

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRENCİ PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI:
AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Üçler YILDIRIM

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

ŞUBAT 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRENCİ PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YÖNTEMLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI:
AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Üçler YILDIRIM

1203811011

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet KESİK

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü'nün 1203811011 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi, “Üçler YILDIRIM”, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “ÖĞRENCİ PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI: AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ” başlıklı tezini, aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : **Prof. Dr. Ahmet KESİK**
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



Jüri Üyeleri : **Prof. Dr. Ahmet KESİK**
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



: **Yrd. Doç. Dr. Kemal TEKİN**
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



: **Yrd. Doç. Dr. Adnan GÜZEL**
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 10 Şubat 2015

TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “ÖĞRENCİ PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYÖNTEMLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI: AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik etik ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


02.02.2015

Üçler YILDIRIM

ÖNSÖZ

Günümüz eğitim-öğretim etkinlikleri çerçevesinde; öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde verilen ödevlerin, kazanılması beklenen hedef davranışların ve de öğrencilerin mevcut kapasitelerinin belirlenmesi sürecinde performans ölçme ve değerlendirme yöntemleri son derece önemlilik arz etmektedir. Doğru zaman da doğru uygulanan performans ölçme değerlendirme yöntemi, öğrencilerdeki hem başarı duygusunu pekiştirecek hem de öğrencilerin kendilerine olan özgüvenlerini artıracaktır. Aynı zaman da öğretmenlere objektif değerlendirme imkanı verecektir. Bu çalışma da öğrenci performans ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile bu yöntemleri kullanan ortaokul öğretmenlerinin bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında emeği geçen;

Tez çalışmam boyunca fikirleri ve de olumlu yaklaşımları ile yardımlarını hiç esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ahmet KESİK Bey'e teşekkür ederim.

Araştırmanın hazırlık sürecinde fikirleri ve kaynak temininde bana destek ve yardımcı olan Afyon Kocatepe Üniversitesi Öğretim Görevlisi Zehra SOYTEKİN hocama, Doktora öğrencisi Zeynep GÖKTEKE hanımefendiye, okulumuz öğretmenlerinden Vesile GÖRGÜN ve Birgül TUNALI' ya teşekkür ederim.

Afyonkarahisar İli Merkez Kocatepe Ortaokulu, Oruçoğlu Ortaokulu, Hoca Ahmet Yesevi Ortaokulu ve Şemsettin Karahisar Ortaokulunda görev yapan okul idarecileri ve ortaokul öğretmen arkadaşlarıma şükranlarımı arz ederim.

Çalışmam esnasında bana sabır ve anlayışlı göstererek yardımcı olan değerli eşim Arife CİBİL YILDIRIM 'a oğullarım Egehan ve Buğrahan'a teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Şubat 2015

Üçler YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	3
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	3
1.1 Performans (Başarı) Değerlendirme Kavramı	3
1.2 Performans Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramla	4
1.2.1 Ölçme	5
1.2.2 Değerlendirme	7
1.3 Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinde Bulunması Gereken Özellikler	9
1.3.1 Geçerlik	9
1.3.2 Güvenirlik	11
1.3.3 Kullanışlılık	13
1.4 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	14
İKİNCİ BÖLÜM	18
2. EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ	18
2.1 Klasik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemler	18
2.1.1 Yazılı Sınavlar	18
2.1.2 Kısa Cevaplı Testler	19
2.1.3 Çoktan Seçmeli Testler	20
2.1.4 Doğru-Yanlış Testleri	22
2.1.5 Eşleştirmeli Testler	22
2.1.6 Sözlü Sınavlar	24
2.2 Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	25
2.2.1 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	25
2.2.2 Yapılandırılmış Grid	26
2.2.3 Gözlem	26
2.2.4 Kavram Haritası	27
2.2.5 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)	28
2.2.6 Performans Ödevleri	28
2.2.7 Proje Görevleri	29
2.2.8 Görüşme (Mülakat)	29
2.2.9 Öz Değerlendirme	29
2.2.10 Akran Değerlendirme	30
2.2.11 Kelime İlişkilendirme Testleri	31
2.3 İlgili Araştırmalar	31

2.3.1	Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar.....	31
2.3.2	Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		39
3. FARKLI PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA		39
3.1	Araştırmanın Amacı.....	39
3.2	Araştırma Soruları.....	39
3.3	Araştırmanın Modeli	40
3.4	Evren ve Örneklem	40
3.5	Veri Toplama Araçları	41
3.6	Verilerin İstatistiksel Analizi	42
3.7	Araştırmanın Varsayımları	42
3.8	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	42
3.9	Araştırmanın Bulguları	43
3.9.1	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	43
3.9.2	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular	45
3.9.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular	67
3.9.4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Klasik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular	81
3.9	Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi	90
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM		91
4. SONUÇ VE ÖNERİLER		91
KAYNAKÇA		98
EKLER.....		104
Ek-A: Anket Formu		105
ÖZGEÇMİŞ.....		108

TABLO LİSTESİ

Tablo 1.1	: Ölçme ve değerlendirmede yanıt aranan sorular ve ortaya çıkan eğitim boyutu.	16
Tablo 3.1	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri.	43
Tablo 3.2	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları.	45
Tablo 3.3	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre ortalamaları	50
Tablo 3.4	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin yaşa göre ortalamaları.....	52
Tablo 3.5	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre ortalamaları.	55
Tablo 3.6	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre ortalamaları.	58
Tablo 3.7	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin branşa göre ortalamaları.	60
Tablo 3.8	: Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumuna göre ortalamaları.	63
Tablo 3.9	: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcuduna göre ortalamaları.	65
Tablo 3.10	: Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma durumları.	67
Tablo 3.11	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	69
Tablo 3.12	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	70
Tablo 3.13	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	72
Tablo 3.14	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	74
Tablo 3.15	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	76
Tablo 3.16	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.	78

Tablo 3.17	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.	80
Tablo 3.18	: Öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	81
Tablo 3.19	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	82
Tablo 3.20	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.	83
Tablo 3.21	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	84
Tablo 3.22	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	85
Tablo 3.23	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	87
Tablo 3.24	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.	88
Tablo 3.25	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.....	89

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1.1 : Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri 15



ÖZET

ÖĞRENCİ PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞI: AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ

YILDIRIM, Üçler

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet KESİK

Şubat 2015, 120 sayfa

Bu araştırma ortaokul kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin, sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Afyonkarahisar il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullara görev yapan 465 öğretmene uygulanmıştır.

Anketlerden elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 21.0 istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda oldukça bilinçli oldukları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sıklıkla kullandıkları, bunun yanında klasik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da kullandıkları, en az kullandıkları klasik yaklaşımın yazılı yoklama olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre ölçme ve değerlendirmeye ilgili görüşlerinde ve klasik ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, değerlendirme, ölçme değerlendirme yöntemi

ABSTRACT

STUDENT PERFORMANCE MEASUREMENT AND EVALUATION METHODS AND VIEW OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS: AFYONKARAHİSAR SAMPLE

YILDIRIM, Üçler

Master, Department of Management

Thesis Supervisor: Professor Doctor Ahmet KESİK

February 2015, 120 pages

This research is realized to define teacher views related to the different performance evaluation methods applied at secondary schools to increase the students' success and to examine whether these opinions change according to the socio-demographic variables or not in a significant way.

The questionnaire prepared for the aim was applied to 465 teachers working at secondary schools connected to National Education Ministry in Afyonkarahisar, in 2013-2014. Data gained by the questionnaires were resolved with SPSS 21.0 statistic packet programme at the computer environment.

At the end of the research, it is defined that teachers are quite sophisticated about assessment and evaluation, use descriptive assessment and evaluation approaches frequently, they also use classical assessment and evaluation approaches and the less used classical approach is written examination.

It is determined that there are significant difference on the views of assessment and evaluation according to their socio-demographic qualities, and the state of applying the supplementary assessment and evaluation.

Key Words: Assessment, Evaluation, Assessment and Evaluation.

GİRİŞ

Bilgi çağı olan 21. yüzyılda dünya milletleri dünyadaki konumlarını koruma ve varlıklarını devam ettirebilme adına eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Çünkü bilgi çağında bilgi üretimi yalnızca verilecek olan kaliteli eğitim ile sağlanabilir. Bu nedenle, eğitim-öğretimde yapılacak olan her türlü faaliyet, örneğin öğrenci başarılarının değerlendirilmesi, öğrencilerin yeteneklerine uygun olarak yönlendirilmesi, öğretmen yetiştirme ve eğitim programlarının çağdaşlaştırılması, çağın şartlarına ve eğitim programların amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme yapılması gibi yeniliklere ihtiyaç bulunmaktadır.

Çağımızda yaşanan değişim ve dönüşümden Türk Milli Eğitim sistemi de payını alarak, her geçen gün eğitimde yeniliklerin olduğu gözlenmektedir. Bu değişimlerin başında da eğitim programları, eğitim programlarına bağlı olarak da ölçme ve değerlendirme yöntemleri gelmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısının belirlenmesinde ve öğretim programlarının hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşmadığı noktasında vazgeçilmez bir unsurdur. Geçmiş yıllarda ölçme ve değerlendirmeye ilgili daha fazla ezbere dayanan ve öğrencinin sınav anında verdiği yanıtlara dayalı ölçme ve değerlendirme yapılmaktaydı.

Son 10 yılda eğitimde yapılandırmacılık yaklaşımının benimsenmesiyle birlikte, öğrencinin bilgiyi, kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece sonuca yönelik değil, süreç içinde de değerlendirmesi ön plana alınmıştır. Böylece öğrencinin sınav kaygısının en az düzeye indirilmesi düşünülmüştür.

Bu süreçte ülkemizde eğitimin yapı taşları olan öğretmenlerimiz öğretimin kalitesini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır. Türk eğitim sisteminin başarılı olması açısından aktif olması gereken öğretmenlerimizin üst düzey ölçme değerlendirme çalışmaları yapmaları önemlidir.

Bu bağlam da öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yönetimlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha aktif

bir şekilde kullanmalldrlar.

Bu araştırmada ortaokul kurumlarında ğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin ğretmen görüşlerini belirlemek ve farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin, sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır.

Amaç doğrultusunda araştırmada, performans değerlendirme, ölçme ve değerlendirme kavramları açıklanmış, ölçme ve değerlendirme araçlarında bulunması gereken özelliklere yer verilmiştir. Ardından klasik ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri açıklanmıştır. Konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarına yer verilerek araştırmanın teorik kısmı tamamlanmıştır. Uygulama kısmında ise Afyonkarahisar il merkezindeki ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın yöntemine dair bilgiler verilmiş, ardından ulaşılan bulgular tablolar aracılığıyla yorumlanarak sunulmuştur. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar ve öneriler ile araştırma sonlandırılmıştır.

Öğrenci performansının değerlendirilmesine ilişkin pek çok araştırmanın yapıldığı, ancak yapılan araştırmaların çoğunluğunun ilköğretim birinci kademeye yönelik olduğu veya ikinci kademe ve ortaöğretimde ise sadece branş derslerine yönelik performans değerlendirmeye ilişkin olduğu görölmüştür. Bu araştırma ile ortaokul ğretmenlerinin performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin genel görüşleri ortaya çıkarılacaktır. Böylelikle ortaokul kurumlarında yapılacak düzenlemelere fikir verici olacağı düşünölmektedir. Ayrıca konu ile ilgili literatüre farklı bir bakış açısı kazandıracağı umulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1 Performans (Başarı) Değerlendirme Kavramı

Öğrencilere verilen ödevlerin, kazanılması beklenen hedef davranışların ne düzeyde kazanıldığı, öğrencilerin mevcut kapasitelerinin belirlenmesi açısından performans değerlendirme son derece önemli bir kavramdır.

En genel anlamıyla performans; birey ya da grubun yetenek ve becerileriyle birlikte uygun zihinsel teknolojiler kullanarak amaçlarına ulaşmak için harcadıkları çaba ve gösterdikleri uyumun sonucu olarak tanımlanmaktadır (Biçer, 1997: 12). Başka bir ifadeyle performans, bir işi yapan birey, grup, birim ya da örgütün o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiği; neyi sağlayabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Baş, 1999, Akt: Dalgıç, 2010: 93).

Günümüzde ekonomik, teknolojik ve sosyal alanlarda yaşanan hızlı ve sürekli değişim eğitim ve eğitim kurumlarını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu değişime uyum sağlama çabası, öğretmenlerin öğrenci performansını ölçme ve geliştirme çalışmalarındaki yeniliklere adapte olmasını gerektirmektedir.

Başarı değerlendirme olarak da adlandırılan performans değerlendirme; bir öğrencinin yapmakla yükümlü olduğu ödevindeki etkinliği ve yeterliliği hakkında bilgi veren ve bu doğrultuda gösterdiği performansını ölçmeye imkân sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Cascio 1992: 267, Akt, Akçakanat, 2009: 6).

Performans değerlendirmesi, “öğrencinin çeşitli problem durumları karşısında gösterdiği tepkilerin teşhis edilerek eksiklik ve yeterliklerinin öğrenci ile birlikte belirlenmesini sağlayan bir değerlendirme biçimi”dir (Çalışkan ve Kaptan, 2009: 118). “Performans değerlendirmeyle öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl

kullanacağını göstermesi istenir. Bu değerlendirme uygulamaları üst düzey düşünme becerisi geliştirmelerinde öğrencilere yardımcıdır” (Henson 2001, Akt: Deniz ve Kaptan, 2011: 30).

Eğitim alanında yaşanan gelişmelerle geleneksel öğrenmeden yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına geçilmiştir. Bu yaklaşımda geleneksel performans değerlendirme yöntemlerinin yanında, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır.

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmaktadır. Bu amaçla da daha çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler ile yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Geleneksel olarak kullanılan yazılı yoklama ve çoktan seçmeli gibi testlerle birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izlemek mümkün olabilir. Ayrıca bu yöntemle süreç içindeki performansını gözlemlemek, ilgisini ve tutumunu ölçmek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katmak başarı değerlendirmesi için önemlidir. Ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin alışık olması nedeniyle bunlardan daha çok geleneksel nitelikte olanlar tercih edilmekte olabilir; ancak diğerleri ile ilgili uygun araçlar geliştirilip, uygun zamanda kullanılması sağlanarak bunların da yaygınlaştırılması mümkün olabilir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007: 136).

Öğrenci performansının ölçülmesi, verilen eğitimin ne düzeyde gerçekleştiği, öğrencinin belirlenen hedef kazanımlara ne düzeyde ulaştığını göstermekte, böylelikle öğretmene eğitim etkinliklerini ne şekilde planlayacağına dair önemli ipuçları vermektedir.

1.2 Performans Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramla

Eğitimin, amaç ya da hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemenin yanında bunların geliştirilmesine de katkı sağlayan önemli hususlardan biri ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir (Çeçen, 2011: 202). Ölçme ve değerlendirme, her

eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışlarının temel unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir. Bu doğrultuda yinelenabilir ve güvenilebilir değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Bir eğitim sisteminin başarısı, sistemin felsefesine uygun değerlendirme yöntemleriyle paralellik teşkil etmektedir (Linn ve Gronlund, 1995; Akt: Balcı ve Tekkaya, 2000: 42). Performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

1.2.1 Ölçme

Ölçme, insanın varlığı ile var olan ve var olmaya devam edecek olan bir kavramdır. Çünkü insanoğlunun her nasıl var olduğu kabul edilirse edilsin, var olduğu ilk andan itibaren çevresinde olan varlıkları gözlemlemek, algılamak ve buna göre tepkide bulunmak gibi bir mecburiyet olmuştur. Bu gözlemleme ve algılama işi de başlı başına bir ölçmedir. Ölçme, bir gözlemleme, algılama, anlama, kavramlaştırma işidir. İnsan bu işi her hal ve durumda yapar ve yapmak zorundadır. Zira bu işlem yapılmadığında, yapılan işlerde anlamsızlık olmaya başlar ve verim elde edememek suretiyle başarısızlık ortaya çıkar (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 2).

Ölçme, ölçülmek istenilen özelliğin gözlenerek, gözlem sonucunun sayı ya da daha farklı sembollerle eşleştirilmesi sürecidir (Güler, 2013: 3). Gözlemlenen sıcaklık, boy uzunluğu, sınıftaki öğrencilerin sayısı ve öğrencilerin başarı durumunun farklı sayı ya da sembollerle gösterilmesi ölçme işlemine örnek olarak gösterilebilir.

Tekin'e (2004: 31) göre, geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecelerinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme, bir gözlem işidir. Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Ölçme işlemleri hem gözlemleri kolaylaştıran, hem de gözlemlerin duyarlılığını artıran işlemlerdir. Bireyin istendik davranışları kazanıp kazanmadıkları ölçme ile belirlenebilir. Çünkü ölçme, objelerin özelliklerini gözleyip gözlem sonuçlarını sayılarla ya da sembollerle ifade etme olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013: 102).

Ölçülmek istenilen özelliğin doğrudan veya dolaylı olarak belirlenmesi, ölçmenin türleri olarak ifade edilir. Ölçmenin üç türü bulunmaktadır. Bunlar:

Temel (doğrudan) ölçme: Ölçülecek nitelik doğrudan doğruya birimle karşılaştırılarak ölçülebiliyorsa, bu tür ölçmelere doğrudan ölçme adı verilmektedir. Bu tür ölçmelerde ölçülmesi istenen nitelik gözlenebilir türdendir (Kemertaş, 2003: 242). Örneğin uzunluğun metre adı verilen bir başka uzunlukla ölçülmesi veya bir cismin kütlesinin kefeli terazide yine kütle aracılığıyla ölçülmesi doğrudan ölçme uygulamaları kapsamında düşünülebilecek ölçme işlemleridir. Doğrudan ölçme uygulamaları daha çok fiziksel özelliklerin ve fen bilimleri kapsamındaki bir takım niteliklerin ölçülmesinde karşımıza çıkmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006: 2).

Dolaylı ölçme: Ölçülmek istenen değişkenin veya özelliğin doğasına bağlı olarak bazı durumlarda doğrudan gözlem yapılamaz. Bu durumda, ölçme işlemi ölçülmek istenen değişkeni veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımıyla gözleyerek yapılmaya çalışılır. Bu şekilde gerçekleştirilen ölçme işlemlerine dolaylı ya da göstergeyle ölçme denir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 3). Örneğin; “Havanın sıcaklığını termometre ile ölçmek” dolaylı ölçmedir. Çünkü burada sıcaklık, termometrenin cam borusu içindeki cıva ya da alkolün sıcaklıkla genişerek boru içinde yükselmesiyle oluşan yüksekliğe bağlı olarak ölçülmektedir. “Öğrencinin matematik dersindeki başarısını ölçmek” de dolaylı ölçmedir. Matematik başarısı doğrudan gözlemlenemez, ancak var olduğu düşünülen matematik başarısı, öğrencinin bu durumunu ortaya çıkaracağı düşünülen sorulara verdiği cevaplarla gözlemlenmeye çalışılır ve böylece dolaylı olarak ölçülebilir (www.desdep.sakarya.edu.tr).

Türetilmiş ölçme: İki ya da daha fazla değişken arasında yapılan matematiksel işlem sonucu elde edilen ölçmelere türetilmiş ölçme denir. Örneğin bir aracın saatteki ortalama hızını veya bir maddenin yoğunluğunun ölçülmesi böyledir. Burada yoğunluğu bulmak için maddenin ölçülen kütlesi hacmine oranlanır ve çıkan sonuç o maddenin yoğunluğudur. Bu tür ölçmeler türetilmiş ölçmedir (Çakmak, 2011: 12). Ölçme doğrudan, dolaylı ya da türetilmiş olsun mutlaka bir araç gerektirmektedir. Ölçme araçsız yapılamaz. Ölçme işinde kullanılacak ölçme aracının özelliği ölçülecek özelliğe göre değişkenlik gösterir. Bütün bu özelliklerin ölçülmesinde, sayılarla ve sembollerle ifade edilmesinde mutlaka bir ölçme aracı kullanılması gerekmektedir. Bu araçlar kimi zaman yazılı yoklama, çoktan seçmeli test, anket, tutum ölçeğidir. Ölçmede kullanılacak aracın rolü, ölçmeyi yansız ve objektif hale getirmektir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 4).

Ölçme kavramı gerek yapılış amacına ve bakış açısına, gerekse çeşitli bilim dallarına göre değişik anlamlar taşıyabilmektedir. Bununla birlikte birçok bilim dalında gerçekleşen ilerleme, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunması ile hız kazanmıştır.

1.2.2 Değerlendirme

Değerlendirme bir yorumlama işidir. Bunun için de yorumlanacak verilere ve bunların yorumlanmasını sağlayacak ölçütlere (dayanaklar) ihtiyaç duyulur. Değerlendirme, “ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine ulaşmaktır” denilebilmektedir (Engin ve İnci, 2012: 14).

MEB (2005)’e göre değerlendirme, “öğretme ve öğrenme etkinliğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir”. Değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt (kriter) ile karşılaştırılarak sonuca varma sürecini içermektedir. Değerlendirme sübjektif bir süreçtir (Güler, 2013: 4).

Değerlendirme öğretmen açısından bir karar verme sürecidir. Bu süreçte öğretmen, ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırır ve sonuca ulaşır. Örneğin 5’lik sistemde öğretmen, öğrencinin başarısını 5 üzerinden değerlendirerek, notunu verir.

Değerlendirme üç temel öğeden meydana gelir bunlar ölçüm, ölçüt, işlemdir (Fırat, 2013: 90). Örneğin: Öğrencinin sınavlardan aldığı puan ortalaması ölçüm, sınıf geçme notu ölçüt, ikisinin karşılaştırılması ise işlemdir.

Değerlendirmeyi amaçlarına göre sınıflandırmak mümkündür. Amaçlarına göre değerlendirme üç başlık altında toplanabilir (Tekin, 2000; Akt: Alkan, 2012: 23):

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

öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir.

Eğitim sisteminin her ögesi, eğitimin değerlendirilmesi sürecinde önem taşır. Değerlendirme sayesinde, bu süreç içerisinde meydana gelen aksaklıklar ortaya çıkar. Eğitimin kalitesini arttırmak ve öğrencide istenilen kazanımların oluşması için değerlendirme süreci ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda eğitim sırasında meydana gelen olumsuzlukların belirlenmesi ve ona göre tekrardan bir sürecin planlanması temel amaçtır (Kanatlı, 2008: 12). Bu bakımdan eğitimde hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşılması, öğretim programının etkililiğinin artırılması ve karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi bakımından değerlendirmenin önemi büyüktür. Değerlendirme öğrenimin kazanımlarını belirlemede, öğrenmeyi anlamlı ve derin hale getirmek amacıyla dönüt sağlamada, Gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, Öğretme stratejilerinin ve program içeriğinin tutarlı ve etkili olup olmadığını izlemede önemli role sahiptir (Fırat, 2013).

