

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM I.KADEME SOSYAL BİLGİLER**  
**PROGRAMINDA YER ALAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**  
**ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ**

**Turan BAŞKONUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**KIRŞEHİR**  
**ARALIK 2011**

**T.C.**  
**AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM I.KADEME SOSYAL BİLGİLER**  
**PROGRAMINDA YER ALAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**  
**ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN KULLANILMA DÜZEYLERİ**

**LEVELS OF MEASUREMENT AND ASSESSMENT TOOLS**  
**AND METHODS USED IN THE FIRST STAGE OF**  
**ELEMENTARY SOCIAL STUDIES CURRICULUM**

**Turan BAŞKONUŞ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ**  
**BİLİM DALI**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR**

**KIRŞEHİR**  
**ARALIK 2011**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,**

Bu çalışma jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırma; ilköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklıklarının, kullanılma ve kullanılmama nedenlerinin belirlenebilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırma 204 sınıf öğretmeni, 156 öğrenci ve 99 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (ÖDAYBÖ) ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Ağırlıklı Ortalama, Standart Sapma, t-test, Scheffe Test ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Genel olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumlarının; Öğretmenlerce “Çoğunlukla”, öğretmen adaylarınca “Bazen” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler, öğretmenlerin “yaklaşık yarısının” alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini (AÖDAY) kullandıkları, “tamamına yakınının” geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini (GÖDAY) kullandıkları görüşündedirler.

Sınıf öğretmenlerinin (AÖDAY)’ı kullanma durumlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki anlamlı iken öğretmen-öğretmen adayı ve öğrenci-öğretmen adayı görüşleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Buna karşın (GÖDAY)’ı kullanma durumlarına ilişkin öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları okul konumu, okutulan sınıf, cinsiyet, mezuniyet durumu ve hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiş, hizmet yılı ve okul konumu boyutunda fark anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin (AÖDAY)’ı en yüksek oranda öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı için kullandıkları, karmaşık olduğu için kullanmadıkları; (GÖDAY)’ı en yüksek oranda her türlü konu alanını yoklama imkânı sağladığı için kullandıkları, üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu için kullanmadıkları görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme, değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri, geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri, sosyal bilgiler programı, sınıf öğretmeni

## ABSTRACT

This study was carried out so as to determine the causes of use and disuse use of measurement and assessment tools, methods with frequency used in the first stage of primary school, social studies curriculum. In this study descriptive research method was used. The sample of the research is composed of 204 primary school teachers 156 students and 99 teacher candidates. In this study Measurement and Assessment Tools Methods Determination Scale which was developed by researcher was used in the process of collecting data. While analysing derived data; frequency, the percent, mean, Standard deviation, t-test, one way ANOVA and Scheffe test analysis were used.

Generally teachers have been using measurement and assessments tools and methods, marked as “mostly” by teachers and “sometimes” by candidate teachers. However students have the opinion that nearly half of the teachers use alternative measurements and assessment tools and methods (AÖDAY) and “almost all” use traditional measurements and assessment tools and methods (GÖDAY)

While the relationship between teachers and students’ view is meaningful about primary school teachers’ using AÖDAY the relationship is not meaningful between teacher-candidate teacher and student-candidate teachers’ view. However, the relationship is not meaningful among teacher, candidate teachers and students’ view about using GÖDAY. Teachers’ locations of school, level of class, gender, graduation status and year of service have been examined according to the use of state of measurement and assessment tools and methods. Differences on year of service and location of school have been accepted meaningful.

It is designated teachers use AÖDAY mostly because it provides wide and detailed opportunity of assessment about students’ development and it provides the opportunity to assess product and process together. Teachers do not use GÖDAY as it is complex, it requires additional time for application, it is difficult to prepare and it takes up time.

**Key Word:** Measurement, assessment, alternative measurement and assessment tools and methods traditional measurement and assessment tools and methods, Social Studies Curriculum, primary school teacher

## ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hangi sıklıkta kullandıklarını ve kullanma / kullanmama nedenlerini belirlemektir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında görüşleri, önerileri ve eleştirileriyle beni yönlendiren, katkı ve yardımlarını yer ve mekân gözetmeksizin hiçbir zaman esirgemeyen, desteğini hep hissettiren danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana her fırsatta destek olan, katkı ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, analiz, yorum ve düzeltmeler ile katkı sağlayıp çalışmalarım için moral veren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR'e ve arkadaşım Öğretmen Deniz AKDAL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleştirilme sürecinde bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nuri BALOĞLU'na, Yrd. Doç. Dr. Bayram TAY'a, Yrd. Doç. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a ve Araştırma Görevlisi Remzi CAN'a teşekkür ederim.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan uygulama okulu öğretmenlerine, öğrencilere ve sınıf öğretmeni adaylarına teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim süresince her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen, sevgili eşim Çiğdem'e ve birlikte geçiremediğimiz zamanlar için özür dileyerek oğlum Ömer'e, araştırmam esnasında emeklerini esirgemeyen kardeşlerim Öğretmen İpek GÜLDOĞAN ve Öğretmen Dilek GÜNGÖR'e ve beni yetiştirip bu günlere getiren aileme sonsuz teşekkürler.

Turan BAŞKONUŞ

KIRŞEHİR 2011

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET .....	i
ABSTRACT.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii

### BÖLÜM I

<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1.Problem Durumu .....	2
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	6
1.3.Problem Cümlesi.....	7
1.4.Alt Problemler.....	8
1.5.Sınırlılıklar.....	9
1.6.Varsayımlar.....	9
1.7.Tanımlar.....	10

### BÖLÜM II

<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	11
2.1.Sosyal Bilgiler.....	11
2.2.Sosyal Bilgiler Programı.....	11
2.3.Sosyal Bilgiler Programının Vizyonu.....	12
2.4.Sosyal Bilgiler Programının Temel Yaklaşımı.....	12
2.5. Sosyal Bilgiler Programının Genel Amaçları.....	13
2.6.Ölçme.....	15
2.6.1.Yapılış Biçimine Göre Ölçme.....	15
2.6.1.1.Doğrudan Ölçme.....	15
2.6.1.2.Dolaylı Ölçme.....	16
2.6.1.3.Türetilmiş Ölçme.....	16
2.7.Değerlendirme.....	16
2.7.1.Amaçlarına Göre Değerlendirme.....	17
2.7.1.1.Tanıma - Yerleştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme.....	17

	<b>Sayfa</b>
2.7.1.2.Biçimlendirme-Yetiştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme.....	18
2.7.1.3.Değer Biçme Amacıyla Yapılan Değerlendirme.....	18
2.7.2.Kullanılacak Ölçütün Yapısına Göre Değerlendirme.....	19
2.7.2.1. Mutlak Değerlendirme.....	19
2.7.2.2. Bağlı Değerlendirme.....	19
2.8. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler.....	19
2.8.1.Geçerlik.....	20
2.8.1.1. Kapsam Geçerliği.....	20
2.8.1.2. Ölçüt Geçerliği.....	20
2.8.1.3. Yapı Geçerliği.....	21
2.8.1.4. Görünüş Geçerliği.....	21
2.8.1.5. Sonuçsal Geçerlik.....	22
2.8.2. Güvenirlik.....	22
2.8.2.1.Güvenirliği Test Etme Yöntemleri.....	22
2.8.3. Kullanışlık.....	24
2.9. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	25
2.9.1.Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme.....	25
2.9.1.1.Yazılı Yoklamalar.....	26
2.9.1.2.Kısa Cevaplı Sorular.....	26
2.9.1.3.Doğru-Yanlış Soruları.....	26
2.9.1.4.Sözlü Sınavlar.....	27
2.9.1.5. Çoktan Seçmeli Sorular.....	27
2.9.1.6. Eşleştirme Soruları.....	27
2.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme.....	28
2.9.2.1. Performans Değerlendirme.....	28
2.9.2.2. Portfolyo Değerlendirme.....	29
2.9.2.3. Proje.....	29
2.9.2.4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	30
2.9.2.5. Derecelendirme Ölçekleri.....	30
2.9.2.6. Gözlem.....	31
2.9.2.7. Tutum Ölçekleri.....	31
2.9.2.8. Öz Değerlendirme.....	31
2.9.2.9. Akran Değerlendirme.....	32



	<b>Sayfa</b>
2.9.2.10. Grup Değerlendirme.....	32
2.9.2.11. Görüşme (Mülakat).....	33
2.9.2.12. Yapılandırılmış Grid.....	33
2.9.2.13. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA).....	33
2.9.2.14. Kelime İlişkilendirme Testi ( KİT).....	34
2.9.2.15. Kontrol Listeleri.....	35
2.9.2.16. Kavram Haritaları.....	35
2.10. İlgili Araştırmalar.....	36
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>56</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Evren ve Örneklem.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları.....	58
3.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	61
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>4. BULGULAR VE YORUM .....</b>	<b>63</b>
4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri İle İlgili Bulgular.....	64
4.2.Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri İle İlgili Bulgular.....	67
4.3.İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri İle İlgili Bulgular.....	70
4.4.Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve İlköğretim Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumlarına İlişkin Verdikleri Cevaplar Arası İlişki İle İlgili Bulgular.....	73
4.5.Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı İle İlgili Bulgular.....	75
4.6.Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	89
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanmama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	114
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanmama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	118

**BÖLÜM V**

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>121</b>
5.1. Sonuç.....	121
5.2. Öneriler.....	133
5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler.....	133
5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	133
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>134</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>143</b>

## TABLULAR LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 3.1.</b> Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bulgular.....	57
<b>Tablo 3.2.</b> Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bulgular.....	58
<b>Tablo 3.3.</b> Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular.....	58
<b>Tablo 3.4.</b> ÖDAYBÖ'yü Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları.....	60
<b>Tablo 3.5.</b> Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği Maddelerin Puanlandırılması.....	62
<b>Tablo 3.6.</b> İkili Değerlendirme Ölçeği Değer Aralıkları.....	62
<b>Tablo 4.1.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	64
<b>Tablo 4.2.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	65
<b>Tablo 4.3.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	66
<b>Tablo 4.4.</b> Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	67
<b>Tablo 4.5.</b> Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	68
<b>Tablo 4.6.</b> Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	69
<b>Tablo 4.7.</b> Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	70
<b>Tablo 4.8.</b> Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	71
<b>Tablo 4.9.</b> Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	72
<b>Tablo 4.10.</b> Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumlarına Karşı Verdikleri Cevaplar Arası İlişki.....	73

<b>Tablo 4.11.</b> Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumlarına Karşı Verdikleri Cevaplar Arası İlişki.....	74
<b>Tablo 4.12.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okula Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanılma Durumları.....	75
<b>Tablo 4.13.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Okul Konumuna Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	76
<b>Tablo 4.14.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Okul Konumuna Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	77
<b>Tablo 4.15.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	78
<b>Tablo 4.16.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları .....	79
<b>Tablo 4.17.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları .....	81
<b>Tablo 4.18.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	82
<b>Tablo 4.19.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	82
<b>Tablo 4.20.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları .....	84
<b>Tablo 4.21.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	85
<b>Tablo 4.22.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	85
<b>Tablo 4.23.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları.....	86
<b>Tablo 4.24.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Hizmet Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	87
<b>Tablo 4.25.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Ortalamaları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular.....	88

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 4.26.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri.....	89
<b>Tablo 4.27.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanma Nedenleri ....	90
<b>Tablo 4.28.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanma Nedenleri.....	91
<b>Tablo 4.29.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Kullanma Nedenleri.....	92
<b>Tablo 4.30.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanma Nedenleri	93
<b>Tablo 4.31.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanma Nedenleri .....	94
<b>Tablo 4.32.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri.....	95
<b>Tablo 4.33.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri.....	96
<b>Tablo 4.34.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanma Nedenleri.....	97
<b>Tablo 4.35.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanma Nedenleri.....	98
<b>Tablo 4.36.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanma Nedenleri.....	99
<b>Tablo 4.37.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanma Nedenleri.	100
<b>Tablo 4.38.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanma Nedenleri.....	101
<b>Tablo 4.39.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanma Nedenleri .....	102
<b>Tablo 4.40.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanma Nedenleri.....	103
<b>Tablo 4.41.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri.....	104
<b>Tablo 4.42.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanmama Nedenleri.	105
<b>Tablo 4.43.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanmama Nedenleri.....	105
<b>Tablo 4.44.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Kullanmama Nedenleri.....	106

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 4.45.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanmama Nedenleri.....	107
<b>Tablo 4.46.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanmama Nedenleri.....	107
<b>Tablo 4.47.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri.....	108
<b>Tablo 4.48.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri.....	109
<b>Tablo 4.49.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanmama Nedenleri.....	109
<b>Tablo 4.50.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanmama Nedenleri.....	110
<b>Tablo 4.51.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanmama Nedenleri.....	110
<b>Tablo 4.52.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanmama Nedenleri.....	111
<b>Tablo 4.53.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanmama Nedenleri.....	112
<b>Tablo 4.54.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanmama Nedenleri.....	112
<b>Tablo 4.55.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanmama Nedenleri.....	113
<b>Tablo 4.56.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanma Nedenleri...	114
<b>Tablo 4.57.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanma Nedenleri .....	114
<b>Tablo 4.58.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Nedenleri.....	115
<b>Tablo 4.59.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanma Nedenleri.....	116
<b>Tablo 4.60.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanma Nedenleri.....	116
<b>Tablo 4.61.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanma Nedenleri.....	117
<b>Tablo 4.62.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanmama Nedenleri	118
<b>Tablo 4.63.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanmama Nedenleri.....	118
<b>Tablo 4.64.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Nedenleri..	119

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 4.65.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanmama Nedenleri.....	119
<b>Tablo 4.66.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanmama Nedenleri .....	120
<b>Tablo 4.67.</b> Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanmama Nedenleri.....	120

## SİMGELER VE KISALTMALAR

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>f</b>	: Frekans
<b>df</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
<b>SD</b>	: Standart Sapma
<b>N</b>	: Birey Sayısı
<b>r</b>	: Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı
<b>%</b>	: Yüzde
<b>F</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi
<b>t</b>	: Bağımsız t-Testi Değeri
$\Sigma$	: Toplam
<b>ÖDAYBÖ</b>	: Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri Belirleme Ölçeği



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997:1). Eğitim, öğrencilerde istenilen nitelikte yeni davranışlar oluşturmak, eksik davranışları geliştirmek ve hatalı, istenmedik davranışları düzeltmek gibi amaçlarla yapılır (Taşdemir, 1997:121). Eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilecek olan tüm eğitim etkinliklerinin hedeflenen nitelik ve yeterlikleri oluşturmasında program unsuru söz konusu olmaktadır. Varış (1988:17)'a göre eğitim programı “Bir eğitim kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri” olarak tanımlamaktadır. Doğan (1997:3)'a göre eğitim programı, “Eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, diğer bir ifadeyle öğrencide meydana getirilecek davranış değişikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içerir bir tasarımdır.”

