11 yıldan fazla deneyime sahip olanların ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p<0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. 0 - 5 yıl mesleki deneyeime sahip öğretmenlerin ortalamaları, deneyimleri 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. Fark 0-5 yıl deneyime sahip olanlar lehinedir.

Mesleki deneyimin 6-10 yıl ve 11 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $p<0.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. 6 - 10 yıl mesleki deneyeime sahip öğretmenlerin ortalamaları, deneyimleri 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. Fark 6 - 10 yıl deneyime sahip olanlar lehinedir.

### **Öğretmenlerin, Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulama düzeylerine ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin, ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 16'de verilmiştir.

**Tablo 16.** Öğretmenlerin, ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerine yönelik sonuçlar

<b>Değişken</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S.s.</b>
ÖÖDU	276	3.87	0,81

Tablo 16'ya göre öğretmenlerin ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerinin orta seviyede ( $X=3.87$ ) olduğu görülmektedir.

### Öğretmenlerin Uygulanan Ölçme Değerlendirme Teknikleri puanlarına ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanlarına ilişkin sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanlarına ilişkin sonuçlar

Değişken	N	X	S.s.
UÖDT	276	3.56	0,75

Tablo 17'ye göre öğretmenlerin UÖDT'ne yönelik puanlarının orta seviyede ( $X=3.56$ ) olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Araştırma Bulgularına İlişkin Korelasyon Analiz Sonuçları

Korelasyon analizleri, iki rastgele değişkenin arasında bulunan ilişki gücü ve yönünü açıklamak için yapılan istatistiksel bir analiz yöntemidir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007). Analiz sonuçlarından ortaya çıkan korelasyon katsayısının temsil edilmesi için r harfi kullanılmakta ve r değeri -1 ile +1 aralığında değişir.

Korelasyon katsayısının değeri +1 ise bir ilişki var demektir. değişkenler arasında r değeri \*1 ise değişkenler arasında tamamen negatif lineer ilişki, r değeri 0 ise değişkenler arasında ilişki yok anlamını taşımaktadır. Korelasyon katsayısının değerleri,  $r=.10-.29$  düşük,  $r=.30-.49$  orta,  $r=.50-1.0$  yüksek düzeyde korelasyon olduğu göstermektedir (Balcı ve Ahi, 2016).

Tablo 15'te çalışmada yer alan değişken ve demografik faktörlere ait alt kategorilerinin korelasyon analiz sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 18.** Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişken	Yaş	Cinsiyet	MD.	E.D.	ÖÖDUÖ	UÖD T
Yaş	1					
Cinsiyet	-.101	1				
Mesleki deneyim	.859 **	.168* *	1			
ED.	.15 8	.123 *	.0044	1		

ÖÖDU	.924	-.007	-.051	-.077*	1	
UÖDT	.003	-.0237**	-.106	-.156**	.143*	1

**Not:** \*\*: Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı. \*: Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı. M.D. : Mesleki Deneyim, E.D: Eğitim Durumu, ÖÖDU: Önerilen Ölçme Değerlendirme Uygulamaları , UÖDT: Uygulanan Ölçme Değerlendirme Teknikleri

Tablo 18’de sunulan korelasyon analizleri incelendiğinde yaş faktörü ile mesleki deneyim arasında ( $r=.859$ ,  $p<0.01$ ) pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ile mesleki deneyim arasında pozitif yönlü ( $r=.168$ ,  $p<0.01$ ), eğitim durumu arasında ( $r=.123$ ,  $p<0.05$ ) arasında pozitif yönlü, UÖDT’ne yönelik puanları arasında ise ( $r=-.237$ ,  $p<0.01$ ) negatif yönde bir ilişki vardır.