Ölçme ve değerlendirme çoğu zaman birbirleriyle karıştırılan ancak birbirlerinden farklı iki kavramdır. Ölçme öğrenimin verimi ve başarının belirlenmesinde büyük yer tutar. Ölçme somuttur ve nesnel bir özellik taşır. Ölçme, öğrenci başarılarının sayısal özelliklere dönüşmesidir. Ölçme sonucu daha sağlıklı sonuçlar alınır. Ölçme sonucunda elde edilen bireysel, zümre ve okul başarıları, onları daha düzenli, daha etkili, daha kapsamlı, daha görülebilir ve uygulanabilir yöntemlere yöneltir. Eğitimde ölçme kaçınılmaz bir etkinliktir; öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme olmadan değerlendirme olmaz. Değerlendirme öznelidir. Her değerlendirme ölçme sonucunda ulaşılan yargıdır (Çağlayan, 2004: 156).

Ölçme ve değerlendirme kavramlarının farklı anlamlara geldiği aşağıda sunulan iki örnekle açıklanmaya çalışılmıştır:

Örnek 1: Ayşe hanım kışın soğuk havalarda giymek için bir palto almak istemektedir. Ayşe Hanım; alacağı paltonun fiyatını, rengini, kalitesini önceden tasarlar (ölçütler). Bu amaçla mağazaların giyim reyonlarını gezmeye, paltoları incelemeye ve satıcıdan bilgi almaya başlar (ölçme). Daha sonra yaptığı gözlemler ve aldığı bilgilerle önceden tasarlamış olduğu ölçütleri karşılaştırarak paltoyu almaya ya da almama kararı verir (değerlendirme).

Örnek 2: Ayşe öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları hakkında karar vermek amacıyla 40 puan üzerinden sözlü sınav, 40 puan üzerinden

yazılı sınav ve 20 puan karşılığında proje ödevi istemiştir. (ölçme). Öğrencilerin her birinin dönem sonu itibarıyla topladığı puanları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ders geçme kriterleriyle (ölçüt) karşılaştırmış ve her bir öğrenci için başarılıdır-geçti (geçer, orta, iyi, pekiyi gibi) ya da başarısızdır-kaldı kararı almıştır (değerlendirme).

1.3 Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinde Bulunması Gereken Özellikler

Eğitim sistemi içinde yararlanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları doğru ve amaca hizmet edebilecek sonuçları verebilmesi için bu araçların birtakım yapısal niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ölçme araç ve yöntemlerinde bulunması gereken üç özellik vardır. Bu özellikler güvenirlik, geçerlik ve kullanışlılıktır. Ölçmede kullanılan araçlar bu özellikler açısından istendik düzeyde ise bu araçlarla yapılan ölçmeler gerçeği daha iyi yansıtabilir ve bu ölçmelere dayanarak varılan kararlar daha isabetli olabilir (Gelbal, 2013: 41). Bu özelliklere aşağıda daha ayrıntılı olarak yer verilmektedir.

1.3.1 Geçerlik

Bir araç, amacını gerçekleştirdiği sürece geçerlidir. Amacını gerçekleştirmede yetersiz kalan araçların geçerliği düşmektedir. Para, mal alım-satımında bir değişim aracıdır. Bu araç işlevini yerine getirdiği sürece geçerliğini korur. Tedavülden kaldırılan bir para, artık değişim aracı olarak kullanılmaz. Dolayısıyla amacına hizmet etmez. Tedavülden kaldırılan para “geçmez” diye nitelendirilir. Aracımız başarı ölçmede kullanılan bir test (yazılı ya da çoktan seçmeli test gibi) ise sınavın yapılış amacı, o derste kazandırılmaya çalışılan davranışları öğrencilerin kazanıp kazanmadıklarını belirlemektir. Eğer test (ölçme aracı) öğrencilerin kazandıkları davranışları ölçmeye hizmet ediyorsa, ölçmek istediği davranışlar dışında başka özellikleri ölçmüyorsa testin amacını yerine getirdiği söylenebilir. Sınavlar ya da ölçme araçları, amaçlarını gerçekleştirdikleri ölçüde geçerlidirler (Gelbal, 2013: 49-50). Buna göre geçerlilik “bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir” (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 36).

Eğitimde bazen bir nitelik ölçülürken ölçmeye başka bir nitelik karışır. Örneğin bazen öğretmen matematik yazılı yoklama kâğıtlarını okurken, bir öğrencinin puanından, yazısı güzel olmadığı için bir miktar puan düşebilmekte veya çok güzel olduğu için ekleyebilmektedir. Burada öğretmen, matematikteki ölçülecek niteliklere yazı güzelliği gibi başka bir niteliğe karışmıştır. Böyle bir durumda puanın puanların geçerliliği düşmüştür. Bir ölçme araç veya yönetiminin geçerliği, bu araç veya yöntemle ölçülmek istenen özelliği başka değişkenlikle karıştırmadan ölçebilmesidir (Turgut ve Baykul, 2013: 133). Ölçme aracının geçerli bir araç olması, ölçme aracının amacına hizmet etme derecesi olarak da ifade edilebilir.

Bir ölçme aracının her uygulamada tamamen geçerli ya da geçersiz olması düşünülemez. Çünkü geçerlik bir derece sorunudur. Geçerlik ne ölçülecek sorusu üzerine odaklanır. Geçerlik ölçme aracına ait olan ve her tekrarlandığında aynı şekilde gerçekleşen bir özellik değildir. Örneğin; bir zekâ testi çocuğun yaratıcılığını ortaya koymak için kullanıldığında artık geçerli olmayacaktır. Aracı kullananın samimiyeti ve titizliği güvenilirliği dolayısıyla geçerliği etkiler. Araştırmacılar ölçme araçlarını seçerken ve uygularken titizlikle çalışmalı ve sonuçları doğru şekilde yorumlamalıdır (Başol, 2013: 159). Ölçme aracının geçerliliği değerlendirilirken aracın yanlış kullanımdan kaynaklanan hatalar dikkate alınmalıdır.

Kapsam geçerliği: Ölçme aracı o araçla ölçülmesi kararlaştırılan özelliği doğru ve yeterli şekilde temsil ettiği ölçüde, araç kapsam geçerliğine sahiptir. Başarı testleri için kapsam geçerliği, testteki maddelerin konu evreninin iyi bir örneklemini olması anlamına gelir. Ölçme aracında yer alan maddeleri ders içeriğinin bir örneklemini diye düşünürsek bu örneklem testle yoklanması amaçlanan hedef davranışları kapsar nitelikte olmalıdır. Öyle ki maddelerin konu alanının iyi bir örneklemini olmasının yanı sıra madde formatlarının soruyla hedeflenen konular da bileni bilmeyenlerden ayırt etmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmış olması da önemlidir (Başol, 2013: 163). Bu nedenle ölçme aracının öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşip ulaşmadığını ölçmesi ve artça yer alan soruların bileni bilmeyenden ayırt edici nitelikte olması beklenmektedir. Ayrıca ölçme aracında yer alan maddelerin dağılımı kazanımların ağırlığı ölçüsünde hazırlanmalıdır. Madde sayısı kazanımların dağılımı ile örtüşmelidir.

Yapı geçerliği: Her ölçme aracının ölçmek istediği bir yapı vardır. Bu yapılar bazen “başarı”, bazen “ilgi” ve bazen de “tutum” gibi psikolojik özellikler olabilir.

Testlerin ölçmek istediği bu yapılara yönelik sorular ya da maddeler yazılır. Yazılan maddeler hep aynı özelliği ölçmeye yönelik olduğundan birbirlerine benzerlik gösterirler. Ancak bazen de aynı yapıyı ölçmek için yazılsa bile bu maddeler farklı yapılara yönelik bilgiler verebilir. Aynı yapıyı ölçen yeterli sayıda madde bir arada tutulduğunda ve farklı yapıları ortaya koyan maddeler dışarıda bırakıldığında testlerin yapı geçerliliği sağlanabilir (Gelbal, 2013: 51).

Yordama geçerliği Öğrencilerin, seçme amacıyla yapılan sınavlardaki başarı ölçülerine bakarak, öğretim programındaki başarılarını kestirmek sınavın yordama geçerliliğini verir. Eğer sınavla seçilen öğrenciler, seçilmeyen öğrencilere göre daha başarılı olacaksa seçmede kullanılan aracın yordama geçerliliğinin olduğu söylenebilir. Seçilmeyen öğrencilerin öğretim programındaki başarı ölçüleri bilinmediğinden, yordama geçerliliğini hesaplamak doğru olmaz. Ancak, seçmede kullanılan ölçme sonuçları yordayıcı değişken olarak alınıp, öğretim programındaki başarı ölçüleri de ölçüt (yordanan) değişken olarak alındığında, yordayıcı ile ölçüt arasındaki benzerlik ölçüsü (korelasyon katsayısı) yordama geçerliği olarak alınabilir. Bu durumda ölçüt değişkenine ait puanlar yalnızca seçilen öğrencilere ait olacağından, elde edilecek olan korelasyon katsayısının daha küçük çıkmasına neden olabilir (Gelbal, 2013: 51).

Görünüş geçerliği: Tek başına geçerlik için bir delil olarak kabul görmese de bir ölçme aracının ne ölçüyor görüldüğüne görünüş geçerliği denir. Görünüş geçerliği gerçek anlamda ölçme aracının geçerliğine tek başına kanıt oluşturmaz. Örneğin; birinci hamur kâğıda renkli baskıyla basılmış bir yaprak test çözmeden önce, görünüş bakımından iyi görünebilir. Ancak içeriği hatalı, maddeler cevapsız veya çift cevaplı olabilir ancak çözmeden bunları bilmek mümkün değildir. Bu nedenle de her konuda olduğu gibi bir tek görünüşüne bakılarak test seçmemekte fayda var (Başol, 2013: 117).

Ölçme aracının amacına hizmet edebilmesi, ancak geçerlilik özelliğine sahip olmasıyla gerçekleşebilir. Aksi halde ölçmenin geçerliliğinden şüphe duyulacaktır.

1.3.2 Güvenirlik

Güvenirlik, “belirli bir evrene veya örnekleme uygulanmış bir test ya da ölçme aracından elde edilmiş ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliği” şeklinde tanımlanabilmektedir (Bademci, 2011: 125). Güvenirlik kavramı ölçme sonuçlarına

karışan hatalarla ilişkili bir kavramdır. Bir ölçme aracı ne kadar az hata üretiyor ise o kadar güvenilirlerdir. Ayrıca güvenilirlik “bir ölçme aracının ölçme sonuçlarının hatalardan arınık olma derecesi” olarak da ifade edilmektedir (Bahar ve diğerleri, 2006, Duran, 2013: 19; Güler, 2013: 11). Bir başka ifade ile güvenilir bir ölçme aracı hatalardan arındırılmış olmalıdır. Ölçme aracının hatalı olması, aracın güvenilirlik derecesini düşürdüğü gibi ölçme sonucu hatalı olacaktır.

En duyarlı araçlarla yapılan ölçümlerde bile bir miktar hata vardır. Bu hatalar ölçme sonuçlarına çeşitli yollardan karışmaktadır. Ölçme hataları, ölçmede kullanılan araçtan, ölçme yönteminden, ölçmeyi yapan kişiden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ya da üzerinde ölçme yapılan bireyden kaynaklanabilir (Aytar, 2007: 24). Ölçme sonucuna karşılaşılan hatalar 3 türdür. Bunlar;

Sabit Hatalar: Her bir ölçme için miktarı değişmeyen hatalara sabit hatalar denir. Sabit hatalar, bireysel ölçümleri ve o ölçümlerin ortalamasını gerçekte olduğundan büyük ya da küçük gösterebilir, fakat ölçümlerin dağılım ölçülerini değiştirici yönde bir etkiye sahip değildirler. Bir öğretmenin her okuduğu cevap kağıdına 5 puan fazla vermesi gibi (Tekin 2003: 56).

Sistemli Hatalar: Her bir ölçme için tahmin edilebilir nitelikteki düzenli hatalara denir. Puanlayıcı yanlışlıklarını yansıtan bütün hatalar sistemlidir. Yazılı yoklama kâğıtlan puanlanırken, yazısı güzel, düzgün ve okunaklı olanlara fazla puan verilmesi gibi (Tekin 2003: 56). Sabit ve sistemli hatalar araçtan veya ölçmeyi yapandan kaynaklanmakta ve çoğu halde miktarı bilinmektedir. Miktarı bilindiği için de hatanın düzeltilmesi mümkündür; fakat eğitimdeki ölçmelerde hatanın miktarını tayin etmek ve düzeltmek her zaman mümkün olmayabilir (Baykul 2000: 107).

Rastgele (Tesadüfi) Hatalar: Şansla ortaya çıkan ve ne yönde etki edeceği tahmin edilemeyen hatalardır. Bu hatalar, çoğu kez, bilinmeyen nedenlere bağlıdır. Kaynakları bilinmeyen ve ölçme sonuçlarına gelişigüzel karışan hatalardır (Tekin 2003: 56).

Güvenirlik, aracın kendisine değil, bir ölçme aracıyla elde edilmiş ölçümlere (veya sonuçlara) işaret eder. Güvenirlik testin kendisinin değil, eldeki veriler veya ölçümlerin bir özelliğidir. Böylelikle, testin güvenilirliği veya aracın güvenirliliği ya da test güvenilirlerdir diye ifade etmek doğru değildir. Güvenirlik, yalnızca kullanılmış olan ölçme aracı tarafından değil, örneklem tarafından da etkilenmektedir. Bir test

güvenilir veya güvenilirmez değildir ve test ölçümleri veya eldeki veriler güvenilir veya güvenilirmezdir (Bademci, 2011: 173).

Güvenirlilik ölçümün nasıl alındığına odaklanır. Ölçme aracı ölçtüğü içerik ile ilgililiği derecesinde geçerli, ölçme ve değerlendirme uygulamasının titizliği ve hatasızlığı oranında da güvenilirlerdir. Uygulama koşulları, objektif değerlendirme gibi faktörler güvenirliliği etkilemekteyken, dikkatli bir hazırlık ve uygulama ile güvenirlilik derecesini artırmak mümkündür.

1.3.3 Kullanışlılık

Ölçme araçlarını geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken bir diğer faktör de ölçme aracının kullanılabilirliğidir.

Kullanışlılık, bir testin kullanılması sırasında uygulayan ve uygulananlara güçlük çıkarmaması halidir. Kullanışlılık, bir test için geçerlilik ve güvenilirlikten sonra düşünülmesi gereken özelliktir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 46). Ölçme aracının ekonomik olması, uygulama süresinin kısalığı, ölçmeciden istediği beceriler, hazırlamasının ve uygulamasının kolaylığı, puanlamasının pratikliği gibi etkenler ölçme aracının kullanılabilirliğini gösterir. Ölçme aracının kullanılabilirliği, diğer iki özelliğini artırıcı yönde rol oynamaktadır (Gelbal, 2013: 59).

Testin kullanılabilirliği geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve son olarak puanlanmasından kolay ve ekonomik olmasıyla ilgilidir. Kullanışlılık geçerlik ve güvenilirlik kadar önemli bir nitelik değildir. Fakat bu kullanılabilirliğin önemsizliği anlamına gelmemektedir. Örneğin; kâğıtları okuma kolaylığı olsun diye gruplara ayırmamak kullanılabilirlik adına iyi olmakla beraber sınav esnasında öğrencilerin yardımlaşma riskini artırdığından güvenirliliği düşürücü olur bu sebeple güvenilirlik ve geçerliliği olumsuz etkilemeyecek ölçüde testin kullanılabilirli olmasına özen gösterilmelidir. Bu nokta da yapılması gerekenler şöyle özetlenebilir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 46-47);

1. Test, uygulama açısından kolay olmalı; öğrenci tereddüt yaşamamalı ve gözetmene soru sormasına gerek olmayacak kadar açık olmalı.
2. Nasıl doldurulacağı ve öğrencinin ne yapması gerektiğine yönelik bir yönerge veya açıklama testin başlangıç kısmına konulmalıdır.
3. Test, baskı yönünden okunaklı olmalı, yazı puntosu ve satır aralığının öğrenci düzeyine uygun olması sağlanmalıdır.

4. Testi cevaplama için kullanılan formlar uygun düzenlenmeli, cevaplama için öğrencinin özel gayret harcamasına gerek kalmamalıdır. Bazen rastladığımız testlerden hatırlıyoruz Öğrenci cevabı ilgili yere işaretleyebilmek için soru kâğıdını her defasında çevirmek zorunda kalabiliyor. Bunu daha kullanışlı olarak düzenlemek mümkündür.
5. Testin ekonomik olarak az emek ve az paraya mal edilmesi de kullanışlılık bağlamında üzerindeki titizlikle durulması gereken bir konudur.

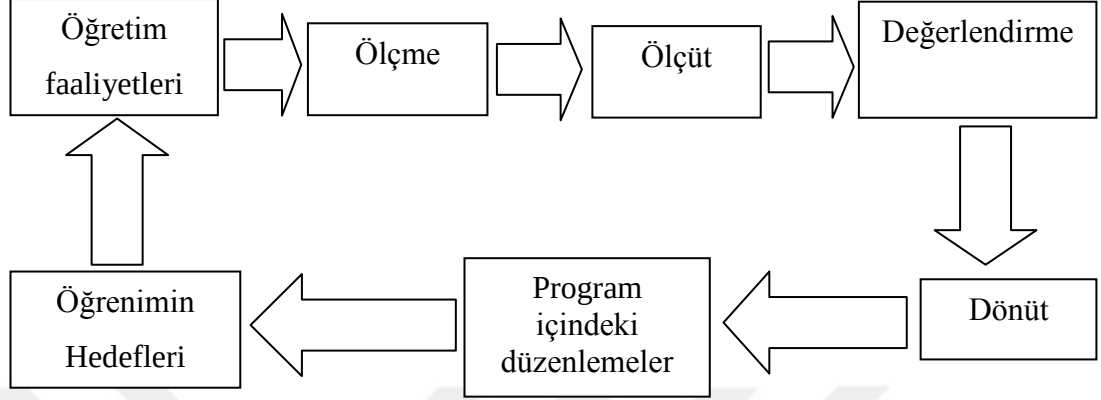
Ölçme aracının bu özelliklerinin dışında; ayırt edicilik, (bilen ile bilmeyeni ayıramama), objektiflik gibi iki ayrı özelliğinden daha bahsedilmektedir. Objektiflik; güvenilirlik ve geçerlilikle ilgilidir. Güvenilir ve geçerli ölçmeler yapabilen bir ölçme aracı objektiftir. Kapsam geçerliliği taşımaktadır ve yansız puanlanmıştır. Ayırt edici (bilen ile bilmeyeni ayıramama) olmamak hali ise amaca hizmet edememesi ve dolayısı ile geçersizliktir.

1.4 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim bir davranış değiştirme sürecidir. “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği medyana getirme” olarak tanımlanan bu sürecin önemli bir boyutunu okul öğrenmeleri oluşturmaktadır. Okulda, önceden belirlenmiş kimi davranışların belli dersler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanır. Bir dersin sonunda öğrenciler o dersin amaçlarını oluşturan davranışları yeterli düzeyde kazanmışlarsa ya da o ders sona erdiğinde öğrencilerden beklenen davranış değişiklikleri gerçekleşmiş ise, ders amacına ulaşmış demektir. Gerçekten ders amacına ulaşmışsa, ders sonunda öğrencilerin bu konularla ilişkili davranışları kazandıklarının kanıtı sayılabilecek davranışları gösterebilmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bu davranışları gösterip göstermedikleri de ölçme ve değerlendirmeye belirlenir ve yeterli düzeyde davranış değişikliği gösterebilen öğrenciler başarılı sayılır. Öte yandan kimi davranışları kazanamamalarının nedenleri belirlenmek istendiğinde, yine ölçme ve değerlendirmeye başvurulması gerekecektir (Can, 2005: 209).

Eğitim faaliyetleri, gerçekleşmesi planlanan kazanımlar içermektedir. Bu kazanımların ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesi, eğitim ve öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kazanımların gerçekleşme düzeyinin ve eğitim amaçlarına ne kadar ulaşıldığının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme süreci

devreye girmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye eğitimde her turda başvuru olan süregelen bir döngü gibidir. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi aşağıdaki gibi şematize edilmiştir.



Şekil 1.1: Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin yeri (Başol, 2013: 4).

Ölçme ve değerlendirme öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öyle ki ölçme ve değerlendirmesiz bir öğretim neredeyse düşünülemez. Burada Summerhille'den bahsetmek yerinde olacaktır. 1921'de İngiltere'de Alexander Sutherland Neill tarafından kurulan Summerhill'e yatılı okulunda öğrenciler neyi, ne zaman ve nasıl yapacaklarına kendileri karar vermektedir. Neill'e göre özgürlük, başkalarının haklarını çiğnemediği sürece öğrencinin okulda dilediğini yapmasıdır. Özgürlüklerin vurgulandığı, sorumluluk duygusu geliştirmenin önemsendiği bu okulu, öğrenci dilerse hiç sınav olmadan tamamlayabilir. Bu duruma benzer olarak, Fuchs ve Fuchs (1984) bir çalışmada bir grup öğretmen adayının öğrencilerin bir dersteki gelişmelerini izlemelerini sağlamış ve öğrenci performanslarını tahmin etmelerini istemiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin verdiği puanlarla aday öğretmenlerin tahmin ettikleri öğrenci başarısının tutarsız olduğunu ve başarısının çocukların lehine olarak, olduğundan yüksek tahmin edildiğini ortaya koymuştur. Sınavlar her ne kadar mükemmel olmasa da tahminle not vermekten daha az hata içerecekleri muhakkaktır (Başol, 2013: 3).

Eğitim programlarının bir ögesi olan ölçme değerlendirme, yapılan eğitimin niteliğini kontrol etmeyi sağlayarak önemli bir rol üstlenir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen amaçlara ne kadar ulaştıklarını tespit etmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, aynı zamanda gelişim seviyelerini izleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim vardır. Programlarda yapılan değişiklikler

doğrultusunda eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri zaman içinde değişse de, değerlendirmeye verilen önem hiçbir zaman azalmamıştır (Yıldırım ve Öztürk, 2009: 94-95).

Öğrenme ve öğretimin kalitesinin artırılmasına sağlayacağı katkının yanı sıra ölçme ve değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki güçlü güdeleyici etkisinin farkına varılmalı ve ölçme ve değerlendirme çalışmaları pozitif yönlü çalışma alışkanlıklarını öğrencilere hızla kazandıracak yapıda tasarlanmalıdır. Bir başka deyişle ölçme ve değerlendirme çalışmaları çok amaçlı kullanılabilmelidir (Nartgün, 2009: 1786).

Ölçme ve değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlar (Gürkan, 2013: 17). Ölçme ve değerlendirmenin eğitim içerisindeki önemini anlayabilmek için aşağıdaki soru ve yanıtlara bakmak gerekmektedir.

Tablo 1.1: Ölçme ve değerlendirmede yanıt aranan sorular ve ortaya çıkan eğitim boyutu (Yılmaz, 1998: 22, Akt: Yiğit, 2013: 14).