2004 yılı Öğretim Programları yapılandırmacılık felsefesine dayanmaktadır. Öğretim Programlarıyla, önemli yapısal değişikliklere gidilmiştir. Bununla ilgili olarak ölçme ve değerlendirme sisteminde de yapılandırıcı yaklaşıma uygun olarak yenilikler olmuştur. Yapılandırmacılık felsefesine göre her öğrenci bilgiyi önceki deneyimlerinden yararlanarak yeniden yapılandırır. Her öğrenciyi bilgiyi farklı şekilde algılayacağından belirli ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleriyle öğrencileri değerlendirmek yanlış ya da eksik değerlendirmelere yol açacaktır. 2004 yılı Öğretim Programıyla beraber eğitim sistemimize pek çok alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemi girmiştir. Bunlar; portfolyo, kelime ilişkilendirme testi, yapılandırılmış grid vb. şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlerin yeni ölçme ve

değerlendirme araç ve yöntemlerini ne düzeyde kullandıkları ve kullanma-kullanmama nedenleri problem konusu oluşturmaktadır.

Bu çalışma ilköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeylerinin öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yapılmış ve çalışma iki aşamadan oluşturulmuştur. Birinci aşamada, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları öğretmenlere, öğrencilere ve öğretmen adaylarına sorularak belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamada ise 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma/kullanılmama nedenleri öğretmenlere sorularak belirlenmeye çalışılmıştır.

## **1.1. PROBLEM DURUMU**

Literatürde eğitim ile ilgili birçok tanım olmakla birlikte genel kabullenişte bir kavram olarak eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış oluşturma sürecidir (Taşdemir, 2003). Bununla birlikte eğitim, yapısı itibariyle girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir sistemdir. Bu sistemde öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar, öğretim programları, yönetmelikler, öğretmen ve yönetici özellikleri, toplumun özellikleri, okul, araç-gereç, finansman, kalkınma planları vb. bu sistemin girdileridir (Demirel, 2005:188). Öğretme-öğrenme sürecini bir sistem olarak ele almak, süreçteki bütün unsurların önemini kavramayı ve bunların istenen amaçlara ulaşmak için birlikte, etkili ve uyumlu çalışacak biçimde düzenlenmesini gerektirir (Yalın, 2001: 7).

Kemp (1975) tarafından öğretim tasarımı (eğitim programı) olarak da açıklanan sistem, üç ana noktada açıklanmaktadır. Bunlar planlanma, uygulanma ve değerlendirmedir. Buna göre değerlendirme, sistemin temel unsurlarından biri olarak gösterilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nca saptanan öğretmen yeterliklerinde de öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler "Eğitme-Öğretme Yeterlikleri",

“Genel Kültür Bilgi ve Becerileri” ve “Özel Alan Bilgi ve Becerileri” şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2002). Bu yeterlik gruplarından “Eğitime ve Öğretme Yeterlikleri” 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Eğitim ve öğretim yeterliklerinin alt bölümleri öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme, *başarıyı ölçme ve değerlendirme*, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitime, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme ve okul-çevre ilişkilerini geliştirmedir.

1994-98 yılları arasında yürütülen YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde öğretmenlik yeterlilikleri belirlenmiştir. Bunlar, konu alanı ve alan eğitimi (konu alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi), öğrenme-öğretim süreci (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim) değerlendirme ve diğer mesleki yeterliklerdir (YÖK, 1997). Yel, Taşdemir ve Yıldırım (2008:76)’a göre her geçen gün artan bilgi birikimi ve okullardan mezun olan öğrencilerde beklenen yeterliliklerin artması, öğretmenlerin eğitimleri sırasında bazı bilgilerle donanmış olmasını da beraberinde getirmektedir. Bu yeterliklerden birini de sistemin öğelerinden birini oluşturan “öğretimin değerlendirilmesi” boyutu oluşturmaktadır.

Sistemin ürünü olan çıktılara bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karar verebilmek için yapılan çalışmalar kontrol (değerlendirme) olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2005:188). Değerlendirme, sistemin öğelerinin planlandığı gibi işleyip işlemediğini, varsa sistemin herhangi bir noktasında işlemeyen kısımların tespit edilmesini sağlayarak, sistemin planlandığı gibi işler hale getirilmesi için, sistemin onarılmasına yardımcı olmaktadır (Yaşar, 2008:2). Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar (Semerci, 2009:2).

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim işlemi devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını

kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin ortaya çıkarılması ilerde girişilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Fakat başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkün olur (Turgut, 1995:1).

Çağın gereksinim duyduğu insan profilini yetiştirmek amacıyla eğitim sistemi içinde yer alan konular her dönem tartışma konusu olmuştur. Gereksinim duyulan insan niteliklerinin değişmesi de eğitim amaçlarında da yapısal reformları zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığınca 2004 yılından itibaren ilköğretim programları yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda yeniden düzenlenerek, 2006 yılından itibaren tüm ülkede uygulamaya geçilmiştir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak bütüncül öğretim ilkesinin benimsenmesi, ölçme-değerlendirme uygulamalarında da bütüncül bir yaklaşımı beraberinde getirmiştir. Ölçme ve değerlendirme alanında duyulan reform gereksinimi yalnızca ulusal düzeyde uygulanan geniş ölçekli standart ölçme-değerlendirme araçlarını değil, sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarını da kapsamaktadır (Bıçak, 2008:198).

Öğrenme ve öğretme süreci devingendir. Sürekli yenilenmek zorunluluğu vardır. Bu zorunluluk, öğrenme ve öğretme sürecinin hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Öğrenme öğretme sürecinin hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi, sürecin kontrollü biçimde sürdürülmesi anlamına gelir (Yurdabakan, 2008:38). Bu kapsamda öğrenciye sosyal bir problemi çözme becerisi kazandırırken bu becerinin kazanılıp kazanılmadığını ölçmek için sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmak yetmemektedir. Bununla beraber amaca uygun alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını işe koşmak, aynı zamanda kazanımın işlevsellik düzeyini görmek açısından zorunlu hale gelmiştir (Bıçak, 2008:198).

Öğrenme öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve

değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksiklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendini değerlendirmede ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır (Semerci, 2009:2).

Ölçme değerlendirme etkinlikleri ne için yapıldığının önceden belirlenmesi durumunda anlamlıdır. Amacı belli olmayan, ne için yapıldığı bilinmeyen ölçme ve değerlendirme çalışmalarının bir manası yoktur. Öğretmen neyin ölçüldüğü ve neye değer biçildiğini bilmelidir. Öğretmen amacını belirledikten sonra en uygun ölçme aracına ve değerlendirme yöntemine karar verebilir (Yücel, 2009:326). Ayrıca öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili biçimde değerlendirilmesi, kaynağını hedeflerden alan yeterlilik ölçütlerine ve nitelikli ölçme sonuçlarına bağlıdır (Yurdabakan, 2008:38). Bunun için öncelikle davranışların, geçerliği ve güvenilirliği yeterli derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bir kişinin belli davranışlarda erişmiş olduğu yetkinlik ve kararlılık nesnel bir biçimde belirlenmedikçe, bu kişinin ilgili davranışlarda beklenen düzeye erişmiş olup olmadığına karar verilemez. Öyleyse yapılacak ilk iş, öğrencilerin, onlara öğretilmesi hedef alınan davranışları öğrenmiş olup olmadıklarının ve bu davranışlarda erişmiş oldukları yetkinlik ve kararlılık derecelerinin nesnel bir biçimde ortaya konmasıdır. Onların, bu davranışlara sahip olup olmadıkları ve bu davranışlarla ilgili olarak gerçekleştiği görülen öğrenme düzeyi ile gerçekleşmesi beklenen öğrenme düzeyi arasında fark bulunup bulunmadığı, yani elde edilen sonucun beklenene uygunluk derecesi hakkında, ancak bu koşullarla doğru bir karara ulaşılabılır. Buradan çıkan sonuç şudur: Önce öğrencilere kazandırılması hedef alınan davranışlarda erişilen öğrenme düzeyi ölçülmeli, sonra da bu öğrenme düzeyi, görülmesi beklenen öğrenme düzeyi ile karşılaştırılmalıdır. Kısacası önce bir ölçme, sonra da bir değerlendirme yapılmalıdır (Özçelik, 2010:12).

Eğitimde farklı amaçlarla kullanılan çeşitli ölçme araçları vardır. Bu araçlar genel olarak testler, kontrol listeleri ve dereceleme ölçekleri şeklinde adlandırılması mümkündür. Her ölçme aracının diğerine göre daha üstün olduğu kullanım alanları olduğu gibi, daha az kullanılması ya da kullanılmamasını gerektiren alanlar da vardır.

Diğer ifadeyle, eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında tek bir ölçme değerlendirme yöntemine bağlı kalmak yerine, çoklu ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması ön plana çıkmıştır (Alıcı, 2008:130).

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

Eğitim-öğretim etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ölçme-değerlendirme uygulamalarında da reform sürecini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda geniş ölçekli standart ölçme-değerlendirme araçlarının yanında, sınıf içi ve dışında kullanılabilecek birçok alternatif yaklaşımda yenilenen ilköğretim 4.-5. sınıflar Sosyal Bilgiler Programlarında uygulamaya konulmuştur.

Sosyal Bilgiler Programlarında sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilmesi esas alınmıştır. Bu kapsamda değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek için kullanılan ve sahip oldukları becerileri, günlük yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Çünkü hiç bir ölçme aracının ve buna bağlı olarak yapılan değerlendirme çalışmalarının tek başına öğrencilerin öğrendiklerini ve yapabileceklerini kapsayamayacağı artık genel bir ilke olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2008:130).

Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru–yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için; performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal izlenimlerini izlemeyi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler kullanılması önerilmektedir (MEB, 2005b). Bununla birlikte öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir ve öğretmene bu konuda büyük sorumluluklar düşer. Bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve

değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır (Turgut, 1995:4).

Bu araştırma ile ilköğretim I.kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklıklarının öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşleriyle karşılaştırmalı olarak belirlenebilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında öğretmen görüşleriyle ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanılma/kullanılmama nedenleri de ortaya konulmuştur. Bu anlamıyla çalışma da 4.-5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerini ve yaşadıkları sıkıntılarını belirleyebilmek amaçlanmıştır. Çalışma mesleki bilgi ve donanım gerektiren ölçme ve değerlendirmenin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının görülmesine, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki donanımlarının artırılması için öneriler geliştirilmesine, toplanacak verilerin ve varılacak sonuçların yapılacak araştırmalara kaynak oluşturacağı ve literatüre belli bir katkıda bulunabileceği beklendiğinden önemli görülmektedir.

### **1.3. PROBLEM CÜMLESİ**

İlköğretim I. Kademe (4. ve 5.Sınıf) Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Düzeyleri Hakkında Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğrenci Görüşleri Nedir ?

#### 1.4. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumu; öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerine göre nedir ?

2. İlköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumu öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenci görüşlerine farklılık göstermekte midir ?

3. İlköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumu öğretmenlerin;

- a. Kıdemlerine
- b. Cinsiyetlerine
- c. Mezuniyet durumlarına,
- d. Okulun sosyal çevresine,
- e. Okuttukları sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ve kullanmama nedenleri nelerdir?

5. Öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ve kullanmama nedenleri nelerdir?



## **1.5. SINIRLILIKLAR**

1. Bu araştırma; 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Kırşehir il/ilçe merkez ve köylerinde görev yapan 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim öğrencilerinin ve Ahi Evran Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıf öğrencilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

2. İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Programının ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili elde edilen bilgiler “Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği”(ÖDAYBÖ) öğretmen ve öğretmen adayı formundaki maddelerle ve öğrencilerle görüşme sonucunda elde edilen veriler ile sınırlıdır.

## **1.6. VARSAYIMLAR**

1. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğretmen ve öğretmen adayları ÖDAYBÖ’yü öğrenciler de görüşme esnasındaki soruları içtenlikle yanıtlamışlardır

2. Seçilen okullar taşıdığı sosyo-ekonomik özellikler bakımından eşdeğer kabul edilmiştir.

## **1.7.TANIMLAR**

**Ölçme:** Ölçme basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük-küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri olarak tanımlanabilir (Tan, 2007:205).

**Değerlendirme:** Ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik, 2010:221).

**Eğitim Programı:** Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2005:10).

**Sosyal Bilgiler:** Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005a; 44).

**Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları:** Doğru-Yanlığ Maddeleri, Eşleştirme Maddeleri, Çoktan Seçmeli Maddeler, Sözlü Sınav, Yazılı Sınav, Kısa Cevaplı Madde

**Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları:** Performans Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası, Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime İlişkilendirme Testi, Grup/Akran Değerlendirme, Öz Değerlendirme, Proje, Gözlem, Dereceli Puanlama Anahtarı, Derecelendirme Ölçekleri, Görüşme, Kontrol Listeleri, Tutum Ölçeği.

**Öğretmen:** 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il/ilçe merkez ve köy okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapan örneklem grubu öğretmenleri.

**Öğretmen Adayı:** 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı 4. sınıfta okuyan öğrenciler.

**Öğrenci:** 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il/ilçe merkez ve köy okullarında 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören örneklem grubu öğrencileri.

## **BÖLÜM II**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde Sosyal Bilgiler Programı, programın vizyonu, program yaklaşımı, Sosyal Bilgilerin temel amaçlarına değinilerek eğitimde ölçme, değerlendirme, geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca literatür taranarak, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili çalışma bulgularına yer verilmiştir.

#### **2.1. SOSYAL BİLGİLER**

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programına göre Sosyal Bilgiler; “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerin ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (MEB, 2005a:44) şeklinde tanımlanmaktadır.