Eğitim durumunun; ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ( $r=-.077$ ,  $p<0.05$ ) ile UÖDT ( $r=-.156$ ,  $p<0.01$ ) arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Ölçekler ilişkileri değerlendirildiğinde ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT’ne yönelik puanları arasında pozitif bir ilişki ( $r=-.143$ ,  $p<0.01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.7. Araştırma Bulgularına İlişkin Regresyon Analizleri

Bağımlı değişkenin, bağımsız değişkeni nasıl açıklandığının belirlenmesi amacıyla kullanılan istatistik analiz, regresyon analizidir (Durmuş vd., 2016). Değişkenler arasında bağımlı ya da bağımsız olma durumu, iki değişken arasında bulunan kovaryans ilişkisi korelasyon analizi ile incelenirken, bu durum için minimumu bir bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken olması gerekliliği belirtilmektedir.

Araştırmada bağımsız değişken olarak belirlenmiş olan ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerinin bağımlı değişken olarak belirlenen UÖDT’ne yönelik puanları üstünde etkisinin varlığı, var ise etkinin yönünün ve şiddetinin belirlenmesi için regresyon analizi yapılmış elde edilen veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 19.** Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	$\beta$	Std. Hata	t	P
(Sabit)	2.780	.246	11.305	.000***
UÖDT	.161	.067	2.386	.018*
R <sup>2</sup> = .143 ; P<0.01				

a. \*p<0.05; \*\*p<0.01\*\*\* p<.001

b. Bağımlı Değişken: UÖDT

c. Bağımsız Değişken: ÖÖDU

Tablo 19’da görüldüğü gibi üzere ÖÖDU gerçekleştirme düzeyleri ile UÖDT’ne yönelik puanları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?’’ hipotezini test etmek için yapılan basit doğrusal regresyon analizi istatistiksel açıdan anlamlıdır ( $\beta=2.780$ ;  $t=11.305$ ;  $P<0.05$ ). Öğretmenlerin ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerindeki 1 birimlik artış, 11 birimlik UÖDT’ne yönelik puanlarında artışa sebep olmaktadır. Ayrıca, bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki varyansı açıklama gücü  $R^2=.143$  olarak bulunmuştur. Buna göre ÖÖDU gerçekleştirme düzeylerinin bağımlı değişken olan UÖDT’ne yönelik puanları açıklama oranı %14.3’dir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada KKTC’de ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterliliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları Ölçeği ve Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Formu kullanılmıştır. Yapılan güvenirlik analizi sonucu kullanılan ölçeklerin güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyetine göre önerilen ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla uygulanan ölçme değerlendirme teknikleri arasında istatistiksel bakımdan farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin önerilen ölçme değerlendirme düzeyleriyle uygulanan ölçme değerlendirme teknikleri düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kanatlı (2008) ve Özenç (2013) yaptıkları çalışmalarda ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırma elde edilen bulgular doğrultusunda paralellik göstermektedir. Buna karşın literatürde yapılan birçok araştırmada da cinsiyet bakımından kadın ve erkek öğretmenler arasında kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında fark olmadığını tespit etmişlerdir (McMillan, 2010; Altınışık, 2014; Acar, 2016). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığının araştırmanın farklı okul düzeylerinde düzenlenmesinden kaynaklandığı öngörülemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiği zaman uygulanan ve önerilen ölçme değerlendirme teknikleri bakımından lisans programlarından mezun olan öğretmen ortalamalarının, yüksek lisans programlarından mezun olan öğretmen ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullandıkları söylenebilir. Katılımcıların önerilen ve uygulanan ölçme değerlendirme düzeyleri irdelendiğinde ortaya çıkan farkın çoğunluklu olarak 20-30 yaş aralığındaki öğretmenlerden kaynaklandığı görülmektedir. 20-30 yaş grubu arası katılımcı öğretmenlerin önerilen ve uygulanan ölçme değerlendirme puanlarının 31-40 yaş, 41-50 yaş öğretmenleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülürken 21-30 yaş arasında ve 51 yaş ve üzeri katılımcılar arasında farkın olmadığı tespit edilmiştir. 31-40 yaşları arasındaki ve 41-50 yaş grubunda öğretmenlerin arasında uygulanan ölçme ve değerlendirmeleri