Yanıt Aranan Soru	Ortaya Çıkan Eğitim Boyutu
1. Niçin eğiteceğiz?	1. Eğitimin Amacı
2. Ne öğreteceğiz?	2. Eğitimin İçeriği
3. Nasıl kazandıracğız?	3. Eğitimin Yöntemi
4. Nerede eğiteceğiz?	4. Eğitimin Ortamı
5. Ne kadar öğrenildiğini, amaçlara ne oranda ulaşıldığını nasıl anlayacağız?	5. Ölçme ve Değerlendirme

Yukarıda da görüldüğü üzere programın sonunda “Ne kadar öğrenildi?” sorusunun yanıtı ölçme-değerlendirme sürecinin sonunda ulaşılır. Böylece belirlenen amaçlara ulaşmak için belli ölçütlere göre düzenlenen öğretim yöntemi ve ilkelerinin etkili olup olmadığı ortaya konulur. Ayrıca ölçme-değerlendirme, “Öğrenme-öğretme süreci içinde “Ben ne durumdayım?”, “Benim çocuğum ne durumda?”, “Benim öğrencilerim ne durumda?”, “Bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?”

ya da “Bizim ÷lkemizdeki öğrenciler ne durumda?” gibi soruları özelden genele doğru cevaplayarak eğitim sistemi hakkında dönüt verir.



İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE KULLANILAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

2.1 Klasik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemler

Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitim- öğretim sürecinin içinde bulunan öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde kullanılan tekniklerdir. İçerdiği soru tipine uygun olarak adlandırılan bu tekniklere aşağıda yer verilmektedir.

2.1.1 Yazılı Sınavlar

Yazılı yoklamalar öğretmenler arasında en çok tercih edilen ve sıkça kullanılan bir tekniktir. Bu sınav türünün temel özelliklerinin bilinmesi, öğretmenin daha iyi ölçme yapmasına yardım eder. Öğrencilere birkaç soru yazdırılıp veya yazılı verilip bunlara belli bir sürede cevap vermesi istenir. Böyle bir sınavda öğrenciden istenen işler, cevapları düşünmek, tasarlamak ve yazmaktır. Öğretmene düşen işler ise, sınavdan önce soruları hazırlamak, sınavı yönetmek, sınavdan sonra cevapları okumak ve puanlamaktır (Aytar, 2007: 28).

Yazılı sınavlar eğitim sistemimizde çok kullanılan bir sınav tipidir. Bunun nedenlerinden bazıları soruların hazırlanmasının görünüşte kolay oluşu, öğretmenlerin geleneksel olarak yazılı sınav tipine alışık olması, diğer sınav türlerini iyi tanınamaları ve bazı eğitimcilerin uygulama, organize etme, analiz, değerlendirme gibi yüksek seviyedeki davranışların diğer sınav türleri ile ölçülemeyeceği düşüncesinde olmaları olabilir (Tekindal, 2002: 57). Yazılı yoklamaların özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür (Doğan, 2006, 209-211);

1. Yazılı sınavlarda cevaplar yazılı olarak ifade edildiğinden, yazı güzelliği, yazma hızı, kâğıt düzeni gibi unsurlarda puanlamada etkili olabilmektedir.
2. Soruların belirli bir süre içerisinde cevaplanmasını gerektirdiğinden çok sayıda soru sorulmaz.
3. Soruların hazırlanması ve sınavın uygulanması diğer sınavlara göre daha az çaba gerektirmektedir.
4. Yazılı yoklamalarda sorulacak sorular kısa sürede belirlenebilir. Ancak cevapları okumak ve değerlendirmek zaman alıcıdır.
5. Bazı sorularda “kesin doğru” ya da “kesin yanlış” ayrımının zor olması cevapların değerlendirmesi zor ve zaman alıcı hale getirmektedir.
6. Bilişsel alanının analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey basamaklarındaki davranışların ölçülmesine uygundur.
7. Bu tür sınavlarda şans başarısı yoktur. Öğrenci yanıtları düşünüp hatırlayarak yazarlar.
8. Yazılı sınavlar öğrencilerin konunun bütününe öğrenmesini ve konular arasında ilişki kurmasını sağlar. Böylece öğrencileri okumaya, çalışmaya ve kavrayarak öğrenmeye yöneltmektedir.

Yazılı sınavlar, sınıf ortamında en çok başvurulan klasik değerlendirme yöntemi olup, öğrencilerin bilgi düzeylerini yazılı sınav sonucunda ortaya koymaktadır.

2.1.2 Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı testler bir sözcük, bir rakam, bir tarih ya da bir cümle ile cevaplandırılacak maddelerden oluşur. Kısa cevaplı maddeler; cevabı öğrenci tarafından hatırlanıp yazılan maddeler grubunda yer alır. Yazılı yoklama tipi sınavlara yakın düşerler. Kısa cevaplı testler; öğrencinin kafasına estiği cevabı yazmasına izin vermeyecek derecede iyi yapılandırılmışlardır. İstenen cevapların kısa ve belirgin olması, kısa cevaplı testlerin puanlamasını tam olmasa da nesnel yapar. Kısa cevaplı testler objektif test gurubunda değerlendirilir (Tekin,1996: 125, Akt: Aytar, 2007: 33). Kısa cevaplı testlerin özellikleri özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür (Gelbal, 2013: 64).

1. Cevaplar kısadır. Cevaplar kısa olduğundan, cevaplama zamanı çok değildir.

2. Soru sayısı çoktur. Soru sayısının çok olması ölçülecek olan konunun her yerinden daha çok davranışın yoklanmasına fırsat verir.
3. Cevaplayıcı istediği cevabı verebilir. Kısa cevaplı olması, yazılı yoklamalarda olduğu gibi, yoruma açıklığı azaltır.
4. Puanlaması daha çok objektiftir. Cevaplar yoruma açık olmadığı sürece puanlayıcıya daha az takdir hakkı bırakır ki, bu da puanlama hatasının azalmasını sağlar.
5. Cevaplar öğrenci tarafından düşünülüp bulunmak durumundadır. Yazılı yoklamalara oldukça fazla benzerlik göstermektedir.
6. Şans başarısı yok denecek kadar azdır. Kısa cevaplı testlerde doğru cevap test formu içerisinde verilmediğinden şansla doğru cevabın bulunması oldukça zordur. Soru ile ölçülen davranışa sahip olan öğrenciler doğru, sahip olmayan öğrenciler de yanlış cevap verir.
7. Puanlaması kolaydır. Puanlaması yazılı yoklamalara göre daha kolaydır. Puanlamadan kaynaklanabilecek hatalar daha azdır.

Bu teknik bir anda çok fazla kazanımın ölçülmesine fırsat verdiği için konu kapsamının etraflıca ölçülmesine olanak sağlar. Öte yandan objektif ölçme yapma imkânı vermesi diğer önemli avantajlarından biri olarak kabul edilir. Bu, testlere hata karışmadığı anlamına gelmemelidir. Bu teknik yazılı yoklama tekniğine göre çok daha objektif puanlama imkânı verecektir.

2.1.3 Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler objektif sınavlardan en sık kullanılanıdır. Öğrenci, cevabı birden çok seçenek arasından seçip işaretlediğinden sınav çoktan seçmeli olarak adlandırılır. Seçenek sayısının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bu sınavlar, ilkokul üçüncü sınıfa kadar üç seçenekli, dördüncü sınıftan itibaren dört seçenekli ve ortaöğretimle birlikte beş seçenekli olarak uygulanır (Başol, 2013: 42).

Çoktan seçmeli testlerde soruya madde adı verilir. Madde, testin puanlanabilen en küçük birimdir. Madde, biri kök, diğeri seçenekler olmak üzere iki kısımdan oluşur. Kök sorunun sorulduğu, diğer bir deyişle davranışın ortaya çıkmasını sağlayacak uyarıcının öğrenciye verildiği kısımdır. Davranışların olması gerektiği gibi ifade edilmesi madde kökünün yazılmasını kolaylaştırır.

Maddenin diğerk kısmı seçeneklerdir. Seçenekler, kökte sorulan soruya cevap olabileceğı düşünölen bir doğru, diğerkleri doğru olmayan cevap önerileridir. Seçenekler bir harf, sayı, sembol, formöl, eşitlik, kelime, birkaç kelimeden oluşank bir ifade veya bir cümle olabilir. Cevaplayıcı soruyu bunlardan birini seçmek suretiyle cevaplar. Bu tip sorulara seçmeli denilmesinin nedeni buradan gelir. Seçeneklerden biri köke göre doğru veya en doğru, diğerkleri yanlıştır. Doğru cevabı belirten seçeneğk, anahtara göre doğru cevap veya kısaca anahtarlanmış cevap denir. Bir maddede, anahtara göre yanlış seçeneklere çeldiriciler adı verilir. Çeldiriciler, ilgili maddeyle ölçölen davranışa sahip olmayan cevaplayıcıları yanıltmak amacıyla yazılır (Turgut ve Baykul, 2013: 187). Bilişsel alanın hatırlatma, anlama ve uygulama gibi alt basamaklarındaki öğrenmelerin yoklanmasında yaygın olarak kullanılan çoktan seçmeli sınavların özellikleri vardır (Başol, 2013: 42). Çoktan seçmeli testlerin özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür;

1. Hazırlanması zordur ve uzmanlık gerektirir.
2. Öğrencinin kendi yorumunu katabilme özgürlüğü yoktur.
3. Üst düzey öğrenmeleri ölçen soru sormada sınırlıdır.
4. Şans başarısına açıktır; bu nedenle öğrencinin bir konuyu gerçekten öğrenip öğrenmediğı tam olarak kestirilemez
5. Cevap seçenekler arasından seçildiğinden üst düzey düşünme becerileri geliştirmede sınırlıdır
6. Orijinal fikirler üretmeye ket vurulur.
7. Öğrenci seçeneklere sınırlandığından sık kullanıldığında sorgulama ve öteleme yeteneklerinde gerilemeye neden olabilir (Başol, 2013: 42).

Bu test tekniğı, okuma ve düşünme üzerinde yoğunlaştığından öğrencilerin yazma becerilerini kullanmalarını gerektirmez. Yazma becerisine sahip öğrencilerin sahip olduğı bu avantajı ortadan kaldırdığı için diğerk tekniklere göre dezavantajlıdır. Kısa bir zaman diliminde çok fazla bilgi ve beceriyi yoklayışı (geçerlik) ve puanlamadaki objektifliğı (güvenirlik) çoktan seçmeli testlerin diğerk bir üstünlüğü olarak görölebilir(Bahar ve diğerkleri, 2006: 42-43).

Çoktan seçmeli testleri hazırlamak biraz fazla zaman alsa da, üzerinde yapılacak küçük düzenlemelerle, uzun yıllar kullanılabilir. Öğrenciler açısından nesnel değerklendirme yapmayı kolaylaştıran bir ölçe aracı olmasıyla öğretmenler tarafından tercih edilmektedir.

2.1.4 Doğru-Yanlış Testleri

Doğru-yanlış biçimindeki sınavlar genel olarak doğru-yanlış ya da evet-hayır biçiminde yanıtlanabilen sınavlardır. Bu özelliği nedeniyle doğru-yanlış maddeleri iki kategorili seçmeli test maddeleri olarak tanımlanabilir. Doğru-yanlış formatı oldukça objektif ve güvenilir bir test yöntemidir. Bu soru türü, yazımının kolay olması, çok zaman almaması ve puanlamasının objektif ve kolay olması açılarından avantajlı ve en sık kullanılan formatlardan bir tanesidir (Arslan, 2011: 38). Doğru-yanlış testlerin özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür (Yılmaz, 2004: 135);

1. Cevaplama işi kolaydır, az zaman alır. Bu nedenle bütün tekniklere oranla daha fazla soru sorma olanağı verir.
2. Puanlaması kolay çabuk ve objektiftir.
3. Üst düzey davranışları ölçebilecek nitelikte doğru yanlış sorusu yazmak zor olsa bile bu tür maddeleri geliştirmek kolaydır.
4. Öğrencinin şansa puan elde etme ihtimali yüksektir.
5. Öğrencilerin yanlış öğrendikleri yerleri ortaya çıkarmaya elverişli değildir.
6. Bu testlerde ölçme açısından zorunlu olduğu için, bazı maddelerin “yanlış ifadeler” olarak bulunmasını sakıncalı gören uzmanlar vardır. Onlara göre yanlış bilgi sahibi olan öğrencinin bu bilgisi yerleşebilir.
7. Özellikle çoktan seçmeli testlerin yaygınlaşmasından sonra bu testlerin kullanımı azalmıştır

Doğru-yanlış testleri bir konu alanındaki genellemeleri, konular arasındaki karşılaştırmaları, olayların nedensel ilişkilerini, olaylar ve olgular arasındaki ilişkileri, olayların sonuçlarına dönük kestirmeleri, bir sürecin basamaklarını test etme amacı ile kullanılabilir.

2.1.5 Eşleştirmeli Testler

Objektif test türlerinden olan eşleştirme sorularında cevaplayıcıdan, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilişkili olan maddelerin belli bir yönergeye göre eşleştirilmesi istenir. Bu tür sorularda eşleştirilmesi istenen bilgiler arasında terimler ile tanımları, yazarlar ile eserleri, buluşlar ile icatçıları, problemler ile çözümleri, olaylar ile oluş tarihleri, ilkeler ile bunların uygulanabileceği durumlar vs. yer alır. Eşleştirme maddelerinde ifadelerin bulunduğu sütuna öncüller, seçeneklerin ve

çeldiricilerin bulunduğu sütuna cevaplar denilmektedir (Tekin, 1996, Akt, Özenç, 2013: 34). Eşleştirmeli test maddeleri yaygın olarak kullanılan test türlerinden biridir. Bu tür bir dizi öncül ile bir dizi yanıtın, bire bir eşlenmesini gerektirmektedir.

Öğrenciden her sorunun doğru cevabını bularak, o cevabın sırasını gösteren harfi ilgili sorunun baş tarafındaki yere yazması istenir. Seçmeli soru tipinden sonra en çok kullanılan eşleştirmeli soru tipidir. Bu soru tipinin hazırlanması kolaydır. Şansa az yer verir. Öğrencileri ezberlemeye zorlamaz. Objektif olup, her konuya uygulama olanağı vardır (Kemertaş, 2003: 264-265). Eşleştirme testlerinin özellikleri özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür (Turgut ve Baykul, 2013: 165);

1. Eşleştirme maddeleri, seçenek sayının beşten çok olduğu durumlarda kullanılır.
2. Üst düzey bilişsel alan davranışlarını ölçmekten ziyade, olgu bilgisi türünde ya da temel düzeyde matematik sorularını cevaplarıyla eşleştirilme şeklindeki sorular için uygundur.
3. Eşleştirme maddesi yönerge, öncüller ve seçeneklerden oluşur.
4. Öncüller sayfanın solunda, seçenekler ise sağında yer alır. Öncüllerin sol başında yer alan parantezin içine seçeneklerin başında yer alan harflerden uygun olanı yazılarak eşleştirme maddesi cevaplanır.
5. Eşleştirme maddeleriyle çok sayıda kazanımı bir maddeyle yoklamak mümkündür.

Eşleştirme sorularından oluşturulan testler yer sağlama, nesnel puanlama ve değişik düzeylerde zihinsel becerileri ölçme açısından kullanışlıdır. Bu formatta resimler, figürler vb. materyalleri kullanma oldukça küçük yaş gruplarına bile uygulanabilir testlerin hazırlanmasına imkân verir. Bu format, özellikle öğrencileri ezber yapmaya yöneltmesi gerekçesi ile eleştirilmektedir. Bu eleştiri haklı gözükebilir fakat soru yazılırken uyulabilecek basit kurallar sadece ezber becerisi değil birçok üst düzey zihinsel beceriyi de ölçmeye yarayacak sorular hazırlanmasını sağlayabilir. Örneğin, öğretilmiş kuralların yeni durumlara nasıl uygulanabileceğini görecektir. Bu şekilde bu formatı kullanmak, öğrencilerin uygulama becerilerini ölçmeyi sağlayabilir. Bu tekniğin en önemli sınırlılıklarından biri homojen ifade ve cevap listelerinin hazırlanmasının güçlüğüdür. Benzeri olaylara dönük listelerin ve bunlara dönük cevap listelerinin oluşturulması birçok konuda çokta kolay olmamaktadır. Zor

olan sadece listeyi oluşturmak değil her bir cevabın bütün ifadelere uyuyormuş gibi gözükmesini sağlamaktır (Bahar ve diğerleri, 2006: 48).

2.1.6 Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, sorulan sorular ile verilen cevapların sözel olarak ifade edilmesine dayanan en eski sınav türlerinden biridir. Öğretmenlerin sözel olarak yönelttiği sorulara sözel olarak cevap vermesi istenen öğrencilerin bu sınav türünde, bilgisinin yanında, ifade kabiliyeti, dış görünüşü ve vücut dili de değerlendirilir (Küçükahmet, 2000, 183). Ancak sorulan soruların problem çözmeye yönelik olduğu durumlarda cevapların tahtaya yazılması da mümkündür. Bu tür durumlarda öğrencilerden, gerekli görülürse sözel açıklamalarda bulunmaları istenebilir.

Bazı eğitimciler, sözlü sınavların daha çok öğrencilerin sözlü anlatım yeteneğini ölçtüğünü ve bu nedenle ğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak bu konudaki genel görüş, sözlü sınavların yazılı sınavların yanında tamamlayıcı rol üstlenmesi gerektiği yönündedir. Öyle ki, özellikle de dil eğitiminde doğru telaffuz ve ifade yeteneğini ölçmek amacıyla sözlü sınavlardan yararlanılmaktadır (Yılmaz, 2007, 119). Sözlü sınavların özelliklerini aşağıda gibi sıralamak mümkündür:

1. Öğrencilerde sözel iletişim becerilerini geliştirir.
 - a) ğretmenler açısından soru hazırlamak kolaydır.
 - b) Yanlışları anında düzeltmeye elverişlidir.
 - c) Sorulara verilen cevaplar sayesinde konuların tekrarı yapılabilir.
 - d) Kopya ekme olasılığı düşüktür.
 - e) İyi uygulanmaları halinde öğrencilerin derslere hazır gelmelerine katkıda bulunur, öğrenmeyi motive eder.
 - f) Puanlama objektifliği en düşük olan tekniktir. Öğretmenin ğrencinin verdiği cevabı tekrar tekrar okuyup gözden geçirmesi diğer sınavlar için mümkün iken sözlü sınavlar için mümkün değildir. Cevap verildiği anda puanlanması gerekir. Bu durumda güvenirliği düşer (Yılmaz, 2004: 103).

Sözlü yoklamaların kullanılması veya kullanılmaması tartışılmaktadır. Aslında bir sınav türü hakkında 'daima kullanılmalı' ya da 'daima kullanılmamalı' yargılarında bulunulamaz. Çünkü sınav türünü ve soruların niteliğini büyük ölçüde

dersin amaçları ile ölçülmesi gereken davranışlar belirler. O nedenle olumsuzluklarına rağmen bazı derslerde sözlü yoklama yapılması adeta bir zorunluluktur. Müzik ve yabancı dil alanlarındaki becerileri ölçmek için, gerekli önlemler alınarak sözlü yoklamalar yapılabilir. Diğer derslerde ise çok zaman gerektirmesi ve öznel oluşu nedeniyle, sözlü yoklamalara zaman ayrılmamakta, öğrencilerin sınıf içi gelişimleri dikkate alınarak sözlü notu takdir edilmektedir (Temel, 2003; 12). Sözlü sınavlarda alınan notlar da diğer sınavlarda alınan notlar gibi, öğretmenin öğrenci hakkında vereceği kararı etkilemektedir.

2.2 Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri yapılandırıcı yaklaşımla birlikte ön plana çıkmıştır. Araştırmanın bu bölümünde başlıca tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine dair bilgilere yer verilmektedir.

2.2.1 Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo bazı kaynaklarda kişisel gelişim dosyası olarak karşımıza çıkar. İçinde gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklere yer verildiğinden otantik değerlendirmeler kapsamında ele alınırlar. Öğrenmeyi süreç olarak değerlendirmeye olanak sağlayan kişisel gelişim dosyalarında, öğrencinin yaratıcılığının izlerini görmek mümkündür. Kişisel gelişim dosyaları süreçte gerçekleşen öğrenmeleri aynı şekilde süreçte değerlendirme esasına dayanır. Kişisel gelişim dosyalarının içinde proje, performans görevleri, akran ve kendini değerlendirme formları, fotoğraflar, kavram haritaları, resim, şiir ve mektup gibi her türlü yansıtıcı çalışma yer alabilir; bu bakımdan kişisel gelişim dosyaları diğer alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından daha kapsamadır. Bu dosyalara nelerin konacağı konusunda öğretmen yönlendirici olabilir, ancak dosyanın öğrenciye ait olduğu unutulmamalı ve fikirlerine değer verilmelidir (MEB, 2007: 29).

Öğrenciler, sınav heyecanını ve dolayısıyla onun getirdiği unutma, birbirine karıştırma gibi sorunları ortadan kaldırdığı için portfolyo hazırlamayı, sınava tercih etmektedirler. Öğrenciler portfolyo için verilen görevle uğraşırken, kuralları, kavramları ve kanunları daha iyi öğrendiklerini ifade etmektedirler. Portfolyo ayrıca sınıfta katılım oranını da arttırmaktadır, çünkü öğrenciler her şeyi hatırlamak zorunda

olmadıklarını fark edip daha cesaretli olmaktadır. Öğrenciler sürekli olarak öğrendiklerini portfolyoya nasıl yansıtacaklarını düşündüklerinden, sınıfta daha aktif olurlar (Bekiroğlu, 2004: 6).

Öğrencilerin başarısını farklı kaynaklardan değerlendirme olanağı vermesi, öğrencilerde oluşan sınav stresini ortadan kaldırması gibi özelliklerinden dolayı, tercih unsuru olabilen portfolyo, özellikle özel yetenek gerektiren alanlarda kullanılmaktadır. Sayıca az olan sınıflarda portfolyolarla ilgili objektif değerlendirme yapmak daha kolay iken, kalabalık sınıflarda kullanıldığında değerlendirmenin yapılması güç olmaktadır.

2.2.2 Yapılandırılmış Grid

Yapılandırıcı yaklaşımla birlikte kullanılmaya başlanan öğretim tekniklerinden biridir. Bu teknikte 8 ile 16 gözenekten oluşan bir tablo hazırlanır. Her gözeneğe bir sıra numarası ya da harf verilir. Tablodaki gözeneklere çeşitli kavram, Tarih veya isimler yerleştirilir. Ardından yapılandırılmış grid tablosunun altına sorular yazılır. Bu işlem yapılırken gözeneğin içine yerleştirilen kavramların bir yâda birkaçının sorulara cevap olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci tabloya bakarak bulduğu cevabı sorunun yanına yazar (Başol, 2013: 83).

Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk başlarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir. Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır. Yapılandırılmış grid tekniğinin amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Bahar ve diğerleri, 2006: 61).

2.2.3 Gözlem

Çok basit bir biçimde öğrencinin çalışmalarının kontrol edilmesi ya da herhangi bir işin tamamlanıp tamamlanmadığının gözlenmesi bu kategori de değerlendirilebilir. Çıktıların görülebildiği alanlarda, özellikle de fen konuları için bu

yöntemin kullanılması daha uygundur. Uygulamada hız ve zamanın önemli olduğu gözlem, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar (MEB, 2004: 76).

MEB tarafından hazırlanarak yürürlüğe konulan ilk ve ortaöğretim ders programlarında “Genel Öğrenci İzleme Formu” “Psikomotor Beceriler”, “Sosyal Beceriler”, “Psikolojik özellikler” “Problem Çözme ve Analitik Dereceleme Anahtarı”, “Problem Çözme için Öğrenci Raporu”, “Problem Çözme Becerilerini Değerlendirme Formu” belirtilebilir.