#### **2.2. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMI**

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2003 yılından başlamak üzere ilköğretim programlarını revize etmek ve geliştirmek için çalışmalar başlatmıştır. Geliştirilen programlar arasında Sosyal Bilgiler Programı da yer

almıştır. Yeni programlar 2004-2005 öğretim yılında belirlenen illerde pilot olarak uygulanmış, 2005-2006 öğretim yılında da tüm Türkiye’de uygulanmaya başlamıştır.

Sosyal Bilgiler Programının geliştirilme amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi, ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programımıza yansıtma bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktır.” (MEB, 2005a:1).

### **2.3. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ VİZYONU**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının vizyonu, “21.yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmek” (MEB, 2005a:1) olarak belirlenmiştir.

### **2.4. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ TEMEL YAKLAŞIMI**

2004 Sosyal Bilgiler Programında, geliştirilen programın tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate

olarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmelerini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim gösterdiği belirtilmektedir. Programın bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışıldığı ifade edilmektedir (Özdemir, 2009:20).

Sosyal Bilgilerin üç geleneği olan vatandaşlık aktarımı, sosyal bilimler ve yansıtıcı düşünme yeni programda önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bilgiyi üretme ve bilgiyi kullanma konusuna özel bir vurgu yapılmaktadır. Bu bilgiler ışığında 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının temel yaklaşımı bütüncül ve öğrenci merkezli bir bakış açısıyla bilginin kazanılmasında ve kullanılmasında aktif olan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi olarak ifade edilebilir (Yazıcı ve Koca, 2008:23).

## **2.5. SOSYAL BİLGİLER PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI**

2005 Sosyal Bilgiler Programının genel amaçları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

7. sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.

5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005b:6).

## **2.6. ÖLÇME**

Ölçme, gözlenen, ölçülen nesne ya da özellikleri bir ölçü birimine göre anlatım işlemidir (Binbaşıoğlu, 1983:1). Ölçme bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1987:31). Turgut (1995:12) ölçmeyi bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi şeklinde tanımlarken Tan (2007:205) basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük-küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri olarak tanımlamaktadır. Traub ve Rowley (1991) hiçbir ölçmenin mükemmel olmadığını ifade etmişlerdir. Ölçme yapılış biçimine göre; doğrudan ölçme, dolaylı ölçme ve türetilmiş ölçme olmak üzere üçe ayrılır.

### **2.6.1. Yapılış Biçimine Göre Ölçme**

#### **2.6.1.1. Doğrudan Ölçme**

Nesne ya da özellik, belirli bir ölçü birimine göre kişi tarafından doğrudan doğruya ölçülür. Uzunluk ölçüsü birimi olan metre ve katları ile bir nesneyi ölçmek doğrudan ölçümdür (Binbaşıoğlu,1983:3). Ölçmeye konu olan özelliklerin kendileri ile aynı türden bir araçla ölçülmesi doğrudan ölçme olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2005:188). Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan araç aynı ise (ağırlığı başka bir ağırlıkla ölçmek, uzunluğu başka bir uzunluk ile ölçmek), bu tür ölçmeler doğrudan ölçümdür (Yılmaz ve Sümbül, 2003:309). Doğrudan ölçmede, ölçülecek

özelliğe göre bir birim kullanılarak direkt ölçme işlemi yapılır. Eğer bir cismin uzunluğu ölçülecekse, bu amaç için geliştirilmiş olan metreden yararlanılır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:218).

Ölçülecek değişkenin doğrudan gözlenmesi sonucu yapılan ölçmeye temel ölçme denir. Bu tür ölçmelerde dolaysız bir şekilde gözlem yapılabildiğinden, ölçülen değişkenler somuttur. Örnek verilecek olursa; bir sınıftaki öğrencilerin sayısının belirlenmesi, sınıfta kaç tane sıra olduğunun belirlenmesi veya öğrencilerin boy sırasına koyulması işlemleri temel ölçmeye örnektir (Tan, 2007:213).

### **2.6.1.2. Dolaylı Ölçme**

Ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği birbirinden farklı ise bu tür ölçmelere dolaylı ölçme adı verilir (Yılmaz ve Sümbül, 2003:309). Ölçmeye konu olan özelliklerin doğrudan ölçülememesi ancak, kendileri ile ilgili olduğu bilinen başka özellikler aracılığı ile ölçülmesi dolaylı ölçme olarak adlandırılmaktadır. Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, yetenek vb. özellikler daha çok dolaylı ölçme yöntemleri ile ölçülebilmektedirler (Demirel, 2005:188).

### **2.6.1.3. Türetilmiş Ölçme**

Ölçmek istediğimiz değişken üzerinde bir ölçme işlemi yapmadan, bu değişkenle (üzerinde ölçme işleminin yapılarak ölçümlerin elde edildiği) diğer değişkenler arasındaki bir bağıntıdan faydalanarak elde edilen ölçümlerdir (Tan, 2007:213).

## **2.7. DEĞERLENDİRME**

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir (veya daha fazla) ölçütle karşılaştırarak değer yargısına varmadır (Tekindal, 2009:312, Turgut, 1995:224, Yılmaz ve



Sümbül, 2003:316, Tan, 2007:207). Ölçme sonucunu bir ölçütü karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik, 2010:221). Öğrencini başarılı ya da başarısız olduğunu belirleme işlemi bir değerlendirmedir (Semerci, 2009:3). Değerlendirme, çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda yapılan yargıyı belirten genel bir terimdir ve eğitimde, özellikle öğretimde amaçlara ne derece yaklaşıldığının bir ölçüsünü verir (Binbaşoğlu, 1983:10). Öğretimde değerlendirme; öğrenci başarısı hakkında bir yargıda bulunmaktır (Tan, 2007:207). Değerlendirme, amaçlarına göre, tanıma ve yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirme, biçimlendirme-yetiştirme amacıyla yapılan değerlendirme ve değer biçme amacıyla yapılan değerlendirme olmak üzere üçe; kullanılan ölçütün yapısına göre ise mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olmak üzere ikiye ayrılır.

### **2.7.1. Amaçlarına Göre Değerlendirme**

#### **2.7.1.1 Tanıma ve Yerleştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)**

Kişilerin bir derse, kursa veya işe başlamadan önce, sahip oldukları bilgi seviyesini belirlemek amacıyla; yani öğrencileri tanımak için yapılır. Bu değerlendirmeyle öğrencilerin uygulanacak olan program için hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir. Bu belirlemeler sonunda, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve uygulanacak olan öğretimi öğrencilerin seviyelerine göre ayarlamak mümkün olur (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:219). Öğretim sürecinde bu amaç doğrultusunda yapılan değerlendirme, öğrencileri öğrenme düzeylerine göre gruplama problemi ile ilgilidir. Bu gruplama işlemi öğrencileri hazırbulunuşluk düzeylerine göre farklı programlara yönlendirmede kullanılabileceği gibi, sınıf öğrenmesinde öğrencileri düzeylerine göre gruplandırarak öğretimin sınıf düzeyine indirgenmesine de hizmet edebilir (Taşdemir, 2011:56).

### **2.7.1.2. Biçimlendirme-Yetiştirme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Formative Evaluation)**

Öğretim sürecinde uygulanan testler, öğretimin biçimlendirilmesi ve şekillendirilmesine yön veren testlerdir. Bu testlerin sonucuna bakarak öğretmenler, öğretim sürecinin etkililiğini, varsa eksik ve hatalarını bulmaya ve giderme hususunda gerekli tedbirleri almaya yönelirler. Bu testlere ‘öğrenme testleri’, ‘ünite testleri’, ‘formatif testler’ ya da kuiz adı verilir. Bu testlerin bir başka işlevi de öğretimin, öğrencilerin öğrenme ve anlama hızına göre ayarlanmasına katkıda bulunmaktır. Bu amaçlara hizmet eden testlerle yapılan değerlendirmeye biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme de denilmektedir (Köse, 2009:126).

Eğitim sürecinde, eğitim programlarında kazandırılması öngörülen davranışların kazandırılması aşamasında bir yandan öğrencilerin öğrenme hızları veya herhangi bir içeriğe yönelik öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi ve meydana gelen güçlüklerin belirlendikten sonra, belirlenen güçlüklerin giderilmesi amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Yaşar, 2008:34).

### **2.7.1.3. Değer Biçme Amacıyla Yapılan Değerlendirme (Summative Evaluation)**

Bazı kararlar öğretim sürecinin sonunda verilir. Öğrencilere not vermek, başarılı ya da başarısız olduklarına karar vermek gibi durumlarda öğrencilerle ve öğretim ile ilgili bir sonuç değerlendirilmesi yapılır. Bu tür değerlendirmelere bütünleştirici değerlendirme de denir (Semerci, 2009:10). Bu değerlendirmede amaç, öğrencilerin, eğitim sisteminin işlem basamağında ulaştıkları (yettiikleri) düzey ile eğitim programlarında yer alan hedeflere ulaşma derecesi ve eğitim programının bunu gerçekleştirebilme gücünü ortaya çıkarmaktır (Yaşar, 2008:34).

## **2.7.2. Kullanılacak Ölçütün Yapısına Göre Değerlendirme**

### **2.7.2.1. Mutlak Değerlendirme**

Değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan ölçme işleminden önceden belirlenmiş ve öğrenciler birbirlerinden bağımsız olarak değerlendiriliyor ise bu tür değerlendirmelere ‘mutlak değerlendirme’ denir ( Çalışkan ve Yiğittir, 2008:220).

Mutlak ölçüt, ölçme işlemi gerçekleştirilmeden bir kurum veya kurum adına yetkili bir kurul tarafından ölçmeye tabi tutulandan bağımsız olarak belirlenen referans noktası olarak adlandırılabilir. Değerlendirme, mutlak bir ölçüt tespit edilerek yapılıyorsa bu değerlendirmeye mutlak değerlendirme denir (Yaşar, 2008:35).

### **2.7.2.2. Bağlı Değerlendirme**

Değerlendirmede kullanılacak ölçüt, yapılan değerlendirme işleminden sonra belirlenir ve öğrencilerin başarısı diğer öğrencilerin başarısından etkilenirse, bu tür değerlendirmelere bağlı değerlendirme denir ( Çalışkan ve Yiğittir, 2008:220).

Bağlı değerlendirmenin temelinde öğrencilerin buldukları grup içinde kıyaslanması ve başarının göreceli olarak ifade edilmesi söz konusudur. Bağlı değerlendirmede öğrencilerin başarısı göreceli olarak değerlendirilir (Başol, 2008:229).

## **2.8. ÖLÇME ARACINDA BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER**

Belirli bir amacı gerçekleştirmek için yapılan ölçme işlemlerinin sonucunda verilecek kararların doğruluğu, büyük oranda ölçme işleminde kullanılan ölçme araçlarıyla yakından ilgilidir. Elde edilen ölçme sonuçlarının mümkün olduğu kadar az hatalı olması için ölçme işlemlerinde kullanılan araçların bazı özellikleri sahip

olması gerekir. Ölçme araçlarının sahip olması gereken bu özellikler; geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik. Bu özellikleri taşımayan ölçme araçlarından elde edilen sonuçların ve bu sonuçlara dayalı alınan kararların yerinde ve isabetli olması mümkün değildir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:220).

### **2.8.1. Geçerlik**

Geçerlik kavramıyla bir ölçme aracının, onunla ölçülmek istenen değişkeni ölçüp ölçmediği; ölçebiliyorsa onu başka değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğü ifade edilir (Turgut, 1995:27). Geçerlik bir ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir (Yılmaz ve Sünbül, 2003:322).

#### **2.8.1.1. Kapsam Geçerliği**

Testin (maddelerinin) ölçmeye çalıştığı yetenek ve bilgi alanını ne derece temsil ettiği ile ilgilidir. Kapsam geçerliği test (madde örnekleminin) sonucun genelleneceği durum ya da niteliğe (davranış evrenine) yakınlığını gösterir (Özbek, 2008:69). Geliştirilen testin (ölçme aracının), ölçme yapmak istediğimiz alanı (konuları) yeterince örnekleyebilmesi gerekir. Kapsam geçerliği sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Diğer taraftan kapsam geçerliği derken, öğretim hedefleri ile ilgili davranışların tümünün testte (sınavda) oranlı biçimde temsil edilmesi de düşünülmelidir (Yılmaz ve Sünbül, 2003:323).

#### **2.8.1.2. Ölçüt Geçerliği**

Test puanlarının davranışın ya da karakterin direk ölçüsü olduğu düşünülen bir ya da daha çok dış değişkenle karşılaştırılması ile elde edilir. Bu karşılaştırma test puanları ile kriter arasındaki korelasyonun hesaplanması ile yapılabilir (Özbek, 2008:72). Bir ölçme aracının amaçlar doğrultusunda puanlar verip vermediğinin

anlaşılması için başvuru yöntemlerinden bir diğeri, araçla elde edilen puanları ilgili başka ölçütlerle karşılaştırmaktır. Bir ölçme aracının geçerliği konusunda kanıt aramak amacıyla karşılaştırılacak ölçütün geçerli bir ölçüt olması zorunludur. Eğer ölçme aracı, geçerli olduğu bilinen bir ölçütle karşılaştırıldığında ölçütle uyumlu sonuçlar veriyorsa, aracın geçerliğinden söz edilebilir. Değilse, ölçme aracının geçerliği düşüktür (Yurdabakan, 2008:58).

### **2.8.1.3. Yapı Geçerliği**

Yapı geçerliği (construct validity) en karmaşık ve de kapsamlı geçerlik türüdür. Bir test, bireyin soyut psikolojik bir özelliği (karakter, yetenek) ne derece sahip olduğunu tanımlamak için kullanılıyorsa yapı geçerliğini ilgilendiren bir durumdur (Cronbach ve Meehl, 1955, Akt. Özbek, 2008:76). Yapı geçerliği bir biçimde kapsam geçerliğine benzer özellik sergiler. Özellikle psikolojik yapıların, örneğin kişilik özellikleri veya duyuşsal davranışlar gibi yapıların kapsamını tanımlamak, bir dersle ilgili başarının kapsamını tanımlamak kadar kolay değildir. Bunu yapmanın bir yolu, psikolojik yapıları tanımlamaya yardımcı olacak istatistiksel tekniklerden yararlanmaktır. Söz konusu teknikler, Faktör çözümlemesi olarak bilinen tekniklerdir. Faktör çözümlemesi, maddelerin önceden kurumsal olarak kurgulanmış yapı veya yapılara uygun olup olmadıklarını ya da ilgilenilen özelliği ölçmesi bakımından hazırlanan bir dizi maddenin hangi yapıları tanımladığını saptamamıza yardımcı olur (Yurdabakan, 2008:60).