arasında fark olmadığı ancak bu iki yaş grubu arasında önerilen ölçme ve değerlendirme düzeyleri arasında fark olduğu ve bu farkın 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerden kaynaklandığı saptanmıştır. 51 yaş ve üzeri katılımcıların ortalamalarının 41-50 yaş grubu öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyime göre katılımcıların önerilen ve uygulanan ölçme değerlendirme düzeyleri incelendiği zaman 0-5 yıl meslek deneyimine sahip olan katılımcılarla 6-10 yıl meslek deneyimine sahip olanlar arasında fark olmadığı ancak ve 11 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlere aralarında anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir. Daha az deneyime sahip olan 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyimin 6-10 yıl ve 11 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. 6-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin ortalamaları, deneyimlerinin 11 yıldan fazla olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Batdal (2006) yaptığı çalışmasının sonucunda öğretmenlerin derslerde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri puanlarında mesleki kıdeme göre farkın olmadığı ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ile benzer biçimde alanyazında birçok araştırma daha az mesleki kıdem sahibi öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanımlarının daha çok mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermektedir (Birgin, 2010; Özenç, 2013; Aydın, 2005). Katılımcıların önerilen ölçme ve değerlendirmeleri gerçekleştirme düzeylerinin orta seviyede ( $X=3.87$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin uygulanan ölçme ve değerlendirmeye yönelik puanlarının ise orta seviyede ( $X=3.56$ ) olduğu görülmektedir. Saygı (2021) araştırmasında çoğunlukla öğretmenlerin tam anlamıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarına hâkim olmadıkları sonucuna varmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ile mesleki deneyim arasında pozitif yönlü eğitim düzeyleri arasında pozitif yönlü, uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri puanları arasında, negatif yönde ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumunun; önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerini gerçekleştirilme düzeyleriyle uygulanan ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Alkharusi vd. (2014), önerilen değerlendirme yöntemleri ile alternatif teknikleri arasında orta, pozitif, ve anlamlı ilişkinin olduğunu, geleneksel değerlendirme teknikleri ile ise pozitif,



zayıf ve dikkat çekici olmayan ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Ölçeklerin ilişkileri değerlendirildiğinde uygulanan ölçme-değerlendirme teknikleri ile önerilen ölçme değerlendirme tekniklerini gerçekleştirme düzeyleri ilişkin puanlarının arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın alan yazında yapılan birçok çalışma yetersiz altyapı ve internetin yetersizliği nedeniyle sorunlar olduğunu ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme bağlamında yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Demir ve Özdaş, 2020). Kullanılan ölçekler arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu önerilen ölçme-değerlendirme tekniklerindeki artışın uygulanan ölçme-değerlendirme teknikleri üzerinde doğrudan etki yarattığı ve artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler**

- Eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması ve tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin bu olanaklardan yararlanmasının sağlanması önerilmektedir.
- Öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitimler verilip yeni araçlar geliştirilerek alternatif ölçme ve değerlendirmeye uygulamalarını kullanmalarını teşvik edilmelidir.
- Eğitimde ölçme değerlendirme sürecinde okullar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler teknik alt yapı bakımından desteklenmelidir.
- Velilerin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerine etkin bir biçimde katılımları sağlanabilir.
- Gün geçtikçe daha fazla hayatımızın parçası olan uzaktan eğitim uygulamaları ve ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik öğrenci, öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesinin sağlanması ve sürecin etkili ve verimli işlemesi için çalışmalar yapılabilir.
- Üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğretmen adayları için alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konularında yeteri düzeyde bilgi, beceri kazanmaları sağlanabilir.

- Ölçme-değerlendirme sürecinin önem arz eden ögesi olan öğrenci, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmesiyle uygulanan yöntemlerin daha olumlu olması sağlanabilir.
- Okullar, ölçme ve değerlendirmeyi uygulayacak araçlara ve kaynaklara sahip olmalıdır. Okullarda öğrencilerin ders çalışabilecekleri zengin kütüphaneler, internete girebilecekleri bilgisayar laboratuvarları gibi bölümler oluşturulmalıdır.