Bu formlar hem öğrenciyi izleme hem de öğretim hakkında bilgi edinme amacıyla kullanılabilir. Öğrenci içinde elde edilenlerle ilgili formun altındaki “Yorumlar ve Öneriler” bölümlerine öğrenciler için düşünceler ve tavsiyeler yazılır, öğrenci ve ailesiyle paylaşılır; öğretim için elde edilenler de öğretmenin kendisinde kalır, öğretimini ve kendi öğretmenlik davranışlarını geliştirmede işe koşulabilir (Turgut ve Baykul, 2013: 280).

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

2.2.4 Kavram Haritası

Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içinde yazılmış olan kavramları içerir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturur (MEB, 2006: 80).

Kavram haritalarının bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılması, öğretmenlere özellikle öğrencilerinin kavramlara yükledikleri anlamları keşfetmede, farklı öneme sahip kavramlar arası ve kavramlar ile kavram örnekleri arasındaki ilişkileri nasıl kurduklarını anlamada diğer birçok tekniğe kıyasla detaylı bilgiler sunar. Öğretim öncesi ve sonrası hazırlanan kavram haritalarının karşılaştırılmasıyla da öğrencilerin kavramsal anlamalarındaki değişim belirlenebilir. Bununla beraber,

öğretmenler öğrencilerinin hazırladıkları kavram haritalarını değerlendirmek suretiyle, öğrencileri arasındaki farklı öğrenme şekillerini ve bireysel farklılıkları da tespit edebilirler (Kaya, 2003: 269).

2.2.5 Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric)

Dereceli puanlama anahtarı (DPA), alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımında en çok tercih edilen araçlardandır. Bugün eğitim alanında kullanılan en önemli araçlarından birisi olan DPA'nın popüler anlamda kökleri II. Dünya Savaşı öncesi Japon ekonomisine dayanmaktadır. O dönemlerde, Japon ekonomisine yön veren bir sistem olan ve Edward DEMING tarafından geliştirilen toplam kalite yönetimi anlayışında imal edilen ürünler için yüksek kalitede standartlar belirlenmekte ve belirlenen standartları yakalayamayan ürünler marketlerde satışa sunulmamaktaydı. Eğitimde kullanılan DPA da, Deming'in Japon ekonomisinde yaptığı değişiklikleri yapmayı amaçlamaktadır (Lund ve Kirk, 2002: Akt: Arslan, 2011: 44).

Belirlenmiş ölçütlere dayalı olarak öğrenci performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş puanlama yönergeleridir. Dereceli puanlama anahtarı, gözlemleri sınıflandırılmış kategoriler içerisine kayıt etmek için kullanılan bir araçtır.

2.2.6 Performans Ödevleri

Performans ödevleri; “genel anlamıyla, öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki etkililiğini geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçüm araçları kullanılarak tespit etmektir” (Çepni, 2009: 235). Performans ödevleri ve etkinlikleri deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabilir (Bahar ve diğerleri, 2006: 92).

Performans ödevleriyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterli derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005). Performans ödevleri ile öğrenciler, konuyla ilgili farklı

kaynaklardan bilgiler toplayarak, bir bütün oluşturmaya çalışırlar. Bu yöntem ile öğrencilerin araştırma yapma becerileri de gelişmektedir.

2.2.7 Proje Görevleri

Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak, istedikleri bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yaptıkları çalışmalardır. Ünitelerde yer alan kazanımları içeren projeler, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Bu ödevler, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler, yönergeler ve puanlama standartları gerektirir.

Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartlarına ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 105).

2.2.8 Görüşme (Mülakat)

Mülakatlar öğrencilerin deneyimleri, tutumları, zihinsel algıları ve düşünceleri gibi gözlenemeyen özellikleri belirlenebilir. Öğretmenler mülakat yoluyla, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarırken, öğrencilerin kendileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimini geliştirirler. Bu teknik, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (Fer ve Cırık, 2007: 195).

Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmaları hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 104).

2.2.9 Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin belli bir konuda kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, öğrencilerin gelişimi için basamak basamak geliştirilmiş, gelecekte üzerinde çalışmak istedikleri konularda verimli olmalarını sağlayacak,

onların kendi yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Kaptan ve Önal, 2006: 12).

Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 106).

1. Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlarına yardım eder.
2. Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.
3. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
4. Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
5. Kendilerine dışarıdan bakma yetisi gelişir.

Bu tür değerlendirmenin olumsuz yönleri de vardır. Genellikle kendi performanslarını değerlendirirken yanlılığın varlığı göz ardı edilmemelidir. Başlangıçta kendini değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığlara neden olabilir. Yine de öğrenciler daha fazla deneyim kazandıkça aldıkları kararlar daha doğru olacaktır.

2.2.10 Akran Değerlendirme

Öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeteri düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar. Akran değerlendirmede, öğrencilere yanlı davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur (Uysal, Öztürk ve Döş, 2013: 106). Akran değerlendirmesinin yararlarını aşağıda gibi sıralamak mümkündür (MEB, 2007);

1. Öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.
2. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
3. Öğrencilerin, öğretmenin dışında başka kişiler tarafından da dönüt almasını sağlar.

4. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.
5. Becerileri vurgular, katılımı teşvik eder, alınacak not üzerinde değil öğrenme üzerinde yoğunlaşılmasını sağlar, geri bildirim sağlar, sorumluluğu öğretir, eleştirel yetenekleri geliştirir, rekabete karşı işbirliğine dayanan öğrenmeyi teşvik eder, öğrenciler arasındaki etkileşimin önemini kavratır.

2.2.11 Kelime İlişkilendirme Testleri

Kelime İlişkilendirme Testleri (KİT); öğrencinin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları, yani bilgi ağını gözler önüne serebilen, uzun süreli hafızadaki kavramlar arası ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmemize yarayan alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden en eski ve en yaygın olanlardan birisidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Akt: Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011: 52).

Kelime ilişkilendirme etkinlikleri öğretmenler için oldukça kolay etkinliklerdir. Öğretmen anahtar bir kavram seçerek bu etkinliği başlatır. Ardından tüm öğrencilere bu anahtar kavramı alt alta 10–15 kere yazdırır. Her satırda öğrencilerin yazacakları cevaplar için boşluklar bırakır ve öğrencilerden bu kavramla ilgili akıllarına gelen bütün sözcükleri yazmalarını ister (Çepni ve Çil, 2009: 45).

2.3 İlgili Araştırmalar

2.3.1 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Bryant (2001) hazırlamış olduğu doktora tezinde, 163 öğretmenin akademik başarıyla alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Genel olarak öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını anlatan görüşleri olumludur. Hemen hemen her öğretmen birtakım değerlendirme uygulamalarını ve listede bulunan 9 stratejiden hepsini bir ölçüye kadar uyguladıklarını bildirmiştir. Araştırmada, akademik başarıyla alternatif ölçme ve değerlendirme arasında pozitif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmenin ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını artırdığına inandıkları görüşleri

arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bunların yanında öğrencilerin portfolyo ve iş birliği yaptıkları çalışmalarının, akran değerlendirme çalışmalarının matematik dersinde kullanılan en yararlı değerlendirme stratejileri olduğu görülmüştür (Akt: Özenç, 2013).

Zhang ve Burry-Stock (2003) 297 ilköğretim ve ortaöğretim de görevli öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif test kullanımına, kâğıt – kalem testlerine (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevap vb.) daha fazla yöneldikleri bulunmuştur. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin kâğıt-kalem testlerini daha fazla kullandıkları ve yaptıkları ölçme işlemlerinin kalitesi hakkında daha fazla kaygı taşıdıkları ve titizlik gösterdikleri halde ilköğretim öğretmenlerinin objektif test türlerine alternatif olarak performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme ve değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi yada miktarı arttıkça bu alanda kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca üniversitelerde okutulan ölçme ve değerlendirme derslerinin ve bunların gerçek hayattaki ihtiyaçlara uygun planlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Watt (2005) Sydney’ın 11 farklı okulundaki 60 matematik öğretmenin farklı değerlendirme metotlarına karşı tutumlarını ve bu değerlendirme metotlarını uygulama/uygulayamama nedenlerini araştırmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin, özellikle de üst sınıflarda öğrencilerin yeteneklerinin geçerli olduğu geleneksel testlerden memnun olduklarını göstermiştir. Ayrıca mesleki kıdemleri en az olan öğretmenler daha olumlu tutumlar sergilemesine rağmen genellikle alternatif değerlendirme uygulamalarını yapmada o kadar şevkli değillerdir. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili öz algıları da kaygılıdır. Bu bulgulara yönelik açıklamalar mesleki kıdemleri fazla olanlar için daha çoktur.

Pilten (2001)’in yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara çözüm önerileri sorusuna cevap aramıştır. Çalışmada 211 öğretmene anket uygulanmış ve 35 öğretmenle görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; Öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi gibi özel alanlarda yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olmadıklarını, Üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme

bilgisinin yeterli ve uygulanabilir olmadığını, Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirmenin amacını sadece bir boyutu ile ele aldıklarını, Ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, puanlanması ve değerlendirme aşamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını bulmuştur.

Okpala ve Utah (2005) tarafından “Nijerya’da İlköğretim Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki İhtiyaçları” üzerine bir araştırma yapılmıştır. Araştırma Nijerya’nın 12 eyaletinde 1500 ilköğretim öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında, Moore (1997) tarafından geliştirilen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yardıma ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesine yönelik, “Teacher Assessment Needs Questionnaire (TANQ)” 37 maddelik, 3’ü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Nijerya’daki ilköğretim öğretmenlerinin büyük bölümü kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algılamakta ve ayrıca bu alanda yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Akt: Bulut, 2006: 57).

Corcoran vd. (2004) yaptıkları çalışmada, alternatif değerlendirme hakkında öğretmenlere rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine bakış açılarını basamak basamak irdelemektedir. İlk basamakta öğretmenlerin rubrik, portfolyo ve kontrol listelerini nasıl etkin bir şekilde kullanacaklarını açıklamaktadır. İkinci basamakta öğretmenlerin birinci aşamada kullandıkları alternatif tekniklere ek olarak farklı teknikler uyguladığı gözlenmektedir. Üçüncü basamak ise öğretmenler için zirve basamağıdır. Öğretmenler alternatif yaklaşımlar hakkında uzmanlaşmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanırken heveslendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

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

2.3.2 Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Aydın (2001)'ın “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı araştırmasında Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, diğer fakülte mezunları arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda Eğitim Fakültesi mezunları lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenini Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğrencilerin zorunlu meslek dersleri almalarına ve bu fakültede ki öğrencilerin mesleği içselleştirmelerine bağlamıştır.

Tuncel (2013), “İlköğretim Okullarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yönetmelik temelli ölçme değerlendirme tutumlarının nasıl olduğu ve ölçme değerlendirme tutumlarının sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 362 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ölçme değerlendirme tutumları değerlendirildiğinde öğretmenlerin yönetmelik temelli ölçmeye değerlendirmeye ilişkin tutumlarının olumlu ve beklenen yönde olduğu görülmüştür. Yine bulgulara göre ölçme değerlendirme tutumları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, aynı okulda çalışma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır ve ölçme değerlendirme tutumları değerlendirildiğinde en az 41 yaşındaki öğretmenlerin tutumları 26-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlere göre olumlu ve beklenen düzeydedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutumları da lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu ve beklenen düzeydedir. Yönetici olan öğretmenlerin, sınıf ve branş öğretmenlerine göre, sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre daha olumlu ve beklenen düzeyde ölçme değerlendirme tutumlarına sahip oldukları görülmüştür. Türkçe, İngilizce ve diğer branşlardaki (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Sınıf) öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumları da Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknolojisi öğretmenlerine göre daha olumlu ve beklenen düzeydedir. En az 21 yıl öğretmenlik yapanların ölçme değerlendirme tutumlarının ise 6-15 yıl arası öğretmenlik yapanlara göre daha olumlu ve beklenen düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ulutaş (2003) “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerini belirlemek için uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin başarısı %46 düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahiptirler. Ancak öğretmenler, araştırmacı tarafından uygulanan ankette ölçme ve değerlendirme ilkelerinin %71’ni uygulamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki sonuca göre araştırmada, öğretmenlerin bildikleriyle uyguladıklarını söyledikleri arasında doğrusal bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme Alan Bilgisi Testinden aldıkları puanlar arasında, mezun oldukları okullara göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Alkan (2012), “Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında, Uşak ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerine göre alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliği ve karşılaşılan güçlükleri bir öğretim lideri olarak okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Uşak ili merkez ve ilçelerinde görev yapan toplam 175 ilköğretim okulundaki 286 okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin görüşlerine göre, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına göre üstün yönleri bağlamında “oldukça” fazla, zayıf yönleri bağlamında ise “az” düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, işlevsel boyutunda “oldukça” fazla ve uygulamada karşılaşılan sorunlar boyutunda ise “orta” düzeyde katıldıkları belirlenmiştir.

Beyhan (2012), “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları araştırılmıştır. Ayrıca bu araştırmada, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre üstün ve zayıf yönlerini saptamayı amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, Düzce il merkezi sınırları içerisinde bulunan okullarda çalışan 89 Türkçe öğretmeni, üzerine uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının gerekli olduğunu, bu yaklaşımların kendilerine yük getirmediğini ve öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin hem süreci hem de sonucu bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarından en çok proje; performans değerlendirme; gözlem; portfolyo; grup değerlendirme ve akran değerlendirmeyi uyguladıkları belirlenmiştir.

Yalçinkaya (2009), “İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, yenilenen 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden proje görevi, performans görevi ve öğrenci ürün dosyasının uygulanabilirliğini ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, Erzurum il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip okullarda çalışan 20 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip 3 ilköğretim okulunda 6. ve 7. sınıfta öğrenim gören 144 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok performans görevi, ders içi performans ve proje görevini; en az ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, tutum ölçeği ve poster kullanıldıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok yazılı yoklamayı kullandıkları; en az ise sözlü yoklamayı kullandıkları görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerin alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık geleneksel yöntemlerin lehine olmuştur. Bu sonuçtan da anlaşılabacağı üzere yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005 yılından itibaren uygulanmasına rağmen hala Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2013) “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile sınıf içi ölçme ve değerlendirme

uygulamalarının incelenmesi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ilköğretim okullarında toplanmıştır. Nicel veriler için araştırmanın örneklem grubunu; Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde bulunan 32 ilköğretim okulunda görev yapan 351 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri; yaş (21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine), cinsiyet (bayan öğretmenlerin lehine), mezun olunan okul (sınıf öğretmenliği bölümü mezunlarının lehine), kadro durumu (kadrolu öğretmenlerin lehine), mesleki kıdem (1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin lehine), lisansüstü eğitim alma (lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin lehine) ve hizmet içi eğitim alma (hizmet içi eğitim alanların lehine) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken görev yapılan okul türü ve kariyer durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme kavramı hakkında ortak bir algısı yoktur ve kavram kargaşası yaşamaktadırlar. Öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlarken, uygularken ve değerlendirirken çeşitli problemler yaşamaktadırlar.

Sever (2012) “Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Belirlenmesi” başlıklı araştırmasında, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Adnan Menderes, Anadolu, Ankara, Sütçü İmam, Çukurova, Dicle, Ege, Gazi, İnönü, Mersin ve Mustafa Kemal Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan 337 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, dersin içeriği, hedefleri, konu alanı gibi değişkenlerin ölçme yöntem ve tekniklerini belirleme aşamasında öncelikle dikkate alındığını ancak bununla birlikte; öğrenci sayısı, ölçme aracını hazırlama kolaylığı, ders yükü gibi değişkenlerin de azımsanmayacak düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının ölçme sürecinde ağırlıklı olarak yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri ve sonuç ve değer biçmeye yönelik değerlendirmenin ön plana çıktığı, öğrenciye geribildirim boyutunda sorunların yaşandığı, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin

uygulamalara yer verilmediği, ölçüm sonuçlarına ilişkin istatistiki işlemlere başvurulmadığı gözlenmiştir.

Aktürk (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları” başlıklı araştırmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı içerisinde Kırşehir il ve ilçe ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 78 Sosyal Bilgiler öğretmenin görüşüne başvurulmuştur ve bu öğretmen grubu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sürece dayalı (alternatif) ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden sırasıyla en çok; performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem formu, tutum ölçekleri, görüşme tekniği, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi kullandıkları, sırasıyla en az; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kullanmadıkları yöntemlere gerekçe olarak; sınıfların kalabalık oluşunu, öğretmene maddi, manevi ve zaman açısından ek yük getirmesini, yöntem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını ve bazı yöntemlerin çok fazla faydasının olmadığına inanmamalarını belirtmişlerdir.

Bayram (2011) “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin incelenmesi” başlıklı araştırmasında, bir ölçme aracı yoluyla öğretmenlerin kendi algılarına dayalı olarak öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme boyutundaki yeterliklere ilişkin performans göstergelerini uygulama sıklıkları düzeylerini saptamak ve cinsiyet, hizmet yılı ve branşlarına göre aralarında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, Samsun, Ankara, İstanbul, Antalya ve Van illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 18 ilköğretim ve genel lisede görev yapan 578 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme alt yeterliklerine ilişkin performans göstergelerini “çoğu zaman” uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

FARKLI PERFORMANS ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAİR BİR ARAŞTIRMA

3.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ortaokul kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin, sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

3.2 Araştırma Soruları

Araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaokullarda kullanılan farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlerine göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) ortaokullarda kullanılan farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlerine göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) ortaokullarda kullanılan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Araştırmaya katılan öğretmenler, klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlerine göre (yaş, cinsiyet, eğitim durumu vb.) ortaokullarda kullanılan klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?

3.3 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma “tarama modeli” olarak tasarlanmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2009: 77).

3.4 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden edinilen bilgilere göre evrende 1103 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma için basit rastgele örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için;

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde (Salant ve Dillman, 1994: 55)

$$n = N t^2 p q / d^2 (N-1) + t^2 p q$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen $\pm$ örnekleme hatasıdır.

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 95 güven aralığında $\pm$ % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 415$ olarak hesaplanmıştır. Anket sonuçlarından daha genel sonuçlara ulaşmak için 465 öğretmene anketler uygulanmıştır.

3.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı anket yöntemiyle toplanmıştır. Söz konusu anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirleyen 5’li likert tipinde oluşturulan ölçek yer almaktadır.

Söz konusu ölçek Yıldız (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek kendi içerisinde 3 alt başlığa ayrılmıştır.

Bu alt başlıklar:

1. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin alındığı ifadeler.
2. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyi ve uygulama sıklığı.
3. Geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeyi ve uygulama sıklığı.

Ölçekteki 12. ve 16. maddeler dışındaki maddeler olumludur. Öğretmenlerin genel görüşlerinin ortalamaları hesaplanırken, bu soruların puanlanması ters çevrilmiş, ölçek genelinden alınan toplam puan öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin olumlu görüşlerinin ortalamasını ifade etmiştir.

Yıldız (2011) ölçeğe ilişkin yaptığı güvenirlik analizinde ölçeğin Cronbach's α katsayısının 0,76 düzeyinde olup güvenilir olduğunu saptamıştır.

Ölçekteki ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşler “1-Hiç ile “5-Her zaman” aralığında 5’li likert tipinde olduğu dikkate alınarak elde edilen ortalama puanların düzeyi aşağıdaki gibi hesaplanmıştır:

(En yüksek puan – en düşük puan) / Puan sayısı = Düzey aralığı

$$(5 - 1) / 4 = 0,80$$

1-1,80	: Hiç
1,81-2,60	: Çok az
2,61-3,40	: Bazen
3,41-4,20	: Genellikle
4,21-5,00	: Her zaman

3.6 Verilerin İstatistiksel Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi bilgisayar ortamında SPSS 21.0 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde istatistiklerinden, farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma istatistiklerinden, sosyo-demografik özelliklerine göre farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinde ise t testi, tek yönlü anova ve tukey testlerinden yararlanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Scheffe testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3.7 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleri anketlere samimi ve içten yanıtlar vermişlerdir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme metodlarına yönelik bakış açılarını belirlemek için yeterli olduğu varsayılmıştır.

3.8 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkez ilçedeki araştırmaya katılan ortaokul öğretmenleriyle,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracıyla,
3. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiki yöntemlerle sınırlıdır.

3.9 Araştırmanın Bulguları

Bu başlık altında, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

3.9.1 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	261	56,1
	Erkek	204	43,9
	Toplam	465	100,0
Yaş	22-30	147	31,6
	31-40	201	43,2
	41-50	90	19,4
	51 ve üzeri	27	5,8
	Toplam	465	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	126	27,1
	6-10 Yıl	105	22,6
	11-15 Yıl	102	21,9
	16-20 Yıl	45	9,7
	20 Yıl ve üzeri	87	18,7
	Toplam	465	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	405	87,1
	Yüksek Lisans Doktora	36	7,7
	Diğer	24	5,2
	Toplam	465	100,0
Branş	Sosyal Bilgiler	33	7,1
	Türkçe	57	12,3
	Matematik	42	9,0
	Fen ve Teknoloji	39	8,4
	Yabancı Dil	42	9,0
	Diğer branşlar	252	54,2
	Toplam	465	100,0

Tablo 3.1 (Devam): Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Seminere Katılma Durumu	Evet	261	56,1
	Hayır	204	43,9
	Toplam	465	100,0
Sınıf Mevcudu	20'nin altında	60	12,9
	20-30	207	44,5
	30 üstü	198	42,6
	Toplam	465	100,0

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 261'i (%56,1) kadın, 204'ü (%43,9) erkek olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre 147'si (%31,6) 22-30, 201'i (%43,2) 31-40, 90'ı (%19,4) 41-50, 27'si (%5,8) 51 ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre 126'sı (%27,1) 0-5 yıl, 105'i (%22,6) 6-10 yıl, 102'si (%21,9) 11-15 yıl, 45'i (%9,7) 16-20 yıl, 87'si (%18,7) 20 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre 405'i (%87,1) lisans, 36'sı (%7,7) yüksek lisans doktora, 24'ü (%5,2) diğer olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre 33'ü (%7,1) sosyal bilgiler, 57'si (%12,3) Türkçe, 42'si (%9,0) matematik, 39'u (%8,4) Fen ve Teknoloji, 42'si (%9,0) yabancı dil, 252'si (%54,2) diğer branşlar olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin seminere katılma durumu değişkenine göre 261'i (%56,1) evet, 204'ü (%43,9) hayır olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre 60'ı (%12,9) 20'nin altında, 207'si (%44,5) 20-30, 198'i (%42,6) 30 üstü olarak dağılmaktadır.

3.9.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 3.2: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları.