### **2.8.1.4. Görünüş Geçerliği**

Bir ölçme aracının, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçebilir görüldüğüdür. Genelde ölçme aracının geçerliği, konu uzmanlarından alınan görüşlerle belirlenir (Tan, 2007:327). Görünüş geçerliği olan bir test, kapağında ne yazılı ise onu ölçüyor görünüyordur. Örneğin kapağında “İstatistik” yazılı olan bir testin kapsamının istatistikle ilgili sorulardan oluşması testin görünüş geçerliğini oluşturur. Testin bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir

soru içinde söz konusudur. Testteki her bir soruda görünüş geçerliğine sahip olabilmek için, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmelidir (Taşdemir, 2011:48).

#### **2.8.1.5. Sonuçsal Geçerlik**

Öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecine etkin katılımını, kendi öğrenme düzeyini sorgulayarak yönetebilmesini, ayrıca öğrenme ile değerlendirme etkinliklerinin iç içe kullanılmasını gerekli kılan alternatif değerlendirme yaklaşımları ile ilgili bir kavramdır (Boud, 1995, Akt. Yurdabakan, 2008:61).

#### **2.8.2. Güvenirlilik**

Güvenirlilik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkla ölçülere yansıtılabildiğini gösterir (Özçelik, 2010:41). Güvenirlilik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınıklık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenirlilik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 1995:31). Bir ölçme aracı, aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verecek tarzda ölçebiliyorsa güvenilirdir (Yılmaz ve Sünbül, 2003:318).

#### **2.8.2.1. Güvenirliği Test Etme Yöntemleri**

##### ***Test Tekrar Test Yöntemi***

Geliştirilen test bir grup öğrenciye 10-15 gün arayla iki defa uygulanır. Her iki uygulamadan elde edilen ölçüm sonuçları arasındaki ilişkiye bakılarak testin iki uygulama arasındaki tutarlık katsayısı hesaplanır. Eğer uygulanan test güvenirliliği yüksek olan bir test ise ölçtüğü özellikleri her defasında aynı tutarlıkta ölçmesi beklenir (Taşdemir, 2011:38). Test tekrar test yöntemleri, aynı denekler üzerinden

aynı konuda birden çok ölçümün yapılması sonucu elde edilen ölçümler arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanmasıyla testin güvenilirliğini kestiren yöntemlerdir. Test tekrar test yönteminde, tekrar tekrar aynı değişkenin ölçülmesi söz konusudur (Tan, 2007:280). Test tekrar test yöntemi ile ilgili en önemli sorun iki uygulama arasındaki zamandır. İki uygulama arasındaki zaman dilimi davranışın değişmeyeceği kadar kısa ancak bir önceki teste verilen cevapların hatırlanmayacağı kadar da uzun olmalıdır (Crocker ve Algina, 1986, Akt. Özbek, 2008:54).

### ***Eşdeğer Formlar Yöntemi (Paralel Testler Yöntemi)***

Bu yöntemde aynı güçlük seviyesinde, aynı içerikte, fakat test içindeki soru örnekleri farklı olan eşdeğer iki test formu oluşturulur. Eşdeğer iki test aynı oturumda veya belirli bir zaman aralığı ile aynı gruba aynı şartlarda uygulanır. Uygulanan bu iki test veya formun korelasyon değeri hesaplanarak karşılaştırılır. Testin iki eşdeğer formundan alınan sonuçlar momentler çarpımı ya da sıra farkları korelasyon hesaplama teknikleri ile test edilerek, elde edilen ilişki düzeyine göre testin paralel formlar güvenilirliği tespit edilmiş olur (Gronlund, 1976, Akt. Taşdemir, 2011:39).

### ***Bir Kez Uygulamaya Dayalı Test Etme Teknikleri***

#### ***a) Testi Yarılama Yöntemi***

Bu yöntem geliştirilerek bir kez uygulanmış ölçüm sonuçlarını kendi içerisinde ikiye ayırarak testin iki eşit yarısı arasındaki ilişkiye bakarak uygulanan testin güvenilirlik katsayısını bulma yöntemidir. Bu yöntemle uygulanmış ölçme aracı iki eşit yarıya bölünerek denkleştirilmiş iki ayrı test sonuçları olarak değerlendirmeye alınır ve iki yarı puanları üzerinde ilişki katsayıları, iki yarının standart sapmaları ve testin genel varyansı hesaplanarak güvenilirlik hesaplamasında kullanılırlar (Taşdemir, 2011:40).

### ***b) İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayıları***

#### ***Kuder-Richardson (K-R<sub>20</sub>) ve (K-R<sub>21</sub>) Test Etme Teknikleri***

Test maddelerinin birbirleri ile tutarlılığını esas alan bu test etme metodu, test maddelerinin aynı değişkeni ölçtüğü varsayımına dayanır. K-R<sub>20</sub> tekniği, doğru cevap içeren maddelere bir puan, yanlış ve boş bırakılmış maddelere de sıfır puan vermeye dayalı hesaplama tekniğidir. Bu tekniğin sağlıklı sonuç verebilmesi için tüm maddelerin cevaplandırılmış olması gerekir (Taşdemir, 2011:41). Testteki maddelerin güçlük düzeylerinin birbirinden çok farklı olmadığı ya da testteki maddelerin güçlük derecelerinin eşit olduğu düşünülmesi halinde K-R<sub>21</sub> kullanılır (Özbek, 2008:61).

#### ***Cronbach Alpha Katsayısı ( $\alpha$ )***

Cronbach Alpha Katsayısı uygulanan ölçeğin puanlanmasının açık uçlu olduğu durumlarda ya da yalnızca doğru cevaba (1), yanlış cevaba (0) uygulandığı ölçütler dışındaki ölçeklerle yani derecelendirme ölçekleri ile elde edilen ölçüm sonuçlarına dayalı olarak kullanılabilir (Taşdemir, 2011:41). Testi oluşturan maddelerin dereceleme ölçeğine göre puanlanması genellikle psikomotor becerileri ölçmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarının puanlanmasında veya tutum ölçeklerinin puanlanmasında kullanılmakla birlikte kısa cevaplı testlerin güvenilirliğinin kestirilmesinde de kullanılabilir (Tan, 2007:289).

### **2.8.3. Kullanışlık**

Bir ölçme aracının sahip olması istenilen üçüncü nitelik, kullanılabilirliktir. Bir testin kullanılabilirliği, onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Tekin, 1987:77, Taşdemir, 2003:224).



## 2.9. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARI

Eğitimde öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak veya onların davranışlarında istenen değişiklikler meydana getirmek amaçlanmaktadır. İçinde bulunduğumuz çağdaki bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişim, eğitim sistemini ve eğitimin hedeflediği insan modelini değiştirmiştir. Artık eğitimin amacı, bireylere bilgiyi ve belirli davranışları kazandırmaktan ziyade, onlara bilgiye ulaşma yollarını, öğrenilen bilgiyi gerekli yerlerde kullanmayı, çeşitli beceriler ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaktır. Bu becerilerin ölçme ve değerlendirmesinde özellikle davranışçı yaklaşımda bilgiyi ölçme ve değerlendirmede kullanılan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, sınıflama, açık uçlu sorulardan oluşan testler yani geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamaları yeterli gelmemektedir. Yeni öğretim programlarıyla birlikte, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alan, süreci ve kazandırılmak istenen becerileri ölçmeye imkân veren yöntem ve teknikler eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmaya başlanmıştır. Bunlar arasında; Performans değerlendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyaları) değerlendirme, proje ve araştırma, gözlem ve görüşme, öz ve akran değerlendirme ölçekleri, kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını saymak mümkündür (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:224). Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları olarak ifade edilmektedir.

### 2.9.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Bilişsel davranışlar, bilgiyi ve bilgiden doğan zihinsel yetenekleri içerir. Bu bilişsel davranışların ölçülmesinde, öğrenme öğretme süreçlerinin çeşitli aşamalarında, belirli amaçlarla ölçme ve değerlendirmeler yapılır. Öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını ölçebilmek için kullanılan; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış ve açık uçlu sorular ile hazırlanan ölçme araçları geleneksel ölçme ve değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:225).

### **2.9.1.1. Yazılı Yoklamalar**

Belirli bir derse ilişkin olarak öğretmen tarafından hazırlanan yazılı birkaç sorunun yine yazılı olarak öğrenciler tarafından cevaplandırılması istenen sınav türüdür (Demirel, 2005:206). Bazen birkaç madde, bazen tek bir madde, bazen de soru formatında olmayan, (kompozisyon yazmada olduğu gibi) belirlenmiş bir konudaki bilgi beceri ve tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanmaları nedeni ile bu tür testlere ‘‘uzun cevap gerektiren maddelerden oluşan yazılı testler’’ adı verilmektedir (Yılmaz, 2009:179).

### **2.9.1.2. Kısa Cevaplı Sorular**

Cevaplayıcının, bir kelime, bir rakam bir ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği maddelerden meydana gelmiş test tipine, kısa cevaplı test denir (Turgut,1995:68). Kısa cevaplı sınavların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye cevabı bir kelime, sayı veya bir cümle olan sorular sorulması ve öğrenciden, bu soruların cevabını düşünüp bularak yazmasının istenmesidir (Özçelik, 2010:128).

### **2.9.1.3. Doğru-Yanlış Soruları**

Doğru yanlış testleri bazıları yanlış, bazıları doğru önermeler halinde verilen maddelerden oluşur. Cevaplayıcıdan, her maddeyi okuması, madde kapsamındaki fikre göre onu ya doğru ya da yanlış olarak sınıflaması istenir. Böylece, bu sınıflamaya bakarak cevaplayıcının test kapsamındaki bilgileri ne derece bildiği, hiç değilse maddelerdeki fikirlerin doğru olup olmadığını ne derecede kestirebildiği ölçülür (Turgut, 1995:75). Doğru-yanlış testleri gerek okullarda öğretmenlerce hazırlanıp uygulanmasında, gerekse tanılama, yetiştirme ve düzey belirlemeye dönük sınavlarda seçmeli sınavlara önemli bir alternatif olarak işe koşulabilir (Taşdemir, 2010:265). Doğru yanlış sorularının özelliği, bu sorularda cevaplayıcılara bir önerme verilmesi ve onlardan bu önermenin doğru mu, yoksa yanlış mı olduğunu belirleyerek cevaplarını bir işaretle belirtmelerinin istenmesidir (Özçelik, 2010:135). Mehrens and Lehman (1984)’e göre doğru yanlış testleri zayıf okuyucu ve genç çocuklar için uygundur.

#### **2.9.1.4. Sözlü Sınavlar**

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği sınav çeşitlerine sözlü sınav denir (Turgut, 1995:109). Öğrencilerin işlenen konular ya da üniteler çerçevesinde kazandıkları bilgi ve beceri yönünden durumlarını; düşünme ve kavrayış bakımından olgunluk derecelerini anlamak ve değerlendirmek amacıyla soru-yanıt yönteminden yararlanarak yapılan küçük sınav (Binbaşıoğlu, 1983:7). Sözlü sınavlar bazen çok kalabalık gruplarla ilgili uygulamalarda soruların yazılı olarak verilip cevabın sözlü olarak alınması şeklinde de uygulanabilir (Tan, 2009:253).

#### **2.9.1.5. Çoktan Seçmeli Sorular**

Sorulan bir sorunun cevabını verilen cevaplar arasından seçtiren maddelerden oluşmuş testlere seçmeli testler denir (Turgut, 1995:86). Doğru yanıtın birden fazla yanıt arasından seçilerek işaretlenmesiyle gerçekleştirilen ölçme aracıdır (Şimşek, 2009:584). Çoktan seçmeli testler yüksek öğretimde değerli bir role sahiptir (Burton, 2005:65).

#### **2.9.1.6. Eşleştirme Soruları**

Bu tip sorular iki grup halinde verilmiş bilgi faktörlerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesidir. En çok kullanılan eşleştirmeli sorular iki sütun halinde verilmiş kelimelerden ibarettir. Öğrenciden, sütunlardan birindeki her kelimeyi, diğer sütundakilerden en yakın ilişkisi olanla eşleştirmesi istenir (Binbaşıoğlu, 1983:48). Eşleştirme maddeleri; bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla eşleştirilmesi ile cevaplandırılır (Şimşek, 2009:585).

## **2.9.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**

Alternatif ölçme değerlendirme öğrenci merkezli, öğrencilerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencileri sahip olduğu bilgi ve becerileri gerçek yaşama ne derece uygulayabildiğini ortaya çıkarıcı farklı ölçme tekniklerini içeren bir yaklaşımdır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:235). Alternatif ölçme ve değerlendirme geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha gerçekçi ve öğrenci merkezlidir. Sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler öğrencilerin birçok açıdan öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmalarını ve öğrendikleriyle gurur duymalarını sağlar (Taşdemir, 2011:163).

### **2.9.2.1. Performans Değerlendirme**

Performans, bireyin bir işi yaparken gösterdiği çaba olarak tanımlanmaktadır (Thorndike, 1971, Akt. Kutlu vd., 2009:29). Performans değerlendirme öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi olarak adlandırılır. Performans değerlendirme, sürecin değerlendirilmesinden oluşabileceği gibi, sadece ürünün ya da hem süreç hem ürünün değerlendirilmesini kapsayabilir (Alıcı, 2008:130).

Performans değerlendirme, öğrencilerin bir konudaki bilgilerini, becerilerini, anlama düzeylerini ve düşünme alışkanlıklarını yansıtma fırsat verecek farklı durumların yaratıldığı değerlendirme amaçlı çalışmalardır (Marzano, Pickering , McTighe, 1993, Akt. Bıçak, 2008:199). Genel anlamda performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün veya çözüm oluşturmalarını gerektiren bir değerlendirme biçimidir. Performans değerlendirme, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (Taşdemir, 2011:181).

### **2.9.2.2. Portfolyo Değerlendirme**

Öğrencinin, öğrenme ortamındaki çabalarını, gelişim aşamalarını ve ortaya koyduğu başarıyı planlı ve sistemli bir şekilde incelemektir (Çepni, 2009:269). Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir veya birden fazla çalışma alanındaki, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının tümüdür. Öğrenci velisi ve öğretmenleri, öğrencinin gelişimini portfolyo aracılığıyla takip etme imkânına sahiptirler. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasından oluşan portfolyo, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir (MEB, 2005c:337).