### 5.2.2. İleri ki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak farklı çalışmalar yapılarak süreç daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.
- Araştırma, özel ve devlet okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme araçlarının ve gereçlerinin kullanım düzeylerinin karşılaştırılmasıyla yapılabilir.
- Yapılan araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle yürütülmüştür. Başka araştırmalar ortaokul, lise, üniversite gibi farklı öğrenim düzeylerinde görev yapan öğretmenlerle yürütülebilir.
- Yapılacak araştırmalarda çeşitli sosyo ekonomik düzey ve akademik başarı gibi farklı demografik özellikler temelinde ölçme ve değerlendirme kullanım düzeyleri incelenbilir.
- Araştırma farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle yürütülerek karşılaştırma yapılabilir.

## Kaynakça

- Acar, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, (1/1):17-30.
- Alıcı, D. (2020). Performansa Dayalı Ölçme. S. Tekindal içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 125-160). Ankara: 2020.
- Alkharusi, H. (2007). *Effects of teachers' assessment practices on ninth grade students' perceptions of classroom assessment environment and achievement goal orientations in Muscat science classrooms in the sultanate of Oman*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kent University, USA.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. & Alkalbani, M. (2014). Modeling the relationship between perceptions of assessment tasks and classroom assessment environment as a function of gender. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 93-104.
- Altınışık, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Altun, A., Olkun, S. (2005). *Güncel gelişmeler ışığında ilköğretim: Matematikfentechnoloji-yöntem*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arastaman, G., Yıldırım, K., Daşçı, E. (2015). Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 219-228.
- Atılgan, H. (2019). *Doğru Yanlış Testleri*. H. Atılgan içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 181-200). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H., Doğan, N., ve Kan, A. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayınları.

- Ayaz, E. (2021). İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 298-342.
- Aydın, F. (2005). *Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları*. 14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, 775-779.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2015). *Geleneksel Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Baran, H. (2020). Açık ve Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 28-40.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baygöl, A. ve Buldur, S. (2019). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Sivas.

- Baykul, Y. (2021). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayram, E. (2011). *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, E. (2011). *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Bekiroğlu, F. O. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamalar*. İstanbul: Nobel yayın dağıtım.
- Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2010). *Otantik öğrenme*. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Bilican-Demir, S. (2021). The characteristics of teachers in effective schools: A secondary analysis of TALIS. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(1). 525-545.
- Birgin, O. (2010). *4 – 5. sınıf matematik öğretim programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 163-179.
- Boyacı, A. (2010). Re-Service Teachers' Views On Web- Based Classroom Management. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 208-234.
- Brown, T. L. G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Journal of Assessment in Education*, 3(11), 301-318.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.

- Çalışkan, H., Yiğittir, S. (2008). *Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. TAY Bayram, ÖCAL Adem (Ed). s. 218-236. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carnevale, J. (2006). *The Impact of Self-assessment on Mathematics Teachers beliefs and reform practices*. University Toronto Ontario.
- Cavanagh, M. (2006). *Mathematics Teachers and Working Mathematically: Responses to Curriculum Change*.  
[http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub\\_conf&id](http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub_conf&id)
- Çelik, H. C., & Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27-38.
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanuma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. *Handbook of Classroom Assessment*, 1-32.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 273-292.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim Programları ve Öğretim Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2007). Yazılı, Sözlü, Kısa Yanıtlı Sınavlar ve Doğru Yanlış Çoktan Seçmeli Testler. Hakan Atılgan (Ed). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duban, N., & Aydoğdu, B. (2017). Kavram Öğretimi. S. Dal, & M. Köse içinde, *Öğretim İlke Yöntemleri* (s. 377-398). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Enger, S.K. & Yager, R.E. (1998). *The IOWA assessment handbook*. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlilik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2021). İlkokulda Öğretim Programları. H. Akyol, & A. A. Tuncay içinde, *İlkokulda Eğitim ve Öğretim* (s. 33-64). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gültekin, S. (2019). Testlerde Kullanılacak Madde Türleri, Hazırlama İlkeleri ve Puanlanması. N. Çıkrıkçı içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 145-). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Coşkun, Z. S., Albez, C., & Bay, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler ve Beklentileri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55-67.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6.ed.). Porto Alegre: Bookman
- İlci, B., (2002). *Portfolyo Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde uygulanması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Akademic Social Studies*, 31-50.
- Kilmen, S. (2019). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkçı içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 25-55). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Korkmaz H., Kaptan F. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1/13): 159-160.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Köseoğlu, D. Y. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde alternatif bir değerlendirme aracı olarak posterlerin etkililiğinin araştırılması*, (Yüksek Lisans



Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı,. Ankara

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice*, (7. Baskı), New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. A. Oktay (Ed). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Ankara: Anı yayıncılık.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. Ankara: PegemA yayıncılık.