	Hiç		Çok Az		Bazen		Genellikle		Her Zaman			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Ort	Ss
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	33	7,1	18	3,9	81	17,4	243	52,3	90	19,4	3,729	1,044
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	9	1,9	6	1,3	72	15,5	228	49,0	150	32,3	4,084	0,835
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	6	1,3	39	8,4	123	26,5	198	42,6	99	21,3	3,742	0,930
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	6	1,3	0	0,0	57	12,3	180	38,7	222	47,7	4,316	0,786
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	3	0,6	3	0,6	21	4,5	123	26,5	315	67,7	4,600	0,669
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	69	14,8	60	12,9	126	27,1	96	20,6	114	24,5	3,271	1,357
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	3	0,6	6	1,3	27	5,8	147	31,6	282	60,6	4,503	0,723
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	3	0,6	15	3,2	87	18,7	252	54,2	108	23,2	3,961	0,779
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir.	3	0,6	24	5,2	153	32,9	180	38,7	105	22,6	3,774	0,878
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	6	1,3	9	1,9	57	12,3	267	57,4	126	27,1	4,071	0,764
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	12	2,6	18	3,9	72	15,5	222	47,7	141	30,3	3,994	0,920
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.	102	21,9	129	27,7	120	25,8	75	16,1	39	8,4	2,613	1,227
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	15	3,2	9	1,9	51	11,0	285	61,3	105	22,6	3,981	0,839
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	3	0,6	24	5,2	75	16,1	246	52,9	117	25,2	3,968	0,823
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	3	0,6	3	0,6	90	19,4	243	52,3	126	27,1	4,045	0,740
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.	18	3,9	42	9,0	168	36,1	159	34,2	78	16,8	3,510	1,000

*Ters soru

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili ifadelerle verdiği cevaplar incelendiğinde;

Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım ifadesine öğretmenlerin, %7,1'i (n=33) hiç, %3,9'u (n=18) çok az, %17,4'ü (n=81) bazen, %52,3'ü (n=243) genellikle, %19,4'ü (n=90) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin "*Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım*" ifadesine genellikle $(3,729 \pm 1,044)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme işlemini *genellikle* not vermek için yaptığı yorumu yapılabilir.

Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=9) hiç, %1,3'ü (n=6) çok az, %15,5'i (n=72) bazen, %49,0'ı (n=228) genellikle, %32,3'ü (n=150) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım* ifadesine genellikle $(4,084 \pm 0,835)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme işlemini *genellikle* öğrenmeyi geliştirmek için uyguladığı yorumu yapılabilir.

Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım ifadesine öğretmenlerin, %1,3'ü (n=6) hiç, %8,4'ü (n=39) çok az, %26,5'i (n=123) bazen, %42,6'sı (n=198) genellikle, %21,3'ü (n=99) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım* ifadesine genellikle $(3,742 \pm 0,930)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme işlemini *genellikle* başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için uyguladığı yorumuna ulaşılabilir.

Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır ifadesine öğretmenlerin, %1,3'ü (n=6) hiç, %12,3'ü (n=57) bazen, %38,7'si (n=180) genellikle, %47,7'si (n=222) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır* ifadesine genellikle $(4,316 \pm 0,786)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenler, öğrenciyi değerlendirmede tamamlayıcı yöntemlerin *her zaman* kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirdiği yorumu yapılabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sureci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %0,6'sı (n=3) çok az, %4,5'i (n=21)

bazen, %26,5'i (n=123) genellikle, %67,7'si (n=315) her zaman yanıtını vermiştir. *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.* ifadesine her zaman ($4,600 \pm 0,669$) düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinde sürekli yapılması ifadesine *her zaman* düzey aralığında cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere göre ölçme değerlendirme öğretim sürecinde sürekli yapılmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır ifadesine öğretmenlerin, %14,8'i (n=69) hiç, %12,9'u (n=60) çok az, %27,1'i (n=126) bazen, %20,6'sı (n=96) genellikle, %24,5'i (n=114) her zaman yanıtını vermiştir. *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır* ifadesine bazen ($3,271 \pm 1,357$) düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu durumda, öğretmenlerin, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır ifadesine *bazen* düzeyinde görüş bildirdiği yorumu yapılabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %1,3'ü (n=6) çok az, %5,8'i (n=27) bazen, %31,6'sı (n=147) genellikle, %60,6'sı (n=282) her zaman yanıtını vermiştir. *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir* ifadesine her zaman ($4,503 \pm 0,723$) düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, “ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir” ifadesine öğretmenlerin *her zaman* aralığında görüş bildirdiği yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %3,2'si (n=15) çok az, %18,7'si (n=87) bazen, %54,2'si (n=252) genellikle, %23,2'si (n=108) her zaman yanıtını vermiştir. *Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum* ifadesine genellikle ($3,961 \pm 0,779$) düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendire yaklaşımlarını *genellikle* etkin bir şekilde kullanabildiği yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %5,2'si (n=24) çok az, %32,9'u (n=153) bazen, %38,7'si (n=180) genellikle, %22,6'sı (n=105) her zaman yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin *Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabildir* ifadesine genellikle $(3,774 \pm 0,878)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini genellikle kolay ve uygulanabilir bulduğu yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum ifadesine öğretmenlerin, %1,3'ü (n=6) hiç, %1,9'u (n=9) çok az, %12,3'ü (n=57) bazen, %57,4'ü (n=267) genellikle, %27,1'i (n=126) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum* ifadesine genellikle $(4,071 \pm 0,764)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebildikleri yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=12) hiç, %3,9'u (n=18) çok az, %15,5'i (n=72) bazen, %47,7'si (n=222) genellikle, %30,3'ü (n=141) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır* ifadesine genellikle $(3,994 \pm 0,920)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağladığı görüşüne genellikle katıldıkları yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor ifadesine öğretmenlerin, %21,9'u (n=102) hiç, %27,7'si (n=129) çok az, %25,8'i (n=120) bazen, %16,1'i (n=75) genellikle, %8,4'ü (n=39) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Tamamlayıcı Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor* ifadesine bazen $(2,613 \pm 1,227)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin geneli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kendilerine yük getirdiği görüşünü paylaşmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum ifadesine öğretmenlerin, %3,2'si (n=15) hiç, %1,9'u (n=9) çok az, %11,0'ı (n=51) bazen, %61,3'ü (n=285) genellikle, %22,6'sı (n=105) her

zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum* ifadesine genellikle $(3,981 \pm 0,839)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde süreci de değerlendirebildikleri yorumu yapılabilir.

Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %5,2'si (n=24) çok az, %16,1'i (n=75) bazen, %52,9'u (n=246) genellikle, %25,2'si (n=117) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır* ifadesine genellikle $(3,968 \pm 0,823)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Buna göre öğretmenler, tamamlayıcı ölçme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırdığı görüşünü paylaşmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı ifadesine öğretmenlerin, %0,6'sı (n=3) hiç, %0,6'sı (n=3) çok az, %19,4'ü (n=90) bazen, %52,3'ü (n=243) genellikle, %27,1'i (n=126) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı* ifadesine genellikle $(4,045 \pm 0,740)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri daha yakından tanımaya yardımcı olduğu yorumu yapılabilir.

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta ifadesine öğretmenlerin, %3,9'u (n=18) hiç, %9,0'ı (n=42) çok az, %36,1'i (n=168) bazen, %34,2'si (n=159) genellikle, %16,8'i (n=78) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin *Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta* ifadesine genellikle $(3,510 \pm 1,000)$ düzeyinde katıldıkları saptanmıştır. Bu bulguya göre, öğretmenler açısından ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamanın *bazen* çok zaman aldığı yönünde görüş bildirdiği yorumu yapılabilir.

Tablo 3.3: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin cinsiyete göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	Kadın	261	3,690	1,160	-0,920	0,342
	Erkek	204	3,779	0,874		
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	Kadın	261	4,184	0,721	2,945	0,003
	Erkek	204	3,956	0,948		
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	Kadın	261	3,805	0,897	1,647	0,100
	Erkek	204	3,662	0,967		
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	Kadın	261	4,414	0,672	3,059	0,003
	Erkek	204	4,191	0,898		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	Kadın	261	4,644	0,526	1,595	0,130
	Erkek	204	4,544	0,814		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	Kadın	261	3,138	1,418	-2,404	0,017
	Erkek	204	3,441	1,256		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	Kadın	261	4,655	0,544	5,275	0,000
	Erkek	204	4,309	0,864		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	Kadın	261	4,000	0,713	1,213	0,236
	Erkek	204	3,912	0,855		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabildir.	Kadın	261	3,897	0,819	3,441	0,001
	Erkek	204	3,618	0,926		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	Kadın	261	4,149	0,671	2,520	0,012
	Erkek	204	3,971	0,859		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	Kadın	261	4,138	0,777	3,884	0,000
	Erkek	204	3,809	1,049		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	Kadın	261	3,402	1,229	0,302	0,763
	Erkek	204	3,368	1,227		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	Kadın	261	4,069	0,786	2,582	0,010
	Erkek	204	3,868	0,892		
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	Kadın	261	3,989	0,811	0,615	0,539
	Erkek	204	3,941	0,840		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	Kadın	261	4,092	0,723	1,545	0,123
	Erkek	204	3,985	0,759		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	Kadın	261	2,437	0,993	-1,307	0,192
	Erkek	204	2,559	1,008		
Genel Görüş	Kadın	261	3,919	0,334	2,855	0,007
	Erkek	204	3,807	0,508		

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu t testi ile incelenmiştir. Test sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilmelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır” ve “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Erkek öğretmenler “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” görüşüne, kadın öğretmenlerden daha fazla katılırlarken, diğer anlamlı farklılık olduğu belirtilen tüm görüşlerde kadın öğretmenlerin puanları, erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Bu bulgulara göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kadın öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 3.4: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin yaşa göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	22-30	147	3,735	1,143	2,631	0,050	2 > 3
	31-40	201	3,851	0,921			
	41-50	90	3,500	0,997			
	51 Ve üzeri	27	3,556	1,368			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	22-30	147	3,878	0,921	7,067	0,000	2 > 1
	31-40	201	4,194	0,760			3 > 1
	41-50	90	4,267	0,633			2 > 4
	51 ve üzeri	27	3,778	1,155			3 > 4
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	22-30	147	3,755	0,983	3,419	0,017	1 > 4
	31-40	201	3,821	0,899			2 > 4
	41-50	90	3,700	0,785			3 > 4
	51 ve üzeri	27	3,222	1,155			
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	22-30	147	4,245	0,896	6,330	0,000	2 > 1
	31-40	201	4,433	0,653			1 > 4
	41-50	90	4,333	0,653			2 > 4
	51 ve üzeri	27	3,778	1,155			3 > 4
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	22-30	147	4,612	0,697	8,422	0,000	1 > 4
	31-40	201	4,627	0,570			2 > 4
	41-50	90	4,700	0,461			3 > 4
	51 ve üzeri	27	4,000	1,271			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	22-30	147	3,306	1,317	0,866	0,459	
	31-40	201	3,164	1,348			
	41-50	90	3,400	1,436			
	51 ve üzeri	27	3,444	1,368			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	22-30	147	4,510	0,734	3,155	0,025	3 > 2
	31-40	201	4,463	0,678			3 > 4
	41-50	90	4,667	0,541			
	51 ve üzeri	27	4,222	1,251			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	22-30	147	3,878	0,749	6,206	0,000	3 > 1
	31-40	201	4,030	0,754			1 > 4
	41-50	90	4,100	0,704			2 > 4
	51 Ve üzeri	27	3,444	1,086			3 > 4

Tablo 3.4 (Devam): Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin yaşa göre ortalamaları.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabildir.	22-30	147	3,694	0,934	5,778	0,001	3 > 1
	31-40	201	3,821	0,773			1 > 4
	41-50	90	3,967	0,841			2 > 4
	51 ve üzeri	27	3,222	1,155			3 > 4
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	22-30	147	4,020	0,716	9,120	0,000	3 > 1
	31-40	201	4,015	0,745			3 > 2
	41-50	90	4,400	0,667			1 > 4
	51 ve üzeri	27	3,667	1,074			2 > 4
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	22-30	147	3,959	1,013	7,002	0,000	3 > 1
	31-40	201	4,000	0,794			3 > 2
	41-50	90	4,233	0,888			1 > 4
	51 ve üzeri	27	3,333	1,074			2 > 4
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	22-30	147	3,408	1,328	1,622	0,184	
	31-40	201	3,313	1,085			
	41-50	90	3,600	1,364			
	51 ve üzeri	27	3,111	1,121			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	22-30	147	3,898	0,956	3,856	0,010	3 > 1
	31-40	201	3,985	0,803			3 > 2
	41-50	90	4,200	0,545			3 > 4
	51 ve üzeri	27	3,667	1,074			
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	22-30	147	3,878	0,802	5,411	0,001	3 > 1
	31-40	201	3,985	0,803			3 > 2
	41-50	90	4,200	0,657			2 > 4
	51 ve üzeri	27	3,556	1,281			3 > 4
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	22-30	147	4,061	0,742	2,794	0,040	3 > 2
	31-40	201	4,000	0,693			3 > 4
	41-50	90	4,200	0,657			
	51 ve üzeri	27	3,778	1,155			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	22-30	147	2,449	0,908	1,200	0,309	
	31-40	201	2,433	0,904			
	41-50	90	2,633	1,231			
	51 ve üzeri	27	2,667	1,271			
Genel Görüş	22-30	147	3,830	0,367	10,086	0,000	3 > 1
	31-40	201	3,883	0,402			3 > 2
	41-50	90	4,006	0,327			1 > 4
	51 ve üzeri	27	3,528	0,789			2 > 4

Öğretmenlerin yaşlarına göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). 31-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin yukarıda bahsi geçen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin puanlarının genel olarak diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre 31-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri mesleki kıdeme göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	0-5 Yıl	126	3,548	1,164	4,665	0,001	2 > 1
	6-10 Yıl	105	4,000	0,930			3 > 1
	11-15 Yıl	102	3,912	0,822			2 > 4
	16-20 Yıl	45	3,533	0,894			3 > 4
	20 Yıl ve üzeri	87	3,552	1,198			2 > 5
							3 > 5
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	0-5 Yıl	126	3,881	0,935	3,299	0,011	3 > 1 5 > 1
	6-10 Yıl	105	4,057	0,864			
	11-15 Yıl	102	4,235	0,692			
	16-20 Yıl	45	4,133	0,625			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,207	0,851			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı Ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	0-5 Yıl	126	3,571	1,007	3,555	0,007	2 > 1 3 > 1 2 > 5 3 > 5
	6-10 Yıl	105	3,943	0,929			
	11-15 Yıl	102	3,882	0,871			
	16-20 Yıl	45	3,733	0,580			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,586	0,971			
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	0-5 Yıl	126	4,262	0,792	1,068	0,372	
	6-10 Yıl	105	4,343	0,897			
	11-15 Yıl	102	4,441	0,555			
	16-20 Yıl	45	4,267	0,780			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,241	0,862			
Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	0-5 Yıl	126	4,714	0,703	3,698	0,006	1 > 3 4 > 3 1 > 5 4 > 5
	6-10 Yıl	105	4,600	0,548			
	11-15 Yıl	102	4,500	0,609			
	16-20 Yıl	45	4,800	0,405			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,448	0,859			
Ölçme Ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	0-5 Yıl	126	3,214	1,306	1,167	0,325	
	6-10 Yıl	105	3,371	1,273			
	11-15 Yıl	102	3,059	1,461			
	16-20 Yıl	45	3,400	1,156			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,414	1,483			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	0-5 Yıl	126	4,548	0,665	0,939	0,441	
	6-10 Yıl	105	4,543	0,694			
	11-15 Yıl	102	4,382	0,690			
	16-20 Yıl	45	4,533	0,726			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,517	0,861			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	0-5 Yıl	126	3,762	0,814	3,520	0,008	2 > 1 3 > 1 4 > 1
	6-10 Yıl	105	4,057	0,677			
	11-15 Yıl	102	4,059	0,729			
	16-20 Yıl	45	4,133	0,625			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,931	0,912			

Tablo 3.5 (Devam): Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem göre ortalamaları.

Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabildir.	0-5 Yıl	126	3,548	0,882	4,223	0,002	2 > 1 3 > 1 5 > 1 3 > 4
	6-10 Yıl	105	3,886	0,824			
	11-15 Yıl	102	3,941	0,769			
	16-20 Yıl	45	3,600	0,809			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,862	1,014			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	0-5 Yıl	126	3,881	0,854	3,029	0,017	2 > 1 3 > 1 5 > 1
	6-10 Yıl	105	4,086	0,652			
	11-15 Yıl	102	4,147	0,651			
	16-20 Yıl	45	4,133	0,625			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,207	0,891			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	0-5 Yıl	126	3,857	0,918	1,552	0,186	
	6-10 Yıl	105	3,971	1,033			
	11-15 Yıl	102	4,088	0,705			
	16-20 Yıl	45	4,200	0,661			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,000	1,089			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	0-5 Yıl	126	3,476	1,225	0,606	0,659	
	6-10 Yıl	105	3,343	1,292			
	11-15 Yıl	102	3,265	1,043			
	16-20 Yıl	45	3,333	1,087			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,483	1,413			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	0-5 Yıl	126	3,952	0,847	0,605	0,659	
	6-10 Yıl	105	3,943	0,959			
	11-15 Yıl	102	3,941	0,877			
	16-20 Yıl	45	4,133	0,344			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,034	0,813			
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	0-5 Yıl	126	3,881	0,854	0,985	0,415	
	6-10 Yıl	105	3,971	0,814			
	11-15 Yıl	102	3,941	0,769			
	16-20 Yıl	45	4,000	0,640			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,103	0,928			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	0-5 Yıl	126	4,095	0,686	1,569	0,181	
	6-10 Yıl	105	3,971	0,778			
	11-15 Yıl	102	3,941	0,687			
	16-20 Yıl	45	4,067	0,580			
	20 Yıl ve üzeri	87	4,172	0,879			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	0-5 Yıl	126	2,286	0,828	2,580	0,037	5 > 1
	6-10 Yıl	105	2,514	0,911			
	11-15 Yıl	102	2,500	0,920			
	16-20 Yıl	45	2,533	0,894			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,724	1,370			
Genel Görüş	0-5 Yıl	126	3,780	0,374	2,019	0,091	
	6-10 Yıl	105	3,913	0,371			
	11-15 Yıl	102	3,890	0,386			
	16-20 Yıl	45	3,908	0,345			
	20 Yıl ve üzeri	87	3,905	0,584			

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sureci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilirdir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır. “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sureci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir” görüşü dışındaki 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem gruplarına göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 3.6: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	Lisans	405	3,704	1,063	1,107	0,331	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,833	0,378			
	Diğer	24	4,000	1,351			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	Lisans	405	4,074	0,841	3,772	0,024	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,917	0,874			
	Diğer	24	4,500	0,511			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	Lisans	405	3,719	0,949	2,178	0,114	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,750	0,732			
	Diğer	24	4,125	0,797			
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	Lisans	405	4,311	0,794	0,084	0,920	
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,333	0,756			
	Diğer	24	4,375	0,711			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	Lisans	405	4,578	0,684	1,738	0,177	
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,750	0,604			
	Diğer	24	4,750	0,442			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	Lisans	405	3,267	1,380	7,625	0,001	3 > 1 1 > 2 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,750	1,025			
	Diğer	24	4,125	0,947			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	Lisans	405	4,526	0,698	7,907	0,000	1 > 2 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,083	0,967			
	Diğer	24	4,750	0,442			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	Lisans	405	3,948	0,745	1,773	0,171	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,917	1,052			
	Diğer	24	4,250	0,847			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilmelidir.	Lisans	405	3,778	0,876	0,431	0,650	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,667	0,756			
	Diğer	24	3,875	1,076			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	Lisans	405	4,037	0,784	3,323	0,037	3 > 1
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,250	0,439			
	Diğer	24	4,375	0,711			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	Lisans	405	3,985	0,920	0,262	0,770	
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,000	1,095			
	Diğer	24	4,125	0,612			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	Lisans	405	3,385	1,213	1,009	0,365	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,583	1,204			
	Diğer	24	3,125	1,484			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	Lisans	405	3,956	0,869	2,863	0,058	
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,000	0,586			
	Diğer	24	4,375	0,495			
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	Lisans	405	3,985	0,808	2,961	0,053	
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,667	1,042			
	Diğer	24	4,125	0,612			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	Lisans	405	4,015	0,731	5,008	0,007	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	4,083	0,874			
	Diğer	24	4,500	0,511			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	Lisans	405	2,526	0,996	3,270	0,039	1 > 3
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,417	0,967			
	Diğer	24	2,000	1,022			
Genel Görüş	Lisans	405	3,862	0,424	3,580	0,029	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	3,813	0,402			
	Diğer	24	4,086	0,374			

Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır. Adı geçen tüm görüşlerde lisans ve yüksek lisans mezunu olmayan diğer eğitim kademesindeki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin puanlar daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulara göre, lisans ve yüksek lisans mezunu olmayan diğer eğitim kademesindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin diğer eğitim kademesindeki öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 3.7: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin branşa göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	Sosyal Bilgiler	33	3,909	1,011	5,202	0,000	2 > 3
	Türkçe	57	4,053	0,953			5 > 3
	Matematik	42	3,643	1,055			2 > 4
	Fen ve Teknoloji	39	3,615	0,935			5 > 4
	Yabancı Dil	42	4,286	0,708			2 > 6
	Diğer branşlar	252	3,571	1,085			5 > 6
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	Sosyal Bilgiler	33	3,909	1,182	1,235	0,292	
	Türkçe	57	4,053	0,692			
	Matematik	42	3,857	1,002			
	Fen ve Teknoloji	39	4,154	0,540			
	Yabancı Dil	42	4,071	0,808			
	Diğer branşlar	252	4,143	0,820			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	Sosyal Bilgiler	33	3,636	1,168	4,234	0,001	5 > 1
	Türkçe	57	3,947	0,692			2 > 4
	Matematik	42	3,857	0,843			5 > 4
	Fen ve Teknoloji	39	3,462	0,854			2 > 6
	Yabancı Dil	42	4,214	0,782			5 > 6
	Diğer branşlar	252	3,655	0,959			
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	Sosyal Bilgiler	33	4,091	1,259	6,488	0,000	2 > 1
	Türkçe	57	4,421	0,680			5 > 1
	Matematik	42	4,286	1,111			5 > 3
	Fen ve Teknoloji	39	3,769	0,706			2 > 4
	Yabancı Dil	42	4,643	0,485			3 > 4
	Diğer branşlar	252	4,357	0,668			5 > 4
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	Sosyal Bilgiler	33	4,545	1,175	1,338	0,247	6 > 4
	Türkçe	57	4,684	0,469			5 > 6
	Matematik	42	4,786	0,415			
	Fen ve Teknoloji	39	4,462	0,643			
	Yabancı Dil	42	4,643	0,485			
	Diğer branşlar	252	4,571	0,679			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	Sosyal Bilgiler	33	2,545	0,905	6,089	0,000	2 > 1
	Türkçe	57	3,211	1,372			3 > 1
	Matematik	42	3,214	1,539			6 > 1
	Fen ve Teknoloji	39	2,923	1,222			6 > 4
	Yabancı Dil	42	2,714	1,453			6 > 5
	Diğer branşlar	252	3,536	1,307			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	Sosyal Bilgiler	33	4,273	1,306	5,642	0,000	2 > 1
	Türkçe	57	4,842	0,368			5 > 1
	Matematik	42	4,429	0,831			2 > 3
	Fen ve Teknoloji	39	4,308	0,922			5 > 3
	Yabancı Dil	42	4,786	0,415			2 > 4
	Diğer branşlar	252	4,452	0,626			5 > 4
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	Sosyal Bilgiler	33	3,818	1,045	0,779	0,565	2 > 6
	Türkçe	57	3,947	0,692			5 > 6
	Matematik	42	4,000	0,663			
	Fen ve Teknoloji	39	4,154	0,540			
	Yabancı Dil	42	4,000	0,937			
	Diğer branşlar	252	3,940	0,779			

Tablo 3.7 (Devam): Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerin branşa göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabildir.	Sosyal Bilgiler	33	3,455	1,092	2,672	0,021	2 > 1 5 > 1 5 > 3 5 > 6
	Türkçe	57	3,842	0,941			
	Matematik	42	3,643	0,906			
	Fen ve Teknoloji	39	3,769	0,706			
	Yabancı Dil	42	4,143	0,751			
	Diğer branşlar	252	3,762	0,856			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	Sosyal Bilgiler	33	3,818	1,045	2,611	0,024	2 > 1 2 > 3 2 > 4 2 > 6
	Türkçe	57	4,316	0,659			
	Matematik	42	3,929	0,808			
	Fen ve Teknoloji	39	3,923	0,480			
	Yabancı Dil	42	4,143	0,751			
	Diğer branşlar	252	4,083	0,761			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	Sosyal Bilgiler	33	3,545	1,003	7,212	0,000	2 > 1 4 > 1 5 > 1 6 > 1 2 > 3 5 > 3 2 > 4 2 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	4,474	0,947			
	Matematik	42	3,786	0,951			
	Fen ve Teknoloji	39	4,000	0,688			
	Yabancı Dil	42	4,357	0,727			
	Diğer branşlar	252	3,917	0,904			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	Sosyal Bilgiler	33	4,000	1,061	1,892	0,094	
	Türkçe	57	3,316	1,270			
	Matematik	42	3,286	1,235			
	Fen ve Teknoloji	39	3,462	1,097			
	Yabancı Dil	42	3,357	0,906			
	Diğer branşlar	252	3,333	1,287			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	Sosyal Bilgiler	33	3,909	1,100	7,534	0,000	2 > 1 1 > 3 2 > 3 4 > 3 5 > 3 6 > 3 2 > 6 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	4,316	0,572			
	Matematik	42	3,429	1,063			
	Fen ve Teknoloji	39	4,231	0,427			
	Yabancı Dil	42	4,214	0,682			
	Diğer branşlar	252	3,929	0,830			
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	Sosyal Bilgiler	33	3,909	1,182	1,587	0,162	
	Türkçe	57	4,105	0,724			
	Matematik	42	3,714	0,708			
	Fen ve Teknoloji	39	4,154	0,540			
	Yabancı Dil	42	4,000	0,937			
	Diğer branşlar	252	3,952	0,817			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	Sosyal Bilgiler	33	3,909	1,100	0,419	0,835	
	Türkçe	57	4,053	0,692			
	Matematik	42	4,071	0,808			
	Fen ve Teknoloji	39	4,154	0,540			
	Yabancı Dil	42	4,071	0,808			
	Diğer branşlar	252	4,036	0,699			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	Sosyal Bilgiler	33	2,455	1,003	4,712	0,000	5 > 1 3 > 2 4 > 2 5 > 2 6 > 2 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,105	0,920			
	Matematik	42	2,714	0,891			
	Fen ve Teknoloji	39	2,769	0,810			
	Yabancı Dil	42	2,929	0,894			
	Diğer branşlar	252	2,429	1,040			
Genel Görüş	Sosyal Bilgiler	33	3,733	0,764	3,277	0,006	2 > 1 5 > 1 2 > 3 5 > 3 5 > 4 2 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	3,980	0,287			
	Matematik	42	3,790	0,277			
	Fen ve Teknoloji	39	3,832	0,287			
	Yabancı Dil	42	4,036	0,427			
	Diğer branşlar	252	3,854	0,413			

Öğretmenlerin branşlarına göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum” “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Yukarda bahsedilen tüm görüşlerde yabancı dil ve Türkçe branşındaki öğretmenlerin puanları daha yüksektir. Buna göre yabancı dil ve Türkçe branşındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına görüşlerinin diğer branştaki öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8: Öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumuna göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	Evet	261	3,632	1,138	-2,273	0,020
	Hayır	204	3,853	0,898		
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	Evet	261	4,172	0,835	2,602	0,010
	Hayır	204	3,971	0,824		
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	Evet	261	3,736	0,930	-0,165	0,869
	Hayır	204	3,750	0,932		
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	Evet	261	4,356	0,818	1,248	0,213
	Hayır	204	4,265	0,742		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	Evet	261	4,552	0,709	-1,764	0,073
	Hayır	204	4,662	0,611		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	Evet	261	3,276	1,414	0,088	0,929
	Hayır	204	3,265	1,282		
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	Evet	261	4,460	0,815	-1,469	0,127
	Hayır	204	4,559	0,580		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	Evet	261	4,115	0,703	4,933	0,000
	Hayır	204	3,765	0,827		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilmelidir.	Evet	261	3,977	0,846	5,835	0,000
	Hayır	204	3,515	0,851		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	Evet	261	4,207	0,665	4,427	0,000
	Hayır	204	3,897	0,845		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	Evet	261	4,103	0,899	2,937	0,003
	Hayır	204	3,853	0,930		
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	Evet	261	3,414	1,249	0,530	0,596
	Hayır	204	3,353	1,201		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	Evet	261	4,000	0,859	0,562	0,574
	Hayır	204	3,956	0,814		
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	Evet	261	4,115	0,751	4,448	0,000
	Hayır	204	3,779	0,874		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	Evet	261	4,126	0,757	2,697	0,007
	Hayır	204	3,941	0,706		
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	Evet	261	2,644	1,063	3,793	0,000
	Hayır	204	2,294	0,878		
Genel Görüş	Evet	261	3,930	0,449	3,540	0,000
	Hayır	204	3,792	0,373		

Öğretmenlerin seminere katılma durumlarına göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu t testi ile incelenmiştir. Test sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.” “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilirdir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır”, “Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımanı Sağladı”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin seminere katılan öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım” görüşüne katılma düzeyleri, seminere katılmayanlardan düşük, diğer anlamlı çıkan tüm görüşlere katılma düzeyleri ise yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre ölçme değerlendirme seminerine katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin seminere katılmayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.9: Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcuduna göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım.	20'nin altında	60	3,500	1,334	2,554	0,079	
	20-30	207	3,696	1,028			
	30 üstü	198	3,833	0,949			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım.	20'nin altında	60	4,100	0,951	2,830	0,060	
	20-30	207	3,986	0,862			
	30 üstü	198	4,182	0,759			
Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım.	20'nin altında	60	3,400	1,028	5,730	0,003	2 > 1 3 > 1
	20-30	207	3,855	0,806			
	30 üstü	198	3,727	0,996			
Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır.	20'nin altında	60	4,400	0,494	0,667	0,514	
	20-30	207	4,275	0,885			
	30 üstü	198	4,333	0,747			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir.	20'nin altında	60	4,750	0,628	2,196	0,112	
	20-30	207	4,609	0,644			
	30 üstü	198	4,545	0,702			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır.	20'nin altında	60	3,350	1,325	0,224	0,800	
	20-30	207	3,290	1,323			
	30 üstü	198	3,227	1,405			
Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir.	20'nin altında	60	4,450	0,675	1,096	0,335	
	20-30	207	4,464	0,736			
	30 üstü	198	4,561	0,722			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum.	20'nin altında	60	3,950	0,746	0,030	0,971	
	20-30	207	3,971	0,743			
	30 üstü	198	3,955	0,827			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilmelidir.	20'nin altında	60	3,750	1,002	0,032	0,968	
	20-30	207	3,783	0,816			
	30 üstü	198	3,773	0,903			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum.	20'nin altında	60	3,750	1,002	6,274	0,002	2 > 1 3 > 1
	20-30	207	4,130	0,659			
	30 üstü	198	4,106	0,763			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır.	20'nin altında	60	3,850	0,917	2,763	0,064	
	20-30	207	3,928	0,940			
	30 üstü	198	4,106	0,892			
Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor.*	20'nin altında	60	3,300	1,319	5,754	0,003	3 > 2
	20-30	207	3,203	1,272			
	30 üstü	198	3,606	1,116			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum.	20'nin altında	60	3,700	0,908	4,318	0,014	2 > 1 3 > 1
	20-30	207	3,986	0,862			
	30 üstü	198	4,061	0,778			
Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır.	20'nin altında	60	3,950	0,746	0,016	0,984	
	20-30	207	3,971	0,800			
	30 üstü	198	3,970	0,872			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı.	20'nin altında	60	4,050	0,812	0,002	0,998	
	20-30	207	4,043	0,692			
	30 üstü	198	4,045	0,769			
Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta.*	20'nin altında	60	2,250	0,895	5,132	0,006	3 > 1 3 > 2
	20-30	207	2,406	0,842			
	30 üstü	198	2,652	1,151			
Genel Görüş	20'nin altında	60	3,781	0,427	2,845	0,059	
	20-30	207	3,850	0,329			
	30 üstü	198	3,918	0,497			

Öğretmenlerin sınıf mevcuduna durumlarına göre performans ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin farklılaşma durumu tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor*”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum” ve “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” görüşlerinin ortalamalarında istatistiksel açıdan farklılıkların olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). 20-30 öğrenci sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor*”, görüşlerinin puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum” ve “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta*” görüşlerinde ise 30 öğrenciden fazla sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin puanları daha yüksektir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 30 öğrenciden fazla sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin, sınıfında daha az öğrenci bulunan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu yorumu yapılabilir.

3.9.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.10: Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma durumları.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Portfolyo (öğrenci Ürün Dosyası)	Hiçbir Zaman	90	19,4
	Arasıra	204	43,9
	Çoğu Zaman	171	36,8
	Toplam	465	100,0
Proje Görevleri	Hiçbir Zaman	27	5,8
	Arasıra	141	30,3
	Çoğu Zaman	297	63,9
	Toplam	465	100,0
Performans Görevleri	Hiçbir Zaman	18	3,9
	Arasıra	57	12,3
	Çoğu Zaman	390	83,9
	Toplam	465	100,0
Gözlem	Hiçbir Zaman	30	6,5
	Arasıra	102	21,9
	Çoğu Zaman	333	71,6
	Toplam	465	100,0
Kavram Haritası	Hiçbir Zaman	123	26,5
	Arasıra	204	43,9
	Çoğu Zaman	138	29,7
	Toplam	465	100,0
Görüşme (mülakat)	Hiçbir Zaman	51	11,0
	Arasıra	174	37,4
	Çoğu Zaman	240	51,6
	Toplam	465	100,0
Öz Değerlendirme	Hiçbir Zaman	78	16,8
	Arasıra	210	45,2
	Çoğu Zaman	177	38,1
	Toplam	465	100,0
Grup Değerlendirme	Hiçbir Zaman	108	23,2
	Arasıra	222	47,7
	Çoğu Zaman	135	29,0
	Toplam	465	100,0
Akran Değerlendirme	Hiçbir Zaman	141	30,3
	Arasıra	216	46,5
	Çoğu Zaman	108	23,2
	Toplam	465	100,0
Kelime İlişkilendirme Testleri	Hiçbir Zaman	138	29,7
	Arasıra	174	37,4
	Çoğu Zaman	153	32,9
	Toplam	465	100,0
Yapılandırılmış Grid	Hiçbir Zaman	228	49,0
	Arasıra	168	36,1
	Çoğu Zaman	69	14,8
	Toplam	465	100,0

Öğretmenlerin portfolyo (Öğrenci Ürün dosyası) değişkenine göre 90'ı (%19,4) hiçbir zaman bir zaman, 204'ü (%43,9) arasıra, 171'i (%36,8) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin proje görevleri değişkenine göre 27'si (%5,8) hiçbir zaman, 141'i (%30,3) arasıra, 297'si (%63,9) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin performans görevleri değişkenine göre 18'i (%3,9) hiçbir zaman, 57'si (%12,3) arasıra, 390'ı (%83,9) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin gözlem değişkenine göre 30'u (%6,5) hiçbir zaman, 102'si (%21,9) arasıra, 333'ü (%71,6) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin kavram haritası değişkenine göre 123'ü (%26,5) hiçbir zaman, 204'ü (%43,9) arasıra, 138'i (%29,7) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşme (mülakat) değişkenine göre 51'i (%11,0) hiçbir zaman, 174'ü (%37,4) arasıra, 240'ı (%51,6) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin öz değerlendirme değişkenine göre 78'i (%16,8) hiçbir zaman, 210'u (%45,2) arasıra, 177'si (%38,1) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin grup değerlendirme değişkenine göre 108'i (%23,2) hiçbir zaman, 222'si (%47,7) arasıra, 135'i (%29,0) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin akran değerlendirme değişkenine göre 141'i (%30,3) hiçbir zaman, 216'sı (%46,5) arasıra, 108'i (%23,2) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin kelime ilişkilendirme testleri değişkenine göre 138'i (%29,7) hiçbir zaman, 174'ü (%37,4) arasıra, 153'ü (%32,9) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin yapılandırılmış grid değişkenine göre 228'i (%49,0) hiçbir zaman, 168'i (%36,1) arasıra, 69'u (%14,8) çoğu zaman olarak dağılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin genel olarak tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 3.11: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	Kadın	261	2,149	0,752	-0,828	0,408
	Erkek	204	2,206	0,700		
Proje Görevleri	Kadın	261	2,598	0,635	0,693	0,489
	Erkek	204	2,559	0,554		
Performans Görevleri	Kadın	261	2,770	0,541	-1,496	0,122
	Erkek	204	2,838	0,407		
Gözlem	Kadın	261	2,632	0,571	-0,793	0,428
	Erkek	204	2,676	0,630		
Kavram Haritası	Kadın	261	2,034	0,796	0,072	0,941
	Erkek	204	2,029	0,687		
Görüşme (mülakat)	Kadın	261	2,356	0,744	-1,804	0,064
	Erkek	204	2,471	0,582		
Öz Değerlendirme	Kadın	261	2,253	0,732	1,374	0,166
	Erkek	204	2,162	0,679		
Grup Değerlendirme	Kadın	261	2,080	0,732	0,757	0,449
	Erkek	204	2,029	0,708		
Akran Değerlendirme	Kadın	261	2,000	0,713	2,386	0,018
	Erkek	204	1,838	0,742		
Kelime İlişkilendirme Testleri	Kadın	261	2,103	0,804	2,204	0,028
	Erkek	204	1,941	0,767		
Yapılandırılmış Grid	Kadın	261	1,713	0,727	1,846	0,066
	Erkek	204	1,588	0,714		

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları t testi ile incelenmiştir. Test sonucunda “Akran Değerlendirme” ve “Kelime İlişkilendirme” yöntemlerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları saptanmıştır ($p < 0.05$). Diğer tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 3.12: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Portfolyo (öğrenci Ürün Dosyası)	22-30	147	2,061	0,796	2,524	0,057	
	31-40	201	2,179	0,669			
	41-50	90	2,300	0,741			
	51 ve üzeri	27	2,333	0,679			
Proje Görevleri	22-30	147	2,592	0,605	0,744	0,526	
	31-40	201	2,567	0,630			
	41-50	90	2,633	0,550			
	51 ve üzeri	27	2,444	0,506			
Performans Görevleri	22-30	147	2,816	0,524	0,373	0,773	
	31-40	201	2,776	0,484			
	41-50	90	2,833	0,456			
	51 ve üzeri	27	2,778	0,424			
Gözlem	22-30	147	2,551	0,576	2,611	0,051	
	31-40	201	2,672	0,634			
	41-50	90	2,767	0,498			
	51 Ve üzeri	27	2,667	0,679			
Kavram Haritası	22-30	147	2,000	0,759	12,004	0,000	3 > 1 3 > 2 4 > 2
	31-40	201	1,866	0,753			
	41-50	90	2,400	0,614			
	51 ve üzeri	27	2,222	0,641			
Görüşme (mülakat)	22-30	147	2,224	0,738	5,924	0,001	2 > 1 3 > 1
	31-40	201	2,493	0,679			
	41-50	90	2,533	0,565			
	51 ve üzeri	27	2,333	0,480			
Öz Değerlendirme	22-30	147	2,020	0,745	8,060	0,000	2 > 1 3 > 1 4 > 1 3 > 2
	31-40	201	2,224	0,710			
	41-50	90	2,467	0,565			
	51 ve üzeri	27	2,333	0,679			
Grup Değerlendirme	22-30	147	1,857	0,731	5,843	0,001	2 > 1 3 > 1 4 > 1
	31-40	201	2,149	0,720			
	41-50	90	2,133	0,622			
	51 ve üzeri	27	2,222	0,801			
Akran Değerlendirme	22-30	147	1,653	0,659	11,829	0,000	2 > 1 3 > 1 4 > 1
	31-40	201	2,015	0,765			
	41-50	90	2,100	0,601			
	51 ve üzeri	27	2,222	0,801			
Kelime İlişkilendirme Testleri	22-30	147	1,816	0,777	10,907	0,000	2 > 1 3 > 1 3 > 2
	31-40	201	2,015	0,840			
	41-50	90	2,400	0,557			
	51 ve üzeri	27	2,111	0,751			
Yapılandırılmış Grid	22-30	147	1,592	0,700	4,874	0,002	3 > 1 3 > 2
	31-40	201	1,582	0,652			
	41-50	90	1,900	0,794			
	51 ve üzeri	27	1,778	0,934			

Araştırmada ğretmenlerin yaşlarına göre tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ğretmenlerin, “Kavram Haritası”, “Görüşme (mülakat)”, “z Değerlendirme”, “Grup Değerlendirme”, “Akran Değerlendirme”, “Kelime İlişkilendirme Testleri” ve “Yapılandırılmış Grid” yöntemlerini kullanma durumlarının yaşlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). 51 ve üzeri yaştaki ğretmenlerin “Grup Değerlendirme” ve “Akran Değerlendirme” yöntemlerini en fazla kullanan öğretmenler olduğu, diğer anlamlı çıkan yöntemlerini ise 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu durumda genel olarak 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin, diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre tamamlayıcı lme değerlendirme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin diğer tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise yaşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.13: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Portfolyo (öğrenci Ürün Dosyası)	0-5 Yıl	126	1,881	0,765	9,734	0,000	2 > 1
	6-10 Yıl	105	2,400	0,688			3 > 1
	11-15 Yıl	102	2,118	0,634			4 > 1
	16-20 Yıl	45	2,333	0,707			5 > 1
	20 Yıl ve üzeri	87	2,310	0,704			2 > 3
Proje Görevleri	0-5 Yıl	126	2,548	0,628	2,301	0,058	
	6-10 Yıl	105	2,629	0,593			
	11-15 Yıl	102	2,500	0,656			
	16-20 Yıl	45	2,800	0,405			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,552	0,566			
Performans Görevleri	0-5 Yıl	126	2,857	0,414	2,106	0,079	
	6-10 Yıl	105	2,743	0,605			
	11-15 Yıl	102	2,735	0,506			
	16-20 Yıl	45	2,933	0,252			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,793	0,486			
Gözlem	0-5 Yıl	126	2,548	0,588	3,652	0,006	5 > 1
	6-10 Yıl	105	2,571	0,648			5 > 2
	11-15 Yıl	102	2,676	0,632			
	16-20 Yıl	45	2,733	0,580			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,828	0,463			
Kavram Haritası	0-5 Yıl	126	2,000	0,790	7,273	0,000	5 > 1
	6-10 Yıl	105	1,971	0,740			5 > 2
	11-15 Yıl	102	1,824	0,750			5 > 3
	16-20 Yıl	45	2,067	0,580			5 > 4
	20 Yıl ve üzeri	87	2,379	0,669			
Görüşme (mülakat)	0-5 Yıl	126	2,262	0,792	2,959	0,020	3 > 1
	6-10 Yıl	105	2,371	0,639			5 > 1
	11-15 Yıl	102	2,529	0,656			
	16-20 Yıl	45	2,400	0,720			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,517	0,503			
Öz Değerlendirme	0-5 Yıl	126	2,024	0,774	9,080	0,000	3 > 1
	6-10 Yıl	105	2,057	0,718			5 > 1
	11-15 Yıl	102	2,353	0,684			3 > 2
	16-20 Yıl	45	2,200	0,548			5 > 2
	20 Yıl ve üzeri	87	2,517	0,568			5 > 4
Grup Değerlendirme	0-5 Yıl	126	1,952	0,789	5,388	0,000	3 > 1
	6-10 Yıl	105	1,943	0,718			5 > 1
	11-15 Yıl	102	2,206	0,680			3 > 2
	16-20 Yıl	45	1,867	0,505			5 > 2
	20 Yıl ve üzeri	87	2,276	0,694			3 > 4
Akran Değerlendirme	0-5 Yıl	126	1,738	0,761	9,142	0,000	3 > 1
	6-10 Yıl	105	1,800	0,626			5 > 1
	11-15 Yıl	102	2,088	0,785			3 > 2
	16-20 Yıl	45	1,800	0,661			5 > 2
	20 Yıl ve üzeri	87	2,241	0,628			3 > 4
Kelime İlişkilendirme Testleri	0-5 Yıl	126	1,762	0,753	7,855	0,000	2 > 1
	6-10 Yıl	105	2,086	0,845			3 > 1
	11-15 Yıl	102	2,000	0,808			4 > 1
	16-20 Yıl	45	2,133	0,726			5 > 1
	20 Yıl ve üzeri	87	2,345	0,662			5 > 2
Yapılandırılmış Grid	0-5 Yıl	126	1,619	0,725	5,189	0,000	5 > 1
	6-10 Yıl	105	1,600	0,645			5 > 2
	11-15 Yıl	102	1,559	0,654			5 > 3
	16-20 Yıl	45	1,533	0,726			5 > 4
	20 Yıl ve üzeri	87	1,966	0,813			

Araştırmada ğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ğretmenlerin, “Portfolyo (ğrenci rn Dosyası)”, “Gözlem”, “Kavram Haritası”, “Görüşme (mülakat)”, “z Değerlendirme”, “Grup Değerlendirme”, “Akran Değerlendirme”, “Kelime İlişkilendirme Testleri” ve “Yapılandırılmış Grid” yöntemlerini kullanma durumlarının mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin adı geçen görüşlere ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin, diğer kıdem grubundaki öğretmenlere göre tamamlayıcı lme değerlendirme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin diğer tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.14: Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	Lisans	405	2,156	0,750	2,545	0,080	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,167	0,561			
	Diğer	24	2,500	0,511			
Proje Görevleri	Lisans	405	2,585	0,614	5,176	0,006	1 > 3 2 > 3
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,750	0,439			
	Diğer	24	2,250	0,442			
Performans Görevleri	Lisans	405	2,800	0,500	0,209	0,811	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,833	0,378			
	Diğer	24	2,750	0,442			
Gözlem	Lisans	405	2,630	0,606	2,456	0,087	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,750	0,604			
	Diğer	24	2,875	0,338			
Kavram Haritası	Lisans	405	2,007	0,766	5,018	0,007	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,000	0,586			
	Diğer	24	2,500	0,511			
Görüşme (mülakat)	Lisans	405	2,400	0,670	8,215	0,000	3 > 1 1 > 2 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,167	0,811			
	Diğer	24	2,875	0,338			
Öz Değerlendirme	Lisans	405	2,193	0,716	7,857	0,000	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,083	0,649			
	Diğer	24	2,750	0,442			
Grup Değerlendirme	Lisans	405	2,044	0,720	9,573	0,000	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	1,833	0,561			
	Diğer	24	2,625	0,711			
Akran Değerlendirme	Lisans	405	1,904	0,720	8,158	0,000	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	1,833	0,561			
	Diğer	24	2,500	0,885			
Kelime İlişkilendirme Testleri	Lisans	405	2,037	0,794	2,063	0,128	
	Yüksek Lisans Doktora	36	1,833	0,697			
	Diğer	24	2,250	0,847			
Yapılandırılmış Grid	Lisans	405	1,659	0,723	4,766	0,009	3 > 1 3 > 2
	Yüksek Lisans Doktora	36	1,417	0,500			
	Diğer	24	2,000	0,885			

Araştırmada ğretmenlerin eēitim durumlarına göre tamamlayıcı lme ve deēerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ğretmenlerin, “Proje Görevleri”, “Kavram Haritası”, “Görüşme (mülakat)”, “z Deēerlendirme”, “Grup Deēerlendirme”, “Akran Deēerlendirme” ve “Yapılandırılmış Grid” yöntemlerini kullanma durumlarının eēitim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılařtıēı belirlenmiştir ($p<0.05$). Yüksek lisans/doktora eēitim düzeyinde bulunan ğretmenlerin “Proje Görevlerini” daha fazla kullandıkları, “Kavram Haritası”, “Görüşme (mülakat)”, “z Deēerlendirme”, “Grup Deēerlendirme”, “Akran Deēerlendirme” ve “Yapılandırılmış Grid” yaklaşımını ise diēer eēitim düzeyindeki öğretmenlerin daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin diēer tamamlayıcı lme ve deēerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise eēitim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık gstermediēi saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.15: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	Sosyal Bilgiler	33	2,000	0,612	1,418	0,216	
	Türkçe	57	2,158	0,751			
	Matematik	42	2,000	0,765			
	Fen ve Teknoloji	39	2,077	0,739			
	Yabancı Dil	42	2,214	0,782			
	Diğer Branşlar	252	2,238	0,719			
Proje Görevleri	Sosyal Bilgiler	33	3,000	0,000	28,993	0,000	1 > 2
	Türkçe	57	2,737	0,444			4 > 2
	Matematik	42	2,786	0,415			5 > 2
	Fen ve Teknoloji	39	3,000	0,000			1 > 6
	Yabancı Dil	42	3,000	0,000			2 > 6
	Diğer Branşlar	252	2,321	0,659			3 > 6 4 > 6 5 > 6
Performans Görevleri	Sosyal Bilgiler	33	3,000	0,000	8,074	0,000	1 > 6
	Türkçe	57	2,895	0,451			2 > 6
	Matematik	42	2,857	0,354			3 > 6
	Fen ve Teknoloji	39	3,000	0,000			4 > 6
	Yabancı Dil	42	3,000	0,000			5 > 6
	Diğer Branşlar	252	2,679	0,582			
Gözlem	Sosyal Bilgiler	33	2,455	0,794	2,409	0,036	2 > 1
	Türkçe	57	2,737	0,552			6 > 1
	Matematik	42	2,643	0,485			2 > 5
	Fen ve Teknoloji	39	2,692	0,614			4 > 5
	Yabancı Dil	42	2,429	0,501			6 > 5
	Diğer Branşlar	252	2,690	0,598			
Kavram Haritası	Sosyal Bilgiler	33	2,182	0,392	8,113	0,000	4 > 2
	Türkçe	57	2,105	0,795			1 > 3
	Matematik	42	1,643	0,618			2 > 3
	Fen ve Teknoloji	39	2,462	0,643			4 > 3
	Yabancı Dil	42	1,643	0,727			6 > 3
	Diğer Branşlar	252	2,060	0,763			1 > 5 2 > 5 4 > 5 6 > 5 4 > 6
Görüşme (mülakat)	Sosyal Bilgiler	33	2,273	0,761	6,084	0,000	2 > 4
	Türkçe	57	2,421	0,680			3 > 4
	Matematik	42	2,571	0,501			6 > 4
	Fen ve Teknoloji	39	2,000	0,688			2 > 5
	Yabancı Dil	42	2,143	0,751			3 > 5
	Diğer Branşlar	252	2,500	0,647			6 > 5

Tablo 3.15 (Devam): Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

Öz Değerlendirme	Sosyal Bilgiler	33	2,000	0,433	6,328	0,000	2 > 1
	Türkçe	57	2,316	0,572			5 > 1
	Matematik	42	2,143	0,843			6 > 1
	Fen ve Teknoloji	39	1,692	0,614			2 > 4
	Yabancı Dil	42	2,357	0,485			3 > 4
	Diğer Branşlar	252	2,286	0,751			5 > 4
Grup Değerlendirme	Sosyal Bilgiler	33	2,000	0,000	4,622	0,000	6 > 4
	Türkçe	57	2,053	0,515			5 > 3
	Matematik	42	1,929	0,808			1 > 4
	Fen ve Teknoloji	39	1,615	0,633			2 > 4
	Yabancı Dil	42	2,286	0,708			3 > 4
	Diğer Branşlar	252	2,119	0,779			5 > 4
Akran Değerlendirme	Sosyal Bilgiler	33	2,000	0,433	1,589	0,162	6 > 4
	Türkçe	57	1,789	0,619			
	Matematik	42	2,000	0,855			
	Fen ve Teknoloji	39	1,692	0,731			
	Yabancı Dil	42	2,000	0,541			
	Diğer Branşlar	252	1,964	0,780			
Kelime İlişkilendirme Testleri	Sosyal Bilgiler	33	2,455	0,506	8,056	0,000	1 > 3
	Türkçe	57	2,263	0,791			2 > 3
	Matematik	42	1,571	0,737			4 > 3
	Fen ve Teknoloji	39	2,308	0,731			5 > 3
	Yabancı Dil	42	2,143	0,751			6 > 3
	Diğer Branşlar	252	1,940	0,794			1 > 6
Yapılandırılmış Grid	Sosyal Bilgiler	33	1,818	0,727	4,759	0,000	2 > 6
	Türkçe	57	1,526	0,684			4 > 6
	Matematik	42	1,429	0,630			4 > 2
	Fen ve Teknoloji	39	2,077	0,739			1 > 3
	Yabancı Dil	42	1,786	0,565			4 > 3
	Diğer Branşlar	252	1,619	0,740			5 > 3

Araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Proje Görevleri”, “Performans Görevleri”, “Gözlem”, “Kavram Haritası”, “Görüşme (mülakat)”, “Öz Değerlendirme”, “Grup Değerlendirme”, “Kelime İlişkilendirme Testleri” ve “Yapılandırılmış Grid” yöntemlerini kullanma durumlarının branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). “Proje görevleri” ve “Performans Görevlerini” diğer branşlardaki öğretmenlerin en az kullandıkları,

gözlem yöntemini en fazla Türkçe öğretmenlerinin kullandığı, görüşmeyi matematik öğretmenlerinin en fazla kullandıkları, “Grup Değerlendirme” ve “Öz Değerlendirmeyi” en fazla yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları, “Kelime İlişkilendirme Testlerinin” ise en fazla sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ve Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin “Kavram Haritası” ve “Yapılandırılmış Grid” yöntemini en fazla kullanan öğretmenler oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin “Portfolyo” ve “Akran Değerlendirme” yöntemlerini kullanma durumlarının ise branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.16: Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili eğitim alma durumlarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	Evet	261	2,253	0,716	2,648	0,008
	Hayır	204	2,074	0,736		
Proje Görevleri	Evet	261	2,621	0,573	1,630	0,108
	Hayır	204	2,529	0,631		
Performans Görevleri	Evet	261	2,828	0,461	1,381	0,174
	Hayır	204	2,765	0,519		
Gözlem	Evet	261	2,667	0,620	0,614	0,539
	Hayır	204	2,632	0,568		
Kavram Haritası	Evet	261	2,080	0,700	1,572	0,123
	Hayır	204	1,971	0,806		
Görüşme (mülakat)	Evet	261	2,483	0,642	2,759	0,006
	Hayır	204	2,309	0,714		
Öz Değerlendirme	Evet	261	2,276	0,708	2,171	0,030
	Hayır	204	2,132	0,707		
Grup Değerlendirme	Evet	261	2,080	0,700	0,757	0,449
	Hayır	204	2,029	0,749		
Akran Değerlendirme	Evet	261	2,000	0,744	2,386	0,017
	Hayır	204	1,838	0,701		
Kelime İlişkilendirme Testleri	Evet	261	2,115	0,781	2,564	0,011
	Hayır	204	1,926	0,794		
Yapılandırılmış Grid	Evet	261	1,701	0,714	1,455	0,146
	Hayır	204	1,603	0,732		

Araştırmada ğretmenlerin lme değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumlarına göre tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ğretmenlerin, “Portfolyo (ğrenci rn Dosyası)”, “Görüşme (mülakat)”, “z Değerlendirme”, “Akran Değerlendirme” ve “Kelime İlişkilendirme Testleri”, yöntemlerini kullanma durumlarının eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). lme ve değerlendirmeyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre anlamlı bulunan yaklaşımları daha fazla kullandıkları görülmektedir. lme ve değerlendirmeyle ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre tamamlayıcı lme değerlendirme yöntemlerini daha sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin diğer tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise lme değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.17: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	20'nin altında	60	2,350	0,732	5,965	0,003	1 > 3 2 > 3
	20-30	207	2,246	0,732			
	30 üstü	198	2,045	0,707			
Proje Görevleri	20'nin altında	60	2,500	0,677	0,622	0,537	
	20-30	207	2,594	0,574			
	30 üstü	198	2,591	0,604			
Performans Görevleri	20'nin altında	60	2,650	0,659	3,866	0,022	2 > 1 3 > 1
	20-30	207	2,797	0,470			
	30 üstü	198	2,848	0,436			
Gözlem	20'nin altında	60	2,600	0,588	1,029	0,358	
	20-30	207	2,623	0,618			
	30 üstü	198	2,697	0,578			
Kavram Haritası	20'nin altında	60	2,000	0,713	1,003	0,367	
	20-30	207	2,087	0,758			
	30 üstü	198	1,985	0,751			
Görüşme (mülakat)	20'nin altında	60	2,500	0,597	0,766	0,465	
	20-30	207	2,377	0,726			
	30 üstü	198	2,409	0,653			
Öz Değerlendirme	20'nin altında	60	2,300	0,646	11,285	0,000	1 > 2 3 > 2
	20-30	207	2,043	0,752			
	30 üstü	198	2,364	0,645			
Grup Değerlendirme	20'nin altında	60	2,050	0,675	1,436	0,239	
	20-30	207	2,000	0,763			
	30 üstü	198	2,121	0,687			
Akran Değerlendirme	20'nin altında	60	1,950	0,595	4,051	0,018	3 > 2
	20-30	207	1,826	0,781			
	30 üstü	198	2,030	0,697			
Kelime İlişkilendirme Testleri	20'nin altında	60	2,000	0,781	0,481	0,619	
	20-30	207	2,072	0,769			
	30 üstü	198	2,000	0,819			
Yapılandırılmış Grid	20'nin altında	60	1,600	0,741	0,987	0,373	
	20-30	207	1,623	0,706			
	30 üstü	198	1,712	0,736			

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)”, “Performans Görevleri”, “Öz Değerlendirme” ve “Akran Değerlendirme” yöntemlerini kullanma durumlarının öğrenci sayılarına göre

istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$).30'un üstünde sınıfında öğrenci bulunan öğretmenlerin "Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)" yöntemini kullanma durumları daha düşük düzeyde iken, anlamlı bulunan diğer yaklaşımları kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin diğer tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise sınıflarındaki öğrenci sayılarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

3.9.4 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Klasik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3.18: Öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	Hiçbir Zaman	90	19,4
	Arasıra	147	31,6
	Çoğu Zaman	228	49,0
	Toplam	465	100,0
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Hiçbir Zaman	60	12,9
	Arasıra	123	26,5
	Çoğu Zaman	282	60,6
	Toplam	465	100,0
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Hiçbir Zaman	60	12,9
	Arasıra	144	31,0
	Çoğu Zaman	261	56,1
	Toplam	465	100,0
Doğru Yanlış Soruları	Hiçbir Zaman	57	12,3
	Arasıra	123	26,5
	Çoğu Zaman	285	61,3
	Toplam	465	100,0
Çoktan Seçmeli Test	Hiçbir Zaman	48	10,3
	Arasıra	66	14,2
	Çoğu Zaman	351	75,5
	Toplam	465	100,0
Eşleştirme Soruları	Hiçbir Zaman	57	12,3
	Arasıra	126	27,1
	Çoğu Zaman	282	60,6
	Toplam	465	100,0

Öğretmenlerin yazılı yoklama(Klasik Yazılı) değişkenine göre 90'ı (%19,4) hiçbir zaman, 147'si (%31,6) arasıra, 228'i (%49,0) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin soru formatında kısa yanıtı testler değişkenine göre 60'ı (%12,9) hiçbir zaman, 123'ü (%26,5) arasıra, 282'si (%60,6) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin eksik cümle formatında kısa yanıtı testler değişkenine göre 60'ı (%12,9) hiçbir zaman, 144'ü (%31,0) arasıra, 261'i (%56,1) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin doğru yanlış soruları değişkenine göre 57'si (%12,3) hiçbir zaman, 123'ü (%26,5) arasıra, 285'i (%61,3) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin çoktan seçmeli test değişkenine göre 48'i (%10,3) hiçbir zaman, 66'sı (%14,2) arasıra, 351'i (%75,5) çoğu zaman olarak dağılmaktadır.

Öğretmenlerin eşleştirme soruları değişkenine göre 57'si (%12,3) hiçbir zaman, 126'sı (%27,1) arasıra, 282'si (%60,6) çoğu zaman olarak dağılmaktadır. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri içinde çoğunlukla yazılı yoklama, soru formatında kısa yanıtı testler, eksik cümle formatında kısa yanıtı testler, doğru yanlış soruları, çoktan seçmeli test ve eşleştirme sorularının daha sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları tablo 3.19'da görülmektedir.

Tablo 3.19: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yazılı Yoklama (Klasik Yazılı)	Kadın	261	2,356	0,804	1,885	0,057
	Erkek	204	2,221	0,726		
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Kadın	261	2,517	0,742	1,363	0,173
	Erkek	204	2,426	0,673		
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Kadın	261	2,483	0,742	1,738	0,083
	Erkek	204	2,368	0,664		
Doğru Yanlış Soruları	Kadın	261	2,552	0,725	2,134	0,033
	Erkek	204	2,412	0,671		
Çoktan Seçmeli Test	Kadın	261	2,621	0,700	-1,145	0,244
	Erkek	204	2,691	0,602		
Eşleştirme Soruları	Kadın	261	2,586	0,689	3,589	0,000
	Erkek	204	2,353	0,704		

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları t testi ile incelenmiştir. Test sonucunda “Doğru Yanlış Soruları” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha fazla kullandıkları saptanmıştır($p<0.05$). Diğer klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.20: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	22-30	147	2,367	0,803	2,165	0,091	
	31-40	201	2,194	0,760			
	41-50	90	2,400	0,716			
	51 ve üzeri	27	2,333	0,832			
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	22-30	147	2,429	0,731	3,701	0,012	3 > 1 3 > 2
	31-40	201	2,418	0,758			
	41-50	90	2,700	0,529			
	51 ve üzeri	27	2,444	0,698			
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	22-30	147	2,306	0,737	8,105	0,000	3 > 1 3 > 2 3 > 4
	31-40	201	2,418	0,738			
	41-50	90	2,733	0,515			
	51 ve üzeri	27	2,222	0,641			
Doğru Yanlış Soruları	22-30	147	2,408	0,729	4,909	0,002	3 > 1 3 > 2 3 > 4
	31-40	201	2,463	0,742			
	41-50	90	2,733	0,515			
	51 ve üzeri	27	2,333	0,679			
Çoktan Seçmeli Test	22-30	147	2,571	0,702	5,368	0,001	3 > 1 4 > 1 3 > 2 4 > 2
	31-40	201	2,597	0,715			
	41-50	90	2,800	0,479			
	51 ve üzeri	27	3,000	0,000			
Eşleştirme Soruları	22-30	147	2,388	0,697	5,124	0,002	3 > 1 3 > 2 3 > 4
	31-40	201	2,493	0,742			
	41-50	90	2,700	0,529			
	51 ve üzeri	27	2,222	0,801			

Araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini kullanma durumlarının yaşlarına göre

istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler” ve “Doğru Yanlış Soruları” yöntemlerini en fazla kullanan öğretmenler olduğu, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini ise 51 ve üzerindeki öğretmenlerin daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.21: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	0-5 Yıl	126	2,286	0,828	1,917	0,106	
	6-10 Yıl	105	2,171	0,778			
	11-15 Yıl	102	2,353	0,726			
	16-20 Yıl	45	2,533	0,625			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,276	0,788			
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	0-5 Yıl	126	2,286	0,799	4,768	0,001	2 > 1 4 > 1 5 > 1 4 > 3 5 > 3
	6-10 Yıl	105	2,571	0,602			
	11-15 Yıl	102	2,412	0,775			
	16-20 Yıl	45	2,667	0,603			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,621	0,615			
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	0-5 Yıl	126	2,167	0,787	7,003	0,000	2 > 1 3 > 1 4 > 1 5 > 1
	6-10 Yıl	105	2,571	0,602			
	11-15 Yıl	102	2,441	0,739			
	16-20 Yıl	45	2,600	0,618			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,552	0,624			
Doğru Yanlış Soruları	0-5 Yıl	126	2,333	0,810	3,352	0,010	2 > 1 4 > 1 5 > 1
	6-10 Yıl	105	2,543	0,605			
	11-15 Yıl	102	2,441	0,739			
	16-20 Yıl	45	2,667	0,603			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,621	0,615			
Çoktan Seçmeli Test	0-5 Yıl	126	2,452	0,796	6,427	0,000	2 > 1 4 > 1 5 > 1 5 > 3
	6-10 Yıl	105	2,714	0,567			
	11-15 Yıl	102	2,588	0,736			
	16-20 Yıl	45	2,800	0,405			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,862	0,436			
Eşleştirme Soruları	0-5 Yıl	126	2,310	0,774	3,169	0,014	2 > 1 4 > 1 5 > 1
	6-10 Yıl	105	2,571	0,602			
	11-15 Yıl	102	2,471	0,741			
	16-20 Yıl	45	2,600	0,618			
	20 Yıl ve üzeri	87	2,586	0,674			

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini kullanma durumlarının yaşlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). 16 ve 20 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin adı geçen görüşlere ilişkin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, 16-20 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri içinde “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini daha sıklıkla kullandıkları yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin “Yazılı Yoklama (Klasik Yazılı)” yöntemlerini kullanma durumlarının ise mesleki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.22: Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	Lisans	405	2,281	0,777	6,106	0,002	2 > 1 2 > 3
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,667	0,478			
	Diğer	24	2,000	0,885			
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Lisans	405	2,511	0,699	4,173	0,016	1 > 3
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,333	0,756			
	Diğer	24	2,125	0,797			
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Lisans	405	2,430	0,716	1,611	0,201	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,583	0,500			
	Diğer	24	2,250	0,847			
Doğru Yanlış Soruları	Lisans	405	2,519	0,709	3,794	0,023	1 > 3
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,417	0,500			
	Diğer	24	2,125	0,797			
Çoktan Seçmeli Test	Lisans	405	2,667	0,656	2,241	0,108	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,667	0,478			
	Diğer	24	2,375	0,875			
Eşleştirme Soruları	Lisans	405	2,504	0,699	1,653	0,193	
	Yüksek Lisans Doktora	36	2,417	0,649			
	Diğer	24	2,250	0,847			

Araştırmada ğretmenlerin eğitim durumlarına göre klasik lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda ğretmenlerin, “Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)”, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” ve “Doğru Yanlış Soruları” yöntemlerini kullanma durumlarının eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p<0.05$). Lisans eğitim düzeyinde bulunan ğretmenlerin “Yazılı Yoklama (Klasik Yazılı)”, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” ve “Doğru Yanlış Soruları” yöntemlerini diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha fazla kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin diğer klasik lme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise eğitim durumlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.23: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	Sosyal Bilgiler	33	2,364	0,653	23,774	0,000	2 > 1
	Türkçe	57	2,789	0,411			3 > 1
	Matematik	42	2,714	0,596			5 > 1
	Fen ve Teknoloji	39	2,385	0,633			2 > 4
	Yabancı Dil	42	2,857	0,521			3 > 4
	Diğer Branşlar	252	2,000	0,788			5 > 4 1 > 6 2 > 6 3 > 6 4 > 6 5 > 6
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Sosyal Bilgiler	33	2,636	0,489	3,521	0,004	1 > 6 2 > 6 3 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,579	0,596			
	Matematik	42	2,714	0,457			
	Fen ve Teknoloji	39	2,538	0,505			
	Yabancı Dil	42	2,643	0,618			
	Diğer Branşlar	252	2,357	0,813			
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Sosyal Bilgiler	33	2,545	0,506	3,794	0,002	4 > 2 5 > 2 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,368	0,672			
	Matematik	42	2,500	0,506			
	Fen ve Teknoloji	39	2,692	0,468			
	Yabancı Dil	42	2,714	0,457			
	Diğer Branşlar	252	2,333	0,808			
Doğru Yanlış Soruları	Sosyal Bilgiler	33	2,636	0,489	8,987	0,000	5 > 2 4 > 3 5 > 3 1 > 6 2 > 6 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,579	0,498			
	Matematik	42	2,429	0,501			
	Fen ve Teknoloji	39	2,846	0,366			
	Yabancı Dil	42	2,929	0,261			
	Diğer Branşlar	252	2,333	0,823			
Çoktan Seçmeli Test	Sosyal Bilgiler	33	2,818	0,392	8,777	0,000	1 > 6 2 > 6 3 > 6 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,842	0,368			
	Matematik	42	2,786	0,415			
	Fen ve Teknoloji	39	2,923	0,270			
	Yabancı Dil	42	2,929	0,261			
	Diğer Branşlar	252	2,476	0,796			
Eşleştirme Soruları	Sosyal Bilgiler	33	2,545	0,666	4,324	0,001	1 > 3 2 > 3 4 > 3 5 > 3 4 > 6 5 > 6
	Türkçe	57	2,579	0,596			
	Matematik	42	2,214	0,682			
	Fen ve Teknoloji	39	2,692	0,468			
	Yabancı Dil	42	2,786	0,415			
	Diğer Branşlar	252	2,417	0,776			

Araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)”, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini kullanma durumlarının branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı

belirlenmiştir ($p<0.05$). “Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yaklaşılmanı en fazla yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları ve matematik öğretmenlerinin “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” yaklaşımın en fazla kullanan öğretmenler oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin diğer klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>0.05$).

Tablo 3.24: Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilgili eğitim alma durumlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	Evet	261	2,299	0,761	0,065	0,948
	Hayır	204	2,294	0,789		
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Evet	261	2,506	0,711	0,969	0,333
	Hayır	204	2,441	0,717		
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	Evet	261	2,483	0,710	1,738	0,083
	Hayır	204	2,368	0,707		
Doğru Yanlış Soruları	Evet	261	2,471	0,710	-0,660	0,510
	Hayır	204	2,515	0,698		
Çoktan Seçmeli Test	Evet	261	2,667	0,656	0,557	0,578
	Hayır	204	2,632	0,664		
Eşleştirme Soruları	Evet	261	2,460	0,725	-0,834	0,404
	Hayır	204	2,515	0,677		

Araştırmada öğretmenlerin eğitim alma durumlarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)”, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler”, “Doğru Yanlış Soruları”, “Çoktan Seçmeli Test” ve “Eşleştirme Soruları” yöntemlerini kullanma durumlarının branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 3.25: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)	20'nin altında	60	2,300	0,720	0,445	0,641	
	20-30	207	2,261	0,794			
	30 üstü	198	2,333	0,767			
Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler	20'nin altında	60	2,700	0,462	3,399	0,034	1 > 2 1 > 3
	20-30	207	2,449	0,754			
	30 üstü	198	2,439	0,722			
Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler	20'nin altında	60	2,500	0,597	0,314	0,731	
	20-30	207	2,420	0,752			
	30 üstü	198	2,424	0,699			
Doğru Yanlış Soruları	20'nin altında	60	2,550	0,595	1,530	0,218	
	20-30	207	2,536	0,736			
	30 üstü	198	2,424	0,699			
Çoktan Seçmeli Test	20'nin altında	60	2,700	0,562	0,808	0,446	
	20-30	207	2,609	0,708			
	30 üstü	198	2,682	0,633			
Esleştirme Soruları	20'nin altında	60	2,550	0,675	2,834	0,060	
	20-30	207	2,551	0,673			
	30 üstü	198	2,394	0,738			

Araştırmada öğretmenlerin sınıftaki öğrenci sayılarına göre klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumları tek yönlü varyans analizi (Anova) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin, “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” yöntemini kullanma durumlarının sınıftaki öğrenci sayılarına göre istatistiksel açıdan farklılaştığı belirlenmiştir ($p < 0.05$). 20'nin altında sınıfında öğrenci bulunan öğretmenlerin “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” yöntemini kullanma durumları daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. 20'nin altında sınıfında öğrenci bulunan öğretmenlerin “Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler” yöntemini daha sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin diğer klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarının ise öğrenci sayılarına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > 0.05$).

3.9 Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme eğitimin vazgeçilmez öğelerinden birisidir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılmak üzere farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Önceden klasik yöntemlerle öğrenci başarısı değerlendirilirken, günümüzde değişen eğitim anlayışıyla birlikte yapılandırıcı yaklaşımının benimsenmesiyle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına önem verilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin farklı performans ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri, kullanma düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda oldukça bilinçli oldukları, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, klasik yöntemlerden en az kullanılan yöntemin yazılı yoklama olduğu görölmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin klasik yaklaşımlardan tamamlayıcı yaklaşımlara doğru yöneldiklerinin göstergesidir.

Öğretmenler arasında kabul düzeyi en düşük olan görüşün “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” olduğu sonucu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin süreklilik arzettiği ve eğitim sürecinde sürekli gerçekleştirilen bir eylem olduğu konusunda bilinçli olduklarını göstermektedir.

Araştırmada tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinin çok zaman aldığı konusunda öğretmenler hem fikir olmalarına karşın, bu yöntemleri kullanıyor olmaları, işlerine gösterdikleri önemi de ortaya çıkarmaktadır.

Diğer taraftan yüksek lisans/doktora eğitim düzeyindeki öğretmenlerin tamamlayıcı yaklaşımları daha fazla kullanmaları beklenirken, böyle bir sonuca ulaşılmaması düşündürücüdür. Eğitim durumunun artmasıyla öğretmenlerin bu konuda daha bilinçli olması bekleniyordu. Lisansüstü eğitimde ölçme ve değerlendirmeye verilen önemin artırılması gerektiği düşünülmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaokul kurumlarında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek ve farklı performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin, sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri 16 madde ile incelenmiş ve 5 üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili her zaman yanıtını verdikleri maddelerin 4,600 ortalama ile “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir” ve 4,503 ortalama ile “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir” görüşlerine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en az katıldıkları maddelerin ortalamaları bazen seçeneğine denk gelmektedir ve bu maddeler 3,271 ortalama ile “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” ve 2,613 ortalama ile “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor” görüşleridir. Diğer maddelere öğretmenler genellikle düzeyinde katılım göstermişlerdir. Çıkan sonuçlardan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda oldukça bilinçli oldukları söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri açısından ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı da sorgulanmıştır. Bu doğrultuda ele alınan ilk değişken olarak öğretmenlerin cinsiyetlerine göre 16 maddenin 9’unda farklılık olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır”, “Ölçme ve

Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilmelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır” ve “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum” ve tüm boyutların toplamını ifade eden öğretmenlerin performans ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerine erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları, erkek öğretmenlerin ise “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” görüşüne, kadın öğretmenlerden daha fazla katıldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin yaşlarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 14’ünde farklılık olduğu belirlenmiştir. “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor” ve “ Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine farklı yaşlardaki tüm öğretmenler benzer düzeyde katılırlarken, diğer maddelere 31-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 6’sında farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisans ve yüksek lisans/doktora eğitim düzeyi dışında diğer eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 6’sında farklılık olduğu belirlenmiştir. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim

Sureci Boyunca Süreklilik Arz Etmelidir” görüşüne diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla katıldıkları, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise; “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde Kullanabiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin branşlarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 10’unda farklılık olduğu belirlenmiştir.

Branşı yabancı dil ve Türkçe olan öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Öğrenciyi Ölçme Değerlendirmede Tamamlayıcı Yöntemler Kullanılmalıdır”, “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Sürecinin Sonunda Yapılmalıdır” “Ölçme ve Değerlendirme Öğretim Süreci Hakkında Öğrenciye Bilgi Vermelidir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum” “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili seminere katılma durumlarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 9’unda farklılık olduğu belirlenmiştir. Seminere katılan öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım” görüşüne seminere katılmayan öğretmenlere göre daha az düzeyde katıldıkları, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Not Vermek İçin Yaparım”, “Ölçme Değerlendirme İşlemini Öğrenmeyi Geliştirmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını Etkin Bir Şekilde

Kullanabiliyorum.” “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Kolay ve Uygulanabilirdir”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencilerin Kendi Gelişimlerini İzlemelerini Sağlamaktadır”, “Tamamlayıcı Ölçme Yöntemleri Öğrencilerin Öğrenme Sürecindeki Performanslarını Artırmaktadır”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Öğrencileri Daha İyi Tanımamı Sağladı”, “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine katılma düzeylerinin ise seminare katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin sınıflarındaki mevcut öğrenci sayısına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirleyen 16 maddenin 5’inde a farklılık olduğu belirlenmiştir. 20-30 öğrenci sınıf mevcuduna sahip öğretmenlerin “Ölçme Değerlendirme İşlemini Başarılı ve Başarısız Öğrencileri Tespit Etmek İçin Yaparım”, “Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Öğrencilerin Bireysel Gelişimlerini Daha Kolay İzleyebiliyorum”, Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Biz Öğretmenlere Ayrı Bir Yük Getirmekten Başka Bir İşe Yaramıyor”, görüşlerine katılma düzeyleri yüksek iken “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Sayesinde Süreci de Değerlendirebiliyorum” ve “Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Uygulamak Çok Zaman Almakta” görüşlerine katılma düzeyleri 30 öğrenciden fazla sınıf mevcudu bulunan öğretmenlerin daha yüksektir.

Öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini ne düzeyde kullandıkları incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtların çoğunluğu baz alındığında; çoğu zaman proje görevleri, performans görevleri, gözlem ve görüşmeyi kullandıkları, arasıra öğrenci ürün dosyası, kavram haritası, grup değerlendirme, akran değerlendirme, kelime ilişkilendirme testlerini kullandıkları, yapılandırılmış gridin ise en az kullanılan tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemi olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri açısından tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Kadın öğretmenlerin akran değerlendirme ve kelime ilişkilendirme testlerini erkek öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenci ürün dosyası, gözlem, kavram haritası, görüşme (mülakat), öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme, kelime ilişkilendirme testleri ve yapılandırılmış gridi daha fazla kullandıkları sonucuna varılmıştır.
3. Yüksek lisans/doktora eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin proje görevlerini daha fazla kullandıkları, kavram haritası, görüşme öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme ve yapılandırılmış grid yöntemini ise diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlerin daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
4. Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmada en önemli değişkenin öğretmenlerin branşları olduğu saptanmıştır. Gözlemi en fazla Türkçe öğretmenlerinin kullandığı, görüşmeyi matematik öğretmenlerinin en fazla kullandıkları, grup değerlendirme ve öz değerlendirmeyi en fazla yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları, kelime ilişkilendirme testlerinin ise en fazla sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları, Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kavram haritası ve yapılandırılmış grid yöntemini en fazla kullandıkları ve proje görevleri ve performans görevlerini ise diğer branşlardaki öğretmenlerin en az kullanan öğretmenlerin olduğu sonucuna varılmıştır.
5. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre öğrenci ürün dosyası, görüşme öz değerlendirme, akran değerlendirme ve kelime ilişkilendirme testlerini daha fazla kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.
6. 30'un üstünde sınıfında öğrenci bulunan öğretmenlerin performans görevleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi daha az sınıf mevcuduna sahip öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları, öğrenci ürün dosyasını ise daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin klasik ölçme değerlendirme yöntemlerini ne düzeyde kullandıkları incelendiğinde, öğretmenlerin verdikleri yanıtların çoğunluğu baz alındığında; öğretmenlerin çoğu zaman klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, en çok kullandıkları yöntemin ise çoktan seçmeli test olduğu, bunu doğru yanlış sorularının takip ettiği, en az kullandıkları yöntemin ise yazılı yoklama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sosyo-demografik

özellikleri açısından klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin sonuçlar şunlardır:

1. Kadın öğretmenlerin doğru yanlış soruları ve eşleştirme sorularını erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. 41-50 yaştaki öğretmenlerin soru formatında kısa yanıtlı testler, eksik cümle formatında kısa yanıtlı testler ve doğru yanlış sorularını en fazla kullanan öğretmenler olduğu, çoktan seçmeli test ve eşleştirme sorularını ise en fazla 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yazılı yoklama dışındaki klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, diğer mesleki kıdem süresine sahip öğretmenlerden daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
4. Lisans eğitim düzeyinde bulunan öğretmenlerin yazılı yoklama, soru formatında kısa yanıtlı testler ve doğru yanlış sorularını, diğer eğitim düzeyindeki öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin soru formatında kısa yanıtlı testler dışında, klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini en fazla kullanan öğretmenler oldukları, soru formatında kısa yanıtlı testleri ise en fazla matematik öğretmenlerinin kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmada ölçme değerlendirmeye ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenlerin benzer düzeyde klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.
7. Sınıf mevcudiyeti 20'nin altında olan öğretmenlerin soru formatında kısa yanıtlı testleri en az kullanan öğretmenlerin oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme ve kullanma sıklığı durumlarında yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenlerin lehine beklenen sonucun çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle yüksek lisans programlarına tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri konusuna daha fazla ağırlık verilmelidir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, branş öğretmenlerinin uygulamada yaşadıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunların çözümü için ivedilikle geribildirimler verilmelidir.
3. Araştırmanın benzerleri diğer eğitim kademesindeki öğretmenler üzerinde de gerçekleştirilebilir.
4. Bu araştırma Afyonkarahisar ili il merkezindeki ortaokul öğretmenleri kapsamaktadır. Daha genel veriler için, Afyonkarahisar'ın tüm ilçe ve köylerinde görev yapan öğretmenleri kapsayan araştırmalar yapılabilir.
5. Öğrenilen bilginin yanı sıra, öğrencilerin gösterdiği çaba ve geliştirdiği tutumları da dikkate alan, çok yönlü değerlendirmeler yapılmalıdır. Ezber bilgileri değil üst düzeyde kazandırılması istenen davranışları ölçen sınav tipleri ve soru cevap modelleri uygulanmalıdır. Sınıf geçme sistemi de buna göre yeniden ele alınmalıdır.
6. Öğretmenler tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilendirilmeli, bu yöntemleri kullanma konusunda teşvik edilmeli ve tamamlayıcı ölçme araçlarının sonuçlarının değerlendirme notuna dönüştürülmesi konusunda öğretmenlere yeterli bilgi verilmelidir.
7. Her ünite sonunda otantik değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılacağına dair net bilgi verilmelidir.
8. Ürün ve süreç değerlendirme etkinlikleri tam olarak açıklanmalı ve uygun koşullarda uygulanmasını sağlayacak, süreç ve ürün değerlendirmesinin bir arada yürütüldüğü kılavuz kaynaklar geliştirilmelidir.
9. Psikomotor kazanımları değerlendirme ölçütleri hazırlanmalı, bu uygulamaları nota çevirmeye yönelik bilgi verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçakanat, T. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme: Isparta ili Emniyet Müdürlüğü'nde Bir Uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları*. (Yüksek Lisans Tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Alkan, F. (2012). *Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Arslan, Y. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme Gelişim Programının Beden Eğitimi Öğretmen Adayları ve Ders Verdikleri Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytar, A. (2007). *Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bademci, V. (2011). Türk Eğitim ve Biliminde Bilimsel Devrim: Testler ya da Ölçme Araçları Güvenilir ve Geçerli Değildir. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 116-132.
- Bahar; M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, E. ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 42-50.

- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Akademi.
- Bayram, E. (2011) *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce.
- Biçer, T. (1997). *Güçlü İnsan Güçlü Şirket. Human Resources*, İstanbul: Mayıs.
- Bryant, D. D. (2001). *The Perceptions Of Secondary Mathematics Teachers In Christian Schools On The Effectiveness Of Alternative Assessment On Academic Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University Of Memphis.
- Bulut, A. (2006). *9.Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Corconan, A. C., Dersheimer, L. E. ve Tickhenor, S. M. (2004). *A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps*. The Clearing House May-June.
- Çakmak, A. (2011). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ve Öğretmenlerin Bunları Kullanma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Çalışkan, Ö. İ. ve Kaptan, F. (2009). *Fen Öğretiminde Performans Dayanaklı Değerlendirmenin Bilimsel Süreç Becerileri, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Sempozyum: XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sakarya.
- Çeçen, M. A. (2011). *Türkçe Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, (15), 201-211.
- Çepni, S. (2009). *Performansların Değerlendirilmesi, Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. E. Karip), Ankara: Pegem Akademi.

- Dalgıç, G. (2010). Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri (ÖEPDE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Elektronik. *Sosyal Bilimler Dergisi Bahar*, 9, (32), 92-105
- Deniz, E. ve Kaptan, F. (2011). Yapılandırmacı Fen Eğitiminde Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Uygulamalarından Performans Temelli Değerlendirmenin Önemi. *Karadeniz Dergisi*, (9), 25-44.
- Dogan, N. (2006). *Yazılı Yoklamalar, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. Hakan Atılğan), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duran, A. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Engin, O. A. ve İnci, B. (2012) Alternatif Değerlendirmede Öğretmenlerin Kanaat Notu Kullanım Kriterleri (Kars İli Örneği). *Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, (4), 9-40.
- Fırat, A. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri. www.sakder.org.tr/sakder/images/EgiticininEgitimi/Egitimde-Olcme-ve-degerlendirme-Teknikleri (15.06.2014).
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını Açık Öğretim Fakültesi.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Güler, N. (2013). Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirilmesi. www.eds.sakarya.edu.tr (15.06.2014).
- Güler, N. (2013). Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirilmesi. www.eds.sakarya.edu.tr (15.06.2014).
- Gürban, C. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (Ed. Mehmet Gültekin), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, M. E. (2013). askabategitim.org/gelendosyalar/ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20program%20kitap%C3%A7%C4%B1%C4%9F%C4%B1.pdf (15.06.2014).

- Işıklı, M., Taşdere, A. ve Göz, N. L. (2011). Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Öğretmen Adaylarının Atatürk İlkelerine Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (1), 50-72.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaptan, F ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (332), 6- 19.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 265-271.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mamaç, N. H., Ünsal, N. ve Yavuz, F. D. (2005). *İlköğretim Matematik 3 Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul: Doğan Ofset.
- MEB, (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. egitim.erciyes.edu.tr/~imarulcu/fen_tek_programi/Program_4-5_Giris.pdf (15.06.2014).
- MEB, (2004). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. MEB, TTK Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı*. Ankara: İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği.
- Nartgün, Z. (2009). Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecindeki Durum Belirleme Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1785- 1818.

Özenç, M. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pilten, P. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Salant, P. ve Dillman, D. A. (1994). *How To Conduct Your Own Survey*. New York: Wiley

Sever, I. (2012). *Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Türkiye Cumhuriyeti Çukurova Üniversitesi, Adana.

Stiggins, R. (2004). *New Assessment Beliefs For A New School Mission*. Phi Delta Kappan, September.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 17. Basım. Ankara: Yargı Yayıncılık.

Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme Değerlendirmenin Yöntemleri*. Ankara: Evrim Yayıncılık.

Tuncel, T. (2013). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turgut, F.M. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uysal, M., Öztürk, H. ve Döş, İ.(2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.

Watt, H. M. G. (2005). Attitudes To The Use Of Alternative Assessment Methods In Mathematics: A Study With Secondary Mathematics Teachers In Sydney Australia. *Educational Studies In Mathematics*, (58), 21–44.

www.desdep.sakarya.edu.tr/FileUploads/Src/06374dc5-a6df-4707-95698cfbb256
c42/1.bolum.pdf (15.06.2014).

Yalçınkaya, E. (2009), *İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Yıldırım, F. ve Öztürk Karakoç B. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 92-108.

Yıldız, S. (2011). *İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları İle İlgili Branş Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, A. (2007). *Ölçme-Değerlendirmede Testler, Ölçme ve Değerlendirme*. (Ed. Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Yayınları.

Yiğit F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zhang, Z. J. ve Burry-Stock, A. (2003). Classroom Assessment Practices And Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement In Education*, 16, (4), 323–342.

EKLER

1. Ek-A: Anket formu.....	105
----------------------------------	-----



Ek-A: Anket Formu

Değerli meslektaşım; bu anket “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Ortaokul Öğrencilerine Uygulanan Farklı Performans Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinin uygulama kısmı ile ilgilidir. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel amaca hizmet edecektir. Katılımınız için teşekkür ederim.

THK Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
Üçler YILDIRIM

Tablo A.1: Kişisel bilgi formu.

1.	Cinsiyetiniz?	1. Kadın 2. Erkek
2.	Yaşınız?	1. 22-30 2. 31-40 3. 41-50 4. 51 ve üzeri
3.	Meslekteki kıdeminiz?	1. 0-5 yıl 2. 6-10 yıl 3. 11-15 yıl 4. 16-20 yıl 5. 20 yıl ve üzeri
4.	Eğitim Durumunuz?	1. Lisans 2. Yüksek lisans Doktora 3. Diğer
5.	Branşınız	1. Sosyal Bilgiler 2. Türkçe 3. Matematik 4. Fen ve Teknoloji 5. Yabancı dil 6. Diğer branşlar
6.	Ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir seminere katıldınız mı?	1. Evet 2. Hayır
7.	Sınıf mevcudunuz?	1. 20’nin altında 2. 20-30 3. 31-40 4. 41-50 5. 51 ve üzeri

Tablo A.2: Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği.

Soru no		Her zaman	Genellikle	Bazen	Çok az	Hiç
		1	2	3	4	5
1.	Ölçme değerlendirme işlemini not vermek için yaparım.					
2.	Ölçme değerlendirme işlemini öğrenmeyi geliştirmek için yaparım.					
3.	Ölçme değerlendirme işlemini başarılı ve başarısız öğrencileri tespit etmek için yaparım.					
4.	Öğrenciyi ölçme değerlendirmede tamamlayıcı yöntemler kullanılmalıdır.					
5.	Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci boyunca süreklilik arz etmelidir.					
6.	Ölçme ve değerlendirme öğretim sürecinin sonunda yapılmalıdır.					
7.	Ölçme ve değerlendirme öğretim süreci hakkında öğrenciye bilgi vermelidir.					
8.	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.					
9.	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kolay ve uygulanabilirdir.					
10.	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde öğrencilerin bireysel gelişimlerini daha kolay izleyebiliyorum.					
11.	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini sağlamaktadır.					
12.	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri biz öğretmenlere ayrı bir yük getirmekten başka Bir İşe yaramıyor.					
13.	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sayesinde Süreci de değerlendirebiliyorum.					
14.	Tamamlayıcı ölçme yöntemleri öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırmaktadır.					
15.	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencileri daha iyi tanımamı sağladı.					
16.	Ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulamak çok zaman almakta.					

Tablo A.2 (Devam): Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ölçeği.

	ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLASIMLARI		COĞU	ARASIRA	HİCBİR
Yan tarafta tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	1	Portfolyo (Öğrenci Ürün dosyası)			
	2	Proje Görevleri			
	3	Performans Görevleri			
	4	Gözlem			
	5	Kavram Haritası			
	6	Görüşme (mülakat)			
	7	Öz Değerlendirme			
	8	Grup Değerlendirme			
	9	Akran Değerlendirme			
	10	Kelime ilişkilendirme Testleri			
	11	Yapılandırılmış Grid			
	KLASİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLASIMLARI		COĞU	ARASIRA	HİCBİR
Yan tarafta geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıysanız ne sıklıkla kullandığınızı yandaki kutucuğa işaretleyiniz.	1	Yazılı Yoklama(Klasik Yazılı)			
	2	Soru Formatında Kısa Yanıtlı Testler			
	3	Eksik Cümle Formatında Kısa Yanıtlı Testler			
	4	Doğru Yanlış Soruları			
	5	Çoktan Seçmeli Test			
	6	Eşleştirme Soruları			

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Üçler YILDIRIM
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : Şereflikoçhisar 01.01.1978
Medeni Hali : Evli
Adres : Örnekevler Mah. Fatih Gümüş Cad. Yasemin Sok. Nisan Apt.
E-Posta Adresi : ucler.yildirim@hotmail.com
İletişim (Telefon) : 537 818 14 07

EĞİTİM

İlkokul : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
Lise : Ortaköy Lisesi
Lisans : Karadeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Fen ve Tek. Öğrt.
Yüksek Lisans : Türk Hava Kurumu Üniversitesi-2014

MESLEKİ DENEYİM

2001-2004 Van İli Erciş İlçesi Lütfü Güvenir İÖO Fen ve Tek. Öğretmeni
2004-2010 Afyonkarahisar Emirdağ İlçesi Bademli İ.Ö.O Müdür Vekili
2010-2013 Afyonkarahisar İli Merkez Oruçoğlu İÖO. Müdür Yardımcısı
2013-..... Afyonkarahisar İli Kocatepe İlköğretim Okulu Müdürü

YABANCI DİL

İngilizce