Portfolyolar, hem öğretim; hem de elde edilen ürünleri uzun bir süreçte değerlendirmek için kullanılabilir. Örneğin; çalışma örnekleri, ders planları, öğrencilerden ve öğretmenin meslektaşlarından elde ettiği geri dönütler vb. çalışmalar portfolyo dosyasında bulunabilir. Bu yüzden portfolyo dosyaları öğretmenin ve öğrencinin performansı hakkında zengin bir içerik sunar. Bu veriler çok uzun bir süreçte ve farklı kaynaklardan elde edildiği için öğrenci hakkında daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyar (Moss, 1994). Gelişim dosyalarında, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde gerçekleştirdiği çalışmaların ve ortaya koyduğu ürünlerin, öğretmen ve velilerin öğrencinin bu çalışmalarıyla ilgili değerlendirmeleriyle ve öğrencinin öz değerlendirmeleriyle birlikte yer alır (Alıcı, 2008:137).

### **2.9.2.3. Proje**

Proje, öğrencilerin bireysel ve ya grup olarak istedikleri bir konuda öğretmen rehberliğinde yapmış oldukları ayrıntılı çalışmalardır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:250). Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsatlar sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir (Taşdemir, 2011:192). Projeler, birkaç hafta hatta birkaç ayda tamamlanabilen genişletilmiş performans görevleri olarak düşünülebilir. Proje çalışmalarında

öğrenciler problemi ortaya koyar, seçenekler üzerinde düşünür, çözümleri planlar ve kendi çözümlerini gösterir (Alıcı, 2008:141).

#### **2.9.2.4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)**

Dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini ve performanslarının hangi düzeydeki puana denk geleceğini gösteren puanlama araçlarıdır (Kutlu vd., 2009:51). Performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır (Taşdemir, 2011:196). Dereceli puanlama anahtarını Goodrich (1996 Akt. Kutlu vd., 2009:51) öğrenci durumunun belirlenmesinde ve izlenmesinde kullanılan puanlama kılavuzu olarak tanımlamaktadır.

#### **2.9.2.5. Derecelendirme Ölçekleri**

Dereceleme ölçekleri, performans ödevleri, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri ya da öğrenci gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde; gözlem ve görüşmelerin kaydedilmesinde; öz değerlendirme, akran değerlendirme ya da grup değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesinde sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır. Kontrol listelerinde, sadece ilgilenilen davranışın öğrencide bulunup bulunmadığının belirlenmesi söz konusu iken, dereceleme ölçeklerinde bu davranışın hangi düzeyde ve mükemmellikte olduğu (sıklığı) önem taşır (Alıcı, 2008:157). Dereceleme ölçekleri nesnelere ölçülen özelliklerinin performansını ortaya koyarak tanımlarken, önceden tayin edilen ölçütlerin ne derece karşılandığını görmeye de olanak tanır (Moskal, 2000, Akt. Şimşek, 2009:603).

Dereceleme ölçekleri bir davranışın hangi düzeyde olup olmadığını tespit etmek için geliştirilmiş ölçeklerdir. Puanlama ölçekleri:

1.Hedefin değerlendirilmesinde ve performansın önemli noktalarında dikkatlerinin toplanmasına yardımcı olur.

2.Performansın düzeyi hakkında öğrenciye özel geri bildirimler verir.

3.Her bir öğrencinin gelişim düzeyini izlemede yardımcı olur (Bıçak, 2008: 212).

#### **2.9.2.6. Gözlem**

Gözlem, öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek amacıyla yararlanılan tekniklerdendir. Gözlem yolu ile öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerinin izlenebilmesi için öncelikle öğretmenin gözlemek istediği özelliği tanımlaması ve daha sonra da bu özelliğin varlığını ya da yokluğunu ifade eden davranışsal göstergeleri (ölçütleri) tanımlaması gerekir (Alicı, 2008:145).

Çıktıların görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Gözlemler öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Özellikle okul öncesinde ve ilköğretim birinci kademedeki gözlemler diğer tekniklere göre öğretmene daha iyi değerlendirme yapma imkanı sağlar (Taşdemir, 2011:188).

#### **2.9.2.7. Tutum Ölçekleri**

Tutum ölçeği, belli nesnelere, olaylara ya da kişilere yönelik tutumları ölçmek amacıyla kullanılan ölçme aracıdır (Gömlüksiz, 2008:319). Genelde, derecelendirme ölçeklerine benzer. Ana farklılık, derecelendirme ölçeğinde derecelendirmeyi öğretmen veya puanlayıcı yaparken, tutum ölçeklerinde hislerini derecelendirmeyi cevaplayıcının kendisi yapar. Öğretmenler tutuma yönelik maddeler yazarak kendi araçlarını yapabilirler (Tekindal, 2009:178).

#### **2.9.2.8. Öz Değerlendirme**

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine,

güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına ve güdülenmesine yardımcı bir yaklaşımdır (Taşdemir, 2011:182; MEB, 2005c:346). Öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir (MEB, 2005c:346). Öğrencilerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri çalışmaları, öğretmen ya da öğrenciler tarafından belirlenmiş ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini ve öğrenmeleri hakkında kendi kararlarını vermelerini içerir (Noonan ve Randy, 2005; Ross, 2006, Akt. Kutlu vd., 2009:95).

#### **2.9.2.9. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, grup çalışması yapan öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilmesi olayıdır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmasında etkili olurken, eleştirme olayı demokratik tutumların gelişmesine katkıda bulunur. Akran değerlendirmede bütün alternatif ölçme metotlarında olduğu gibi ürünün değil sürecin değerlendirilmesi söz konusudur (Şimşek, 2009:610).

Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları değerlendirmelerini ifade eder. Akran değerlendirme çoğunlukla hem ürünün hem de sürecin değerlendirildiği durumlarda ve grup çalışmaları söz konusu olduğunda gerçekleştirilmektedir (Alıcı, 2008:152).

#### **2.9.2.10. Grup Değerlendirme**

Grup değerlendirme, grup çalışmalarının yapıldığı durumlarda, grup üyelerinin hem kendilerini hem de grubun diğer üyelerini değerlendirmesidir (Alıcı, 2008:154). Öğrencilerin demokratik tutum ve alışkanlıklar kazanmaları, olumlu bağlılık geliştirmeleri ve öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri için tercih edilen çalışma biçimidir. Grup değerlendirilmesinde, grupta yer alan bütün bireylerin ortaya eser koymak için tek bir hedef doğrultusunda çalışmaları sağlanır. Dolayısıyla



değerlendirme bireysel olmayıp bütün grubu kapsayacak şekilde yapılır (Şimşek, 2009:608).

#### **2.9.2.11. Görüşme (Mülakat)**

Araştırmacının veri toplamak için araştırmaya konu olan kişilerle karşılıklı konuşarak veri toplamasıdır. Görüşme yüz yüze olabileceği gibi, telefonla veya video konferans yoluyla da olabilir ( Şimşek, 2009:610). Öğrenciye kazandırılmaya çalışılan duyuşsal niteliklerin ölçülmesinde kullanılacak bir tekniktir. Görüşme öğretmen ile öğrenci arasında geçer. Öğretmenin ölçme konusu olan nitelikle ilişkili sorduğu sorulara verilen yanıtlara bakılarak o niteliğin öğrenci tarafından ne düzeyde kazanıldığı hakkında veriler elde edilebilir (Nartgün, 2008:168).

#### **2.9.2.12. Yapılandırılmış Grid**

Bu teknikte, öğrencinin yaş ve seviyesine bağlı olarak dokuz ya da on iki kutucuktan oluşan bir tablo hazırlanır. Konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilir. Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir. Öğrencilerden sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları veya kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmeleri istenir (Çepni, 2009:280). Birbiri ile ilişkili bilgi ağına yönelik olarak, öğrencilerin her yeri konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerini ve bu şekilde düşünmelerini teşvik eder. Öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutarak, bu yapıdaki yanlış kavramları ve aksaklıkları ortaya koyan ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:269).

#### **2.9.2.13. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)**

Belli bir konuda öğrencinin neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Bu teknikte temelden

ayrıntıya giden bir sıraya göre ifadeler yazılır. Öğrenciler kendilerine sunulmuş olan ifadeleri doğru veya yanlış ifadesini seçerek cevaplandırırılar. Öğrenciler seçimlerinin yönlendirdiği soruya geçerler. Amaç öğrencilerin doğru çıkış bulmasıdır (Çepni, 2009:281).

Öğrencilerin belli bir konuda neler öğrendiklerini ve öğrenmediklerini belirlemek için kullanılabilen değerlendirme araçlarından biridir. Bu araçta, temelden ayrıntıya giden bir sıraya göre doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Tanılayıcı dallanmış ağaç öğrencinin seçebileceği 8 veya 16 seçimlik bir ifadeler listesinden oluşur. Hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme araçları içinde değerlendirilebilecek bir tekniktir. Birbirinden bağımsız olarak hazırlanan doğru-yanlış sorularının aksine tanılayıcı dallanmış ağaçta sorular birbiri ile bağlantılı ve verilen cevaplar birbirini etkileyen bir yapıdadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008:274).

#### **2.9.2.14. Kelime İlişkilendirme Testi ( KİT)**

Kelime ilişkilendirme (kelime çağrışımı), önceden belirlenmiş kelimelerin kişilerde yarattığı çağrışımların doğrudan incelenmesini sağlayan bir tekniktir. Bu yöntemle, öğrencilere uyarıcı kelimeler önceden hazırlanarak verilir ve öğrenciler her bir kelimeye verecek cevapları kalmayıncaya kadar ya da öğretmen onların bir sonraki kelimeye geçmelerini söyleyinceye kadar uyarıcı kelimelere tek kelimelik cevaplar verir (Şimşek, 2009:619).

Belli bir süre içerisinde, (çoğunlukla 30 saniye) bir anahtar kavramın akla getirdiği diğer kavramlar cevap olarak verilir. Hafızadan herhangi bir anahtar kavrama verilen sıralı cevabı bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlık gösterdiği farz edilir. Anlamsal yakınlık etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkidir ve hatırlama esnasında da zihinsel araştırma daha çabuk olacağından her iki kavramla ilgili cevap daha hızlı olacaktır (Taşdemir, 2011: 165).

### **2.9.2.15. Kontrol Listeleri**

Kontrol listeleri, istenen davranış değişikliğinin öğrencide gerçekleşip gerçekleşmediğini (var/yok, evet/hayır vb.) ortaya koymak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır (Alıcı, 2008:130). Davranışların, özelliklerin, hareketlerin listelerini oluşturarak hangilerinin kontrol edilip edilemeyeceğinin belirlenmesidir. Bu süreçte kesin adımların bir öğrenmeyi performansa dönüştüren öğrenciyi değerlendirmek için kullanılır. Bir öğrencinin düzgün bir şekilde mikroskobu kullanıp kullanamayacağını değerlendirmek amacı ile kontrol listesi hazırlanabilir (Bıçak, 2008:212). Kontrol listeleri, iyi düzenledikleri takdirde eğitim hedeflerinin ve amaçlarının belirlenmesi, dersin gerekliliklerinin ve beklentilerinin ortaya konması, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini inceleme, bu deneyimlere odaklanma ve rehberlik etme öğrencilere sınıf içi ya da sınıf dışı sınıf dışı projelerini gerçekleştirmede rehberlik etme ya da referans oluşturma, öğrencilere geri bildirim verme, öğretim etkinliklerini ve materyalleri geliştirme, öğrencilerin olabildiğince nesnel bir biçimde değerlendirme, öğrencilerin öğrenmelerini ve düşüncelerini destekleme gibi amaçlarla eğitimde sıklıkla kullanılmaktadır (Hurs, 1979, Akt. Alıcı, 2008:155).

### **2.9.2.16. Kavram Haritaları**

Kavram haritaları, aynı kategorideki kavramların arasındaki ilişkiyi somut hâle getirerek somut hâlde öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlaması amacıyla kullanılan iki boyutlu öğrenme öğretme materyalleridir. Bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlardır. Kavram haritaları, aynı kavram grubundan hareketle pek çok farklı biçimde yapılabilir. Bir kavram haritasının çizimi için tek bir yol yoktur (Novak, 1998:227). Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanılıklarını ortaya çıkarmada, değerlendirme yapmada kullanılabilir (MEB, 2005c:350). Kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri sağlanır (Çepni, 2009:279).

## 2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Mavrommatis (1997), Yunan ilköğretim okullarında yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerine başvurmuş ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları araçları incelemiştir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde değerlendirmenin dört ardışık safhada geliştiği açıklanmaktadır. Bu safhalar; ispat toplama, bu ispatın yorumu, öğretmenin bu ispata cevabı ve son olarak da öğretmenin cevabının öğrenci üzerindeki etkisidir. Bu safhaların her biri değerlendirme olayının taslağını oluşturmaktadır. Tezin ikinci bölümünde ise öğretmenlerin sınıflarda değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini açıklayarak gerçekleştirilen değerlendirmenin pratikte kullanımını göstermekte ve bu pratiğin çocukların öğrenmelerinin üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Ayrıca araştırmada karmaşık sınıf değerlendirme sonuçlarını açıklamak için öğretmenlerin görüşleri ve yapılan ölçme sonuçları değerlendirmenin dört gelişimsel safhası ışığında incelenmiştir. Değerlendirmenin dört gelişimsel safhası; öğretmen yorumlarının niteliği, kullanılan değerlendirme dili, derecelendirme işi ve uygulama ile kural arasındaki ilişkidir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin değerlendirmenin muhtemel sonuçlarının farkında olmalarının önemini ve öğrenme-öğretmenin faydası için değerlendirmeyi tam olarak kullanmanın tabii ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Blair ve Qion (1998)'in yaptıkları araştırmada ABD'de yaşayan Çin, Filipinler, Kore, Güneydoğu Asya ve Japon etnik kökenli öğrencilerin ailesel durumlarının eğitimdeki performanslarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin din, dil, kardeş sayısı, aile gelirleri, evlerinde bulunan materyal durumu ve ailenin eğitim düzeyi gibi değişkenlerin öğrencilerin performanslarını etkilediği ortaya konmuştur.

Zou (2002), yaptığı çalışmada 2000 ve 2001 yıllarındaki öğretmen adaylarının portfolyo hakkındaki tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 2000 yılında 16, 2001 yılında 21 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu portfolyoya karşı olumlu tutumlar sergilerken bir kısım

öğretmen adayı ise olumsuz tutum sergilemektedir. Portfolyo sadece birkaç öğretmen adayı tarafından değerlendirme aracı olarak nispeten sevilirken büyük bir çoğunluk tarafından sevilmemektedir. 2000 ve 2001 yıllarında yapılan araştırma sonuçları karşılaştırıldığında 2000 yılında elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının portfolyo kullanımına karşı kararsız olduğunu gösterirken 2001 yılında elde edilen sonuçlarda öğretmen adaylarının çoğunluğu portfolyo'yu kullanmayacaklarını belirtmişlerdir. 2001 yılında görüşlerine başvurulmuş öğretmen adayları 2000 yılında görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarına göre görüşlerinde daha kararlıdır. 2001 yılında elde edilen verilere göre öğretmen adayları portfolyo'nun önemini ve kullanılabilirliğini kabul ediyorlar fakat kişisel olarak bu yöntemden hoşlanmıyorlar.

Çakan (2004), öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim isimli çalışmasında ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının neler olduğunu, ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve bu konularda ilk ve ortaöğretim de görevli öğretmenler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2003-2004 eğitim-öğretim yılı yaz döneminde, Bolu ilinde düzenlenen "Eğitimde ölçme ve değerlendirme semineri" ne katılan 260 ilköğretim, 244 ortaöğretim öğretmenlerden olmak üzere toplam 504 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz yada eksik bulduklarını görülmektedir. Kullandıkları madde türü açısından bakıldığında, ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin % 56,2 oranla en çok çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ("her zaman" ve "çoğu zaman" seçeneklerinin toplamı) ve bunu %48,8 ve %46,1 ile yazılı yoklama ve kısa cevaplı maddelerin izlediği fakat ortaöğretim öğretmenlerinin en çok yazılı yoklamaları kullandıkları (%69,7) ve bunu %30,8 ve %30,2 oranla kısa cevap maddeleri, çoktan seçmeli maddelerin izlediği görülmektedir.

Parmaksız ve Yanpar (2006), alternatif değerlendirme yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanılabilirliği isimli çalışmalarında alternatif değerlendirme yaklaşımları konularında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri ve kullanım

sıklıklarını belirlemek, ayrıca Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilirliği konusunda görüşlerini ortaya çıkarabilmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Zonguldak il merkezi ve bağlı ilçe merkezlerinde görev yapan 119 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin alternatif değerlendirme yaklaşımlarından, performans değerlendirme ve kavram haritalarıyla değerlendirme yaklaşımında çok yeterli oldukları bulunmuştur. Buna karşın otantik değerlendirme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarında çok yetersiz oldukları görülmektedir. Çoktan seçmeli test ve klasik (Essay) sınavı her zaman tercih ettikleri bulunmuştur. Buna karşın portfolyo değerlendirme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarını hiçbir zaman tercih etmedikleri görülmektedir

Acartürk Günay (2006), ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığına ilişkin sınıf öğretmenlerinin algı ve beklentileri isimli çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullanılan değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığını, değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklığının sebeplerini belirlemek ve öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerini istenilen düzeyde uygulayabilmesi için öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma Denizli ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında 4. ve 5. sınıflarda görev yapmakta olan 189 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde kullandıkları değerlendirme araçlarından açık kitap sınavları aracını, balık kılıcı aracını, değerlendirme tablolarını, akış haritaları aracını, zincir haritaları aracını, broşür hazırlama yöntemi, şiir bestelerinin değerlendirilmesini, eve verilen sınavlar aracını, akıl haritaları aracını ve drama uygulamalarının değerlendirilmesini 'hiçbir zaman' şeklinde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılan değerlendirme araçlarından akran değerlendirme aracını, değerlendirme tablolarını, akıl haritaları aracını, zincir haritaları aracını, bulmaca aracını, balık kılıcı aracını, öğrenci ürün dosyası yöntemini, tutum ölçeklerini, grup değerlendirme aracını, veli anketlerini, araştırma kâğıtlarını, drama uygulamalarının değerlendirilmesini, gezi-gözlem raporlarını, kısa cevaplı testleri, uzun cevaplı testleri, öğrenci gözlem tekniğini, kavram haritaları aracını, proje çalışmalarını,

deney raporlarını öğrenci davranışlarıyla yazılmış raporları ‘çoğu zaman’ sıklığında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

Frey ve Schmitt (2007), yaptıkları çalışmada performans değerlendirme, otantik değerlendirme ve formatif değerlendirme tanımları üzerinde durmuşlardır. Araştırmada dergi, makale, test kitapları vb kaynaklar gözden geçirilerek performans değerlendirme, otantik değerlendirme ve formatif değerlendirme için tanımlar oluşturulmuştur. Bazı araştırmacılar performans değerlendirme ile otantik değerlendirmenin aynı değerlendirme aracı olduğunu, bazı araştırmacılar ise performans değerlendirmenin otantik değerlendirmenin bileşeni olduğu görüşünde olmalarına karşın çalışmada performans değerlendirme ile otantik değerlendirme arasında önemli farklılıkların olduğu vurgulanmıştır. Formatif değerlendirmenin amacının değerlendirme alanları içinde farklı bir alan göstermesi olduğu belirtilmiştir. Formatif değerlendirmenin sadece öğretmeni bilgilendirmek için olduğu ya da öğrencilere dönüt sağlamak için kullanılabileceği ileri sürülmektedir. Sonuç olarak karışıklığı önlemek için değerlendirmenin amaca yönelik olarak temellendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Orhan (2007), fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi isimli çalışmasında öğretmen adayları üzerinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı ve kaygı üzerine etkilerini ve fen eğitimi etrafında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda 2006–2007 öğretim yılının bahar yarıyılında Temel Kimya Laboratuvarı II dersini alan 40 kişilik deney grubu ve 38 kişilik kontrol grubu olarak rastgele seçilen birinci sınıf öğrencileri ile Ankara ilinden tesadüfi olarak seçilen iki ilçe (Yenimahalle ve Çankaya) ve bu iki ilçeye bağlı 17 ilköğretim okulundaki 672 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en çok poster yöntemini en az ise tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini kullandıkları belirlenmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri dikkate alındığında ise öğretmenlerin en çok yazılı yoklamayı kullandıkları en az da sözlü yoklamayı kullandıkları ortaya

çıkılmaktadır. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini bazen kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini her zaman kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin % 43'ü alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin sağladığı en büyük katkıyı “çok yönlü değerlendirme ve objektiflik sağlaması” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 57'si alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin en büyük dezavantajını “zamanın yetersiz gelmesi” olarak ifade etmişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılan zorluğu öğretmenlerin % 27'sinin “kırtasiye işlerinin ve değerlendirmenin çok zaman alması” olarak ifade ettikleri görülmektedir.

Kaplan (2007), sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyini ve bu ilkelere yönelik uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını saptamayı amaçlamıştır. Çalışma Aksaray ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen bir hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü belirli ağırlıklarla nota katmak, yazılı sınavlarda çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek, öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtmak, sınıf öğretmenlerince çok önem taşımakta ve yaklaşık yarısı tarafından çoğu zaman gerçekleştirilmektedir. Dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmeler yapmak, tutum ölçeklerinden yararlanmak, öğrencilere, gösteri veya sergileme türü etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak, öğrencilerden farklı konularda, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini sağlamak, öğrencilerle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak, tartışma grupları oluşturmak ve proje çalışmaları yaptırmak, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çok önemsenmesine rağmen yeterince gerçekleştirilemeyen uygulamalardır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi ile bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi arttıkça, bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirme



sıklıkları da artmasına rağmen, öğretmenlerin, bu uygulamaları eğitim-öğretim süreci içinde yeterince uygulamadıkları görülmektedir.

Gelbal ve Kellecioğlu (2007), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar isimli çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışılması amaçlanmıştır. Çalışma Ankara ilinin değişik ilçelerinde görev yapan toplam 242 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları da sıklıkla kullanmaktadırlar. Hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler almaktadır. Öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli görmektedirler. Diğer yöntemlerde kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler. Hiç yeterli olunmayan yöntemlerin başında öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemler gelmektedir. Öğretmenlerin daha çok kendilerini yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısının ölçme yöntemlerini kullanmada sorunla karşılaşmadıklarını karşılaştıklarının ise daha çok sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliğini ve hazırlamasının zorluğunu sorun olarak gördükleri görülmektedir.

Duban ve Küçükyılmaz (2008), sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri isimli çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Çalışma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlığı tarafından Sınıf Öğretmenliği programının uygulaması için belirlenen 7 ilköğretim okulunun 3., 4. ve 5. sınıflarında Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir yarıyıl boyunca uygulama yapmış olan 80 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek üzere, toplam beş adet açık-uçlu sorudan oluşan bir ölçme aracı

hazırlanmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıflarda uygulanan ölçme-değerlendirme etkinlikleri konusunda öğretmen adaylarının çoğu hem geleneksel hem de alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını, bir kısmı yalnız geleneksel değerlendirmenin bir küçük bir kısmı da sınıfta alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığını söylemiştir. Araştırmada, sınıflarda en çok ya da en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, ürün dosyaları ve performans ödevleri olduğu ortaya çıkmıştır. Grup çalışması değerlendirmenin, proje çalışmalarının, araştırma kâğıtlarının ve rubriklerin ara sıra kullanıldığı, kavram haritası, öz-değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, yapılandırılmış grid ve günlüklerin ise çok nadir kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı sınıflarda ise geleneksel değerlendirme anlayışının hakim olması nedeniyle, alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin hiçbirinin kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının tamamına yakını sınıflarda alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında, öğretmen, öğrenci ve ödevlerden kaynaklanan sorunların yaşanmakta olduğunu, çok küçük bir bölümü ise bu konuda sorun yaşanmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden kaynaklandığı düşünülen sorunlar ise, öğrencilerin olanaklarının yetersizliği, öğrencilerin verilen yönergeleri anlamaması, yeterince rehberlik hizmeti alamamış olmaları ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konusundaki bilgi eksiklikleri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanmasında sorun yaşanmasının nedenleri; öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksiklikleri, öğrencilerin olumsuz tutum ve isteksizlikleri, seviye tespit sınavları, öğretmenlerin olumsuz tutumları, sınıfların kalabalık oluşu, konuların yetişmeyeceği kaygısı ve ailelerin not kaygısı olarak ortaya çıkmıştır.

Anıl ve Acar (2008), sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Çalışma Ankara, İstanbul ve Kütahya illerinde MEB'e bağlı 78'i resmi, 18'i özel okulda görev yapmakta olan toplam 96 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme

araçlarından sıklıkla kullandıkları ölçme aracının çoktan seçmeli testler olduğu belirlenirken yazılı yoklamalar ise en az sıklıkta kullanılan ölçme aracıdır. Alternatif ölçme araçlarını kullanma sıklıklarında ise sınıf öğretmenlerinin sıklıkla performans görevini; en az sıklıkla da tutum ölçeğini kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin özellikle alternatif ölçme araçlarının hazırlama ve uygulama aşamasında zaman açısından problem yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Buna yönelik olarak sınıf öğretmenlerinin belirtmiş oldukları konular, alternatif ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulamasının çok fazla zaman gerektirdiği yönündedir. Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarının kullanımında zaman açısından alternatif ölçme araçlarına göre daha az sorun yaşamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu genel olarak değerlendirme sürecinin ekonomi boyutu açısından veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun kalabalık olmasının özellikle alternatif ölçme araçların kullanımını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir

Ersoy (2008), ilköğretim I.kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi isimli çalışmasında ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde 7 tane alt probleme cevap aranmıştır. Çalışma Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına bakıldığında çoktan seçmeli testleri, eşleştirme soruları, yazılı sınavları, boşluk doldurma sorularını, performans değerlendirmeyi, öğrenci ürün dosyasını, gözlemi ve projeyi çoğu zaman kullandıklarını, sözlü sınavları, kavram haritalarını, yapılandırılmış gridi, tanılayıcı dallanmış ağacı, kelime ilişkilendirmeyi, grup ve/veya akran değerlendirmeyi, öz değerlendirmeyi, dramayı, görüşmeyi, yazılı raporları, gösteriyi ve posterini ara sıra kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, okutulan sınıf düzeyine göre, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunamamıştır Fakat hizmet yılına göre anlamlı farklılık

bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri tarafından en fazla çoktan seçmeli testler kullanılırken en az da yapılandırılmış grid kullanıldığı görülmektedir.

Acar (2008), sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlikleri isimli çalışmasında yeni ilköğretim programının ön gördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin uygulamaya dönük olarak sınıf öğretmenleri açısından olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, bu araç ve yöntemleri ne sıklıkta kullandıkları, öğretmenlerin bu araç ve yöntemleri kullanma aşamasında ne gibi sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sıkıntıları ortaya çıkaran değişkenlerin neler olabileceğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin ölçme araç ve yöntemlerinin kullanım sıklıklarına bakıldığında; sınıf öğretmenleri performans değerlendirmeyi çoğu zaman kullanırken, dereceli puanlama anahtarını hiçbir zaman kullanmamaktadır. Buna göre sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemi performans değerlendirmedir. Performans değerlendirmenin ardından öğretmenler gelişim dosyalarını sıklıkla kullandıklarını belirtirken, en az tercih edilen ölçme aracının ise dereceli puanlama anahtarı olduğu görülmektedir.

Kanatlı (2008), alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Hatay ili Antakya merkez ilçesinde görev yapan 255 4. ve 5. sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu görüşler bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarına göre sıralandığında, çoktan seçmeli testler ön sıradadır. Çoktan seçmeli testleri yazılı yoklamalar takip etmekte, bunların arkasından ise kısa cevaplı maddeler ve doğru yanlış maddeler gelmektedir. En son sırada ise eşleştirmeli maddeler yer almaktadır. Hemen hemen geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmayan öğretmen yoktur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (%78,8'i) alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin özelliklerini tanıyıp

ölçmeye uygun olduğu görüşüne katılmaktadır. Bununla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanma konusunda yasadıkları zorlukların yanında zaman darlığı, kaynak yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gelmektedir.

Pullu (2008), sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları isimli araştırmasında sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Elazığ il merkezinde bulunan 47 ilköğretim okulunda görev yapan 590 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin genelinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik gibi yöntem-tekniklerini bilmediği görülmektedir. Araştırma kapsamında, ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasından öğretmenlerin en az kullandıklarının, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid olduğu, çoktan seçmeli testlerin 1. sınıftan daha üst sınıflara gidildikçe kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamaları konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Okur (2008), 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi isimli çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilerin başarı ve performanslarını değerlendirmede kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanabilme düzeylerinin ve bu tekniklerin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Zonguldak ili merkezi ve Ereğli ilçesi ilköğretim okullarında

görev yapan 161 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri, öğretmenlerin boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış, yazılı sınavlar, proje ve performans değerlendirme tekniklerini diğer tekniklere göre daha çok tercih ettikleri, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kapsamında sadece portfolyo, proje ve performans değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte bazı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ise öğretmenler tarafından hiç bilinmediği için uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı ve bu nedenle bu teknikleri kullanmak istemedikleri görülmüştür.

Mertler (2009) Öğrenci performansının değerlendirmesini sınıf öğretmeni için mesleğin en kritik yönlerinden biri olarak betimlemiş ve Birleşik Devletlerde birçok öğretmenin kendini öğrenci performansını değerlendirmekte tam olarak yeterli hissetmediğini ifade etmiştir. Araştırmada öğretmenler özellikle performans değerlendirme yaparken sorumluluğun arttığını belirtmişlerdir. Bu araştırma için aday öğretmenlere iki haftalık bir çalışma ortamı hazırlanmış ve bu çalışma ortamının etkililiği ölçülmüştür. Bu çalışma ortamı eğitsel değerlendirmede öğretmen yeterlilik standartları üzerinde temellendirilmiştir. Çalışma ortamı tartışma, uygulama ve performans değerlendirme görevleri aracılığıyla pratik uygulama üzerine odaklanmıştır. Çalışma ortamında yapılan uygulamalar öğretmenler için çok etkili olmuş ve çalışma sonunda öğretmenlerin çalışmadan önceki döneme göre performans değerlendirme konusunda olumlu yönde gelişim gösterdikleri belirlenmiştir.

Taşpınar (2009), yeni ilköğretim 6. sınıf Matematik Programının ölçme değerlendirme kısmının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi isimli çalışmasında yeni altıncı sınıf Matematik Öğretim Programında yer alan ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasına ilişkin matematik öğretmenlerinin ve altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Çalışma Afyonkarahisar il merkezi ve il merkezi dışından olmak üzere toplamda 90 matematik öğretmeni ve 382 altıncı sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ödev-türü ve

alternatif ölçme araçlarının yeterli düzeyde uygulanmadığı klasik ölçme araçlarının ise çoğu zaman uygulandığı görülmüştür. Buna ek olarak, öğretmenler ödev-türü, alternatif, klasik ve öğretmen araçları hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Fakat ödev-türü ve klasik ölçme araçları yeterli düzeyde uygulanırken, alternatif ve öğretmen ölçme-değerlendirme araçlarının yeterli düzeyde uygulanmadığı görülmektedir.

Akata (2009), Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği) isimli çalışmasında Tekirdağ ili merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe öğretmenlerinin değişen ilköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programının ölçme değerlendirme sürecini işlevsel olarak kullanıp kullanmadıklarını belirleyip ilköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programının ölçme değerlendirme sürecinin işlevselliğiyle ilgili bir yargıya varmayı amaçlamıştır. Araştırma Tekirdağ ili merkezinde bulunan 50 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ölçme tekniklerinden performans ödevleri, proje ödevleri, eşleştirmeli maddeler, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, doğru yanlış maddeleri, açık uçlu maddelerin sık sık kullanıldığı, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenci ürün dosyası, tutum ölçekleri, öz değerlendirme formları ve grup öz değerlendirme formlarının ara sıra kullanıldığı görülmektedir.

Bal (2009), ilköğretim beşinci sınıf Matematik Öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi isimli çalışmasında 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim beşinci sınıf Matematik Öğretim Programında öngörülen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek, öğrenci ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair sınıf içi uygulamalarını irdelemek ve bu bağlamda ortaya çıkan sorunlara yanıt aramayı amaçlamıştır. Çalışma nicel veriler için Adana'nın merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir) görev yapan 226 beşinci sınıf öğretmeni ve 881 öğrenci ile nitel veriler için belirli ölçütlere göre seçilen 25 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ölçme ve değerlendirme anketi,

yapılandırılmamış gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde en sık kullandıkları ölçme aracı “Gözlem”dir. Öğretmenlerin, en sık kullandıkları diğer ölçme araçları ise, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, sözlü sunum ve görüşme’dir. Bu bulgunun yanı sıra öğretmenlerin en az sıklıkta kullandığı ölçme aracı ise proje ödevidir. En az kullanılan diğer ölçme araçları ise sırasıyla; tutum ölçeği, performans görevi, rubrik (Derecelendirme ölçeği) ve akran değerlendirmesidir. Görüşme ve gözlem verilerinde ise en sık kullanılan ölçme araçları karma sınav, yazılı sınav, performans görevi ve, proje ödevidir. Bu bulguların yanı sıra en az sıklıkta kullanılan ölçme araçları gözlem, grup değerlendirme ve akran değerlendirmedir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine göre matematik dersinde en sık kullanılan ölçme aracı, öğretmen sonuçlarında da olduğu gibi “Gözlem”dir. Bununla birlikte, matematik dersinde en sık kullanılan diğer ölçme araçları ise kısa cevaplı sorular, görüşme, çoktan seçmeli sorular ve öz değerlendirmedir. En az kullanılan ölçme araçları ise tutum ölçeği proje ödevi ve performans görevidir. Bu bulguların yanı sıra öğrenci görüşme verilerine göre ise matematik dersinde en sık kullanılan ölçme araçları her ünite sonunda olmak üzere klasik yazılı ve çoktan seçmeli sınavlar ile karma sınavlardır. Öğrenci görüşlerine göre en sık kullanılan ölçme araçları yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli sınavlar ve karma sınavlar, performans görevi ve proje ödevidir.

Yalçınkaya (2009), ikinci kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerinin incelenmesi isimli çalışmasında yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğretmen görüşleri ve uyguladıkları teknikler açısından değerlendirebilmeyi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yeterlilikleri ve kullanım durumları, öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilirliği konusundaki görüşlerini ortaya çıkarabilmeyi amaçlamıştır. Çalışma Erzurum’da gerçekleştirilmiş, araştırma için nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Nicel veriler için Erzurum il merkezindeki (Yakutiye ve Palandöken ilçeleri) ilköğretim okullarında görev yapan tüm Sosyal Bilgiler öğretmenleri, nitel veriler için amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ve anket kullanılmıştır. Araştırma



sonucuna 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 posterini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden en çok yazılı yoklamayı kullandıkları; en az ise sözlü yoklamayı kullandıkları görülmüştür. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulamasında bir takım sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Veli desteğinin az olması, sınıfların kalabalık olusu, zaman yetersizliği, değerlendirme gücülüğü, uygulama ve değerlendirme ölçeklerini hazırlama zorluğu, öğrencilerin isteksiz olusu, tekniğin karmaşıklığı, ekonomik olmaması-kâğıt israfına yol açması vb görülmektedir.

Yıldırım ve Karakoç Öztürk (2009), Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri isimli çalışmalarında altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme ögesine yönelik olarak, öğretmenlerin düşüncelerini ve uygulamalarını öğrenmek; programın bu ögesini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Adana ili merkez ilçelerindeki 92 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre, programda önerilen ölçme araçlarının kullanılabilirliği konusunda öğretmenlerin yarısından fazlası olumlu düşünmektedir. Öğretmenlerin de %98,8'i farklı sıklıkta olmakla birlikte, mümkün olduğunca farklı ölçme araç ve yöntemleri kullanmaya çalıştığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçları öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, çalışma kâğıtları, proje değerlendirme formu, okuma gelişim dosyası, yazılı ve sözlü sınavlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci ürün dosyalarını, performans ödevlerini ve dereceli puanlama anahtarını her zaman kullanmaktadır ve bu araçları hiçbir zaman kullanmayan öğretmen yoktur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öz değerlendirme, akran

değerlendirme ve grup öz değerlendirme formları çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

Kuran ve Kanatlı (2009), alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma Antakya merkez ilçede yer alan ilköğretim okullarının tümünde görev yapan 133 dördüncü sınıf ve 122 besinci sınıf olmak üzere toplam 255 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük bir kısmı, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin özelliklerini tanıyıp ölçmeye uygun olduğu görüşüne katılmaktadır. Açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadıklarını, bunun sebebi olarak yapılandırılmış grid tekniğini yeni duyduklarını ve bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin basında performans ödevleri, proje çalışmaları ve öğrenci ürün dosyası gelmektedir. Sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada yaşadıkları zorlukları; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak sıralamışlardır.

Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı (2009), çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi öğrenci başarısının izleme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamayı amaçlamışlardır. Çalışma Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 30 maddelik anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin, klasik değerlendirme

yaklaşımlarını (çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorularla yazılı sınav yapma) çok sık uyguladıkları saptanmıştır. Dereceli puanlama anahtarları ile değerlendirmeler yapmak, tutum ölçeklerinden yararlanmak, öğrencilere, gösteri veya sergileme türü etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak, performans değerlendirmeleri yapmak, öğrencilerle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak, tartışma grupları oluşturmak ve proje çalışmalarını yaptırmak yeterince gerçekleştirilemeyen uygulamalardır. Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştiremedikleri saptanmıştır.

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010), çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma Kırşehir'deki ilköğretim okullarının II. kademesinde görev yapan 52 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre Sosyal Bilgiler öğretmenleri yeterli olduklarına inandıkları ve sorunla karşılaşmadıkları ölçme değerlendirme araçlarını daha çok tercih etmektedirler. Öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını, alternatif ölçme değerlendirme araçlarına nazaran daha çok kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından en çok kısa cevaplı sınavları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısından fazlası yazılı tipi sınavları sıklıkla ve her zaman kullanmaktadırlar. Öğretmenin ders saatinin fazla olması durumunda yazılı türü sınavları kullanım düzeyinin arttığı görülmüştür. Hazırlaması zor olsa da değerlendirme ve uygulama konusunda öğretmenlerin test usulü ile ilgili hiç problem yaşamadıkları görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarından en çok kavram haritalarını kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler gözlem formları, öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi, araştırma raporu ve görüşme(mülakat) türü alternatif ölçme değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmayı tercih etmemektedirler. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, daha çok kendilerini yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme araçlarını daha sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yarısı ölçme yöntemlerini kullanmada

sorunla karşılaşmamaktadırlar. Karşılaşanların ise daha çok zamanın yetersizliği sınıfların kalabalık olması ve değerlendirmesinin zor olmasını sorun olarak gördükleri görülmektedir.

Adanalı ve Doğanay (2010), beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi isimli çalışmalarında ilköğretim beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak, Sosyal Bilgiler dersi değerlendirme sürecinde alternatif değerlendirme etkinliklerinin kullanım düzeyini ve bu konuda ortaya çıkan sorunları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışma Adana ilinde 206 öğretmen ve 547 öğrenci olmak üzere toplam 753 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre anket uygulanan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu değerlendirme etkinliği olarak çoktan seçmeli testleri kullandıklarını; bunu takiben eşleştirmeli, kısa cevaplı soruları, yazılı yoklama yöntemlerini kullandıkları görülmektedir. Araştırmada öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sınıf içinde en çok performans görevini ve çoktan seçmeli soruları, bunu takiben de soru-cevap, test, araştırma ödevi, ünite değerlendirme soruları, doğru-yanlış, karşılaştırma soruları, görsel sunu, proje, portfolyo ve yazılı yoklama yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme ve akran değerlendirmesi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrenci verilerinden elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, elde edilen verilerde benzer bulgular olduğu görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci anketlerinde ortak görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sıklıkla çoktan seçmeli test yöntemini uyguladıkları belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorun ya da güçlüklerle ilişkin öğretmenlere uygulanan anket verilerine göre öğretmenler en çok; kılavuz kitaplarında konuya yönelik açıklamaların olmaması, etkinliklerin ulusal değer yargılarına, çevre ve bölge şartlarına uygun olmaması, değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin kırtasiye yükünün artmasına neden olması, değerlendirme formlarının çok olması, öğrencilerin çalışma amaçlı okul dışında toplanamamaları, ailelerin çalışmalar ve araştırmalar için çocuklarına gerekli izni

vermemeleri ve değerlendirme formlarının öğrencilerce anlaşılabilmesi gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir.

Acat ve Demir Uzunkol (2010), ilköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri isimli çalışmalarında ilköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin farklı yerleşim birimlerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasını amaçlamışlardır. Çalışma dördü köyde çalışan, dördü ilçede çalışan, sekizi il merkezine bağlı okullarda çalışan toplam 16 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada Acat ve Demir'in (2007) yaptığı alan taraması çalışmasında belirlenen, ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar temel alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre en çok kullanılan teknikler, performans değerlendirme ve öğrenci ürün dosyalarından sonra gözlem ve kavram haritası teknikleri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, genel olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinin yararlılığına inandıklarını, ancak Türkiye'de mevcut durumda bunların verimli uygulanamayacağını, değerlendirme faaliyetlerinin verimli bir şekilde uygulanması için mevcut zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Merkezi okullarda görev yapan öğretmenler sınıf mevcudunun kalabalık olmasının hem zaman hem de yorgunluk açısından büyük bir problem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu yüzden sağlıklı olarak bu yöntemleri uygulayamadıklarını belirtmişlerdir.

Birgin (2010), 4 ve 5. sınıf Matematik Öğretim Programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği isimli çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim Matematik dersi öğretim programında öngörülen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemler ile bunlara bağlı olarak ölçme-değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve bu uygulama biçimlerini etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 15 ildeki 258 ilköğretim okulundan seçilen ve ulaşılabilen toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen web

tabanlı ölçme değerlendirme anketi, sınıf içi gözlem formu ve mülakat formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışından tam anlamıyla kurtulamadıkları, eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettikleri ve bu alışkanlıklarını yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi değerlendirme sürecine yeteri düzeyde dahil etmediklerini, öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlamaya devam ettiklerini, geleneksel ve objektif değerlendirme araçlarını daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları incelendiğinde en çok sınıf içi gözlem, karma soru türü, çoktan seçmeli soru türü, performans değerlendirme, ünite izleme testi, ev ödevini; en az ise öğrenci günlüğü, uzun cevap gerektiren soru türü, akran değerlendirme, tutum ölçeği, rubrik, mülakat, kavram haritası, grup değerlendirme ve öz değerlendirmeyi kullandıkları belirlenmiştir.

Turan (2010), ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi isimli çalışmasında ilköğretim birinci kademe Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, kullanmış oldukları ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşlerini, ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğunu, ölçme değerlendirme yöntemleriyle istenilen amaca ne kadar ulaşabildiğini ve ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlara çözüm yolları sunmayı amaçlamıştır. Araştırma Karabük ili Yenice ilçesindeki MEB'e bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 58 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma için Demirezen (2005)'e ait ölçek geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencileri tanımak, öğrencilere durumları hakkında bilgi vermek ve onları çalışmaya yönlendirmek, öğretimde hatalı ve eksik yönleri belirleyerek önlem alınmasını sağlamak, velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi vermek, başarılı öğrencileri ödüllendirmek gerekçeleriyle öğrenci başarısını ölçmektedirler. Öğretmenlerin en sık kullandığı ölçme aracı çoktan seçmeli testler, en az kullandıkları ölçme aracı ise klasik (yazılı) sınavlardır.

Yıldız (2011), ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri isimli çalışmasında ilköğretim branş öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunları belirlemek ve buna ilişkin öneriler getirmek amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında çalışan 523 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerinden portfolyo ve projeyi çoğunlukla kullandıklarını, geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ise doğru-yanlış ve eşleştirme sorularını çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Ankete katılan öğretmenler, alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre üstün yönü olarak; öğrencilerin eleştirel, yaratıcı düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olmasını ve ürünün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilebilmesini görmektedirler. Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geleneksel ölçme değerlendirme araçlarına göre zayıf yönü olarak öğrencilerin ödevlerini başkalarına yaptırmasını göstermektedirler. Ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni ölçme değerlendirme araçlarını uygularken karşılaşılan sorunlardan başında uygulamanın çok fazla zaman alması nedeniyle zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmektedirler.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve geliştirilmesi, verilerin elde edilme süreci, verilerin çözümü ve yorumlanması kısımları açıklanmıştır.

#### **3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ**

Bu araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler (Büyüköztürk vd, 2009:21). Tarama modeli çalışmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005:77). Bu kapsamda ilköğretim okullarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim öğrencilerinin ve eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ilköğretim I.kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin uygulanma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Bu araştırmanın evreni 2010–2011 eğitim - öğretim yılında Kırşehir il, ilçe ve köylerinde bulunan toplam 109 ilköğretim okulunda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile birlikte 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ahi Evran



Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD’da öğrenim görmekte olup öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma örneklemini ise evrenden rastgele yolla seçilen sınıf öğretmenleri, ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adayları oluşturmuştur. Bu kapsamda çalışma grubuna ait bilgiler tablo 3.1, 3.2 ve 3.3 de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Bulgular**

<b>Cinsiyet</b>	<b>Öğretmen</b>	
	<i>f</i>	%
Erkek	130	63.72
Bayan	74	36.27
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
4.sınıf	96	47.05
5.sınıf	108	52.94
<b>Hizmet Yılları</b>		
1-5 yıl	43	21.07
6-10 yıl	39	19.11
11-15 yıl	36	17.64
16-20 yıl	34	16.66
21 ve üstü	52	25.49
<b>Okulun Bulunduğu Bölge</b>		
Merkez	126	61.76
Kenar	78	38.23
<b>Mezuniyet Durumu</b>		
Ön lisans	36	17.64
Lisans	148	72.54
Diğer lisans	20	9.80

Tablo 3.1’e göre çalışma örnekleminde yer alan sınıf öğretmenlerinin 130’u (% 63.72) erkek, 74’ü (% 36.27) bayandır. Bu öğretmenlerin 96’sı (% 47.05) 4. sınıf, 108’i (% 52.94) 5. sınıf okutmaktadır. Hizmet yılı en yüksek oranda 21 yıl ve üstü 52 (% 25.49), 1-5 yıl aralığında 43 (% 21.07) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin 126’sı (% 61.76) merkez okullarda görev yaparken, 78’i (% 38.23) kenar mahalle okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 36’sı (% 17.64) ön lisans mezunu, 148’i (% 72.54) lisans (eğitim fakültesi) mezunu, 20’si (% 9.80) diğer lisans mezunudur.

**Tablo 3.2. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bulgular**

	<i>Öğrenci</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	77	49.4
Erkek	79	50.6
<b>Sınıf Düzeyi</b>		
4.sınıf	78	50
5.sınıf	78	50
<b>Okulun Bulunduğu Bölge</b>		
Merkez	90	57.7
Kenar	66	42.3

Tablo 3.2'ye göre çalışma örnekleminde yer alan öğrencilerin 79'u (% 49.4) erkek, 77'si (% 50.6) kızdır. Merkez okullarda öğrenim gören 90 (% 57.7), kenar mahalle okullarında öğrenim gören 66 (% 42.3) öğrenci bulunmaktadır.

**Tablo 3.3. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular**

	<i>Öğretmen adayı</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	46	46.4
Bayan	53	53.5

Tablo 3.3'e göre çalışma örnekleminde yer alan öğretmen adaylarından 46'sı (% 46.4) erkek, 53'ü (% 53.5) bayandır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (ÖDAYBÖ)" kullanılmıştır. ÖDAYBÖ üç farklı boyutta hazırlanmış ve sınıf öğretmenlerinin, okul içi ve dışında kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Ayrıca ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adaylarının öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirme amacıyla da kullanılmıştır.

Ölçeğin birinci boyutunda bağımlı değişkeni etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenler belirlenerek; sınıf öğretmeni, ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adaylarının demografik bilgilerini açığa çıkaracak kişisel bilgiler kısmı oluşturulmuştur.

İkinci boyutunda sınıf öğretmeni, ilköğretim öğrencileri ve öğretmen adayları gözüyle okul içi ve dışında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumlarını belirleyecek şekilde taslak form 21 maddeden oluşturulmuştur.

Üçüncü boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma ve kullanmama nedenlerini belirlemek amacıyla sınıflama türünde 28 maddeye yer verilmiştir. Üçüncü bölümde; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama nedenleri ile ilgili 16 madde, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama nedenleri ile ilgili 12 madde yer almaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilme sürecinde, önce konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Literatür çalışmalarına dayalı olarak alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde 15 boyut için 110, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde 6 boyut için 42 olmak üzere 21 boyut için toplamda 152 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ölçek kapsam ve kullanılabilirlik açısından Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki dört öğretim üyesinin ve dört sınıf öğretmenin “kullanılabilir”, “düzelttikten sonra kullanılabilir” ve “kullanılamaz” şeklinde görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur.

Daha sonra, uzmanların yaptığı değerlendirmeler kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü;

$$\text{Güvenirlilik} = \text{Görüş birliği} / \text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş ayrılığı}$$

kullanılarak hesaplanmıştır. Her bir ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili hesaplanan değerler Tablo 3.4. de verilmiştir.

**Tablo 3.4. ÖDAYBÖ'yu Oluşturan Maddeler Arasında Değerlendirmeciler Arası Uyum Katsayıları**

	<i>Maddelerin Uyum</i>	<i>Maddelerin Uyum Ort.</i>	<i>Genel Uyum Ort.</i>
ALTERNATİF	Performans Değerlendirme	0.83	
	Öğrenci Ürün Dosyası	0.80	
	Kavram Haritaları	0.86	
	Yapılandırılmış Grid	0.92	
	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	0.85	
	Kelime İlişkilendirme Testi	0.86	
	Grup/Akran Değerlendirme	0.93	
	Öz Değerlendirme	0.89	0.88
	Proje	0.88	
	Gözlem	0.88	
	Dereceli Puanlama Anah.	0.93	
	Derecelendirme Ölçekleri	0.90	
	Görüşme	0.93	
	Kontrol Listeleri	0.90	
	Tutum Ölçeği	0.88	
GELENEKSEL	Doğru-Yanlış Soruları	0.89	0.89
	Eşleştirme Soruları	0.90	
	Çoktan Seçmeli Testler	0.89	0.90
	Sözlü Sınavlar	0.90	
	Yazılı Sınavlar	0.92	
	Kısa Cevaplı Sorular	0.90	

Tablo 3.4. incelendiğinde uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden Öğrenci Ürün Dosyasında en düşük (0.80) uyum varken, Grup/Akran Değerlendirme (0.93), Görüşme (0.93) ve Dereceli Puanlama Anahtarında (0.93) en yüksek uyum oluşmuştur. Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin genel değerlendirmesinde ise uyum katsayısı 0.88'dir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde en yüksek uyum Yazılı Sınavlar (0.92) da en düşük uyum Çoktan Seçmeli Testler (0.89) ve Doğru-Yanlış Sorularında (0.89) oluşmuştur. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin genel değerlendirmesinde ise uyum katsayısı 0.90'dır.

ÖDAYBÖ'yü oluşturan maddeler arasında değerlendirmeciler arası uyum ise 0.89'dur. Elde edilen bu uyum katsayıları ölçme aracındaki maddelerin değerlendirmeciler tarafından yüksek güvenilirlikte kullanılabileceğini göstermektedir. Gelen dönütler sonucunda öğretmenlere ve öğretmen adaylarına uygulanacak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını belirleme ölçeği 21 madde (15 madde alternatif, 6 madde geleneksel), halinde yapılandırılarak son hali verilmiştir. ÖDAYBÖ'nün güvenilirlik çalışması kapsamında örnekleme yer almayan 86 ilköğretim 1.,2. ve 3. sınıf öğretmenlerine uygulanmış ve ölçme aracının Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Yine bu sonuç ölçme aracının çalışma kapsamında yüksek düzeyde güvenilir sonuçlar vereceğini göstermektedir.

Son olarak sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumlarının öğrencilerin gözüyle belirlenebilmesi amacıyla ÖDAYBÖ görüşme formu şeklinde yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda güvenilirlik çalışmaları için rastgele yolla belirlenen 46 ilköğretim öğrencisine bire bir olarak ÖDAYBÖ'de yer alan her bir araç ve yöntem uygulamaları gösterilmiştir. İlköğretim öğrencilerinden gelen dönütler doğrultusunda alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden gözlem, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçeği, görüşme ve kontrol listeleri ölçme aracından çıkarılmıştır. En son haliyle görüşme formunda toplam 16 madde (10 madde alternatif yaklaşım, 6 madde geleneksel yaklaşım) yer almıştır.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI**

Kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi için SPSS 15.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmış ve araştırma verilerinin test edilmesinde 0.05 anlam düzeyi alınmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin yeterlik maddeleri gruplandırılarak, maddeler frekans

(f), yüzde (%), ağırlıklı ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SD) değerlerine dayalı olarak yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin görev yapılan okulun konumu, okuttukları sınıf ve cinsiyet açısından analizinde bağımsız t-testi; mezuniyet durumları ve hizmet yılları açısından da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Farkın kaynağına Scheffe test analizleri kullanılarak bakılmıştır. Hesaplanan ortalama değerlerin yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçeğinde grup değer aralığının tespitinde;

$$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$$

formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003:303). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir;

**Tablo 3.5. Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği Maddelerin Puanlandırılması**

<i>Verilen Ağırlık</i>		<i>Nitelik Grupları</i>	<i>Sınırı</i>
<i>Olumlu maddeler</i>	<i>Olumsuz maddeler</i>		
5	1	<i>Her Zaman</i>	4.20-5.00
4	2	<i>Çoğunlukla</i>	3.40-4.19
3	3	<i>Bazen</i>	2.60-3.39
2	4	<i>Ara sıra</i>	1.80-2.59
1	5	<i>Nadiren</i>	1.00-1.79

**Tablo 3.6. İkili Değerlendirme Ölçeği Değer Aralıkları**

Belirtilen görüşler; Kullanıyor: 1, Kullanmıyor: 0

<i>Sınır değer aralığı</i>	<i>Nitelik grupları</i>
0-0.49	<i>Kullanılmıyor</i>
0.50-1.00	<i>Kullanılıyor</i>

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen bulgular ayrı ayrı üç bölümde ele alınmıştır.

Birinci bölümde sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumları ele alınmıştır.

İkinci bölümde sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumları bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

Üçüncü bölümde ise sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumları nedenleri ile birlikte açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	$\bar{X}$	<i>SD</i>
Alternatif ölçme ve değerlendirme	3,63	,59
Geleneksel ölçme ve değerlendirme	4,29	,59
Genel	3,96	,59

Tablo 4.1 bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; genel olarak sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini *Çoğunlukla* kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini *Çoğunlukla* kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ise *Her zaman* kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili olarak literatür incelendiğinde elde edilen çalışmalar (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Okur, 2008; Çelikkaya, Karakuş, Demirbaş 2010; Birgin, 2010; Adanalı ve Doğanay, 2010). araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.



**Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğunlukla</i>		<i>Bazen</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Nadiren</i>		$\bar{X}$	<i>SD</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
1 Performans Değerlendirme	53	26,0	109	53,4	27	13,2	14	6,9	1	,5	3,97	,84
2 Öğrenci Ürün Dosyası	53	26,0	88	43,1	43	21,1	16	7,8	4	2,0	3,83	,96
3 Kavram Haritaları	26	12,7	100	49,0	58	28,4	13	6,4	7	3,4	3,61	,91
4 Yapılandırılmış Grid	17	8,3	34	16,7	81	39,7	25	12,3	47	23,0	2,75	1,22
5 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	12	5,9	43	21,1	85	41,7	28	13,7	36	17,6	2,83	1,12
6 Kelime İlişkilendirme Testi	44	21,6	76	37,3	58	28,4	19	9,3	7	3,4	3,64	1,02
7 Grup/Akran Değerlendirme	39	19,1	77	37,7	56	27,5	17	8,3	15	7,4	3,52	1,11
8 Öz Değerlendirme	66	32,4	70	34,3	41	20,1	17	8,3	10	4,9	3,80	1,12
9 Proje	71	34,8	82	40,2	36	17,6	10	4,9	5	2,5	4,00	,97
10 Gözlem	