McMillan, J. H. (2010). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

MEB (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi: öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara

MEB (2012). *Hoş geldin öğretmenim*, Ankara: Meb Yayınları.

Miller, M., Linn, R. & Gronlund, N. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Naumeca, A. A. (2012). Determining the set of concept map based tasks for computerized knowledge self-assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (69): 143 – 152.

NcNess, E., Broedfoot, P. ve Osborn, M. (2003). Is The Effective Opromising The Affec tive? *British Educational Research Journal*. 29(2). 243-257.

Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Pandemi Sürecinde Sosyal Bilimler Eğitimini Yeniden Düşünmek. *Sosyal Bilimler Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar Özel Sayısı*, 18-26.

Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 13-43.

Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 157-178.

Özkan, Y. Ö. (2019). *Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar*. B. Çetin içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Öztürk, F. (2021). Uzaktan Eğitim ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. K. Çoşkun, & A. Yılmaz içinde, *Uzaktan Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Öztürk, F. (2021). Uzaktan Eğitim ve Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. K. Çoşkun, & A. Yılmaz içinde, *Uzaktan Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Şahin, Ç., & Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programlarındaki Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 363- 386.

Şahin, Ç., & Kaya, G. (2020). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçları İle İlgili Yapılan Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi* 10(2), 798-812.

Sarı, H. İ. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 121-128.

Saygı, H. (2021). Covid-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 109-129.

Semerci, Ç. (2008). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. E. Karip (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. (1-15). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şimşek, N. (2009). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran, (Ed). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (s.571–624). Ankara: PegemA yayıncılık.

- Sunal, C. S., Haas, M. E. (2002). *Social studies for the elementary and middle grades.a. constructivist approach*. Boston: Allyn& Bacon A Pearson Education Company.
- Tan. Ş. (2009). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Daily news web ofset tesisleri.
- Tok, T. N. (2021). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay içinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 176-252). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Topal, T. (1999). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme–Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı ile İlgili Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 205-219.
- Tschannen-Moran, M.ve Hoy, W. K. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Exclusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*, (10. baskı). Ankara: Gül.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Pegem A yayınları
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Üztemur, S. S. ve Metin, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67.

Volante, L. ve Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.

Vural, B. (2004). *Eğitim- öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*, İstanbul: Bilge matbaacılık.

Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. S. Tekindal (Editör). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9-42). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yavuz, M. (2018). *Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar*. M. Yavuz içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-26). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf Öğretmenleri, İlkokul Öğrencileri ve Ebeveynlerin Covid-19 İzolasyon Döneminde Uygulanan Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri . *Journal of Turkish Studies*, 15(6), 950-77.

## Etik Kurul Onayı



### BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

07.12.2021

Sayın Okan Umaner

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2021/754 proje numaralı ve **“KKTC’de İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlilikleri”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

**Not:** Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

## İntihal Raporu

Okan-Tez

### ORIGINALITY REPORT

<b>9%</b>	<b>9%</b>	<b>3%</b>	<b>2%</b>
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

### PRIMARY SOURCES

<b>1</b>	<b>nek.istanbul.edu.tr:4444</b> Internet Source	<b>3%</b>
<b>2</b>	<b>dergipark.org.tr</b> Internet Source	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>acikbilim.yok.gov.tr</b> Internet Source	<b>1%</b>
<b>4</b>	<b>burkonturizm.com</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>5</b>	<b>acikerisim.pau.edu.tr:8080</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>docs.neu.edu.tr</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>www.isarder.org</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>paperity.org</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>
<b>9</b>	<b>www.academia.edu</b> Internet Source	<b>&lt;1%</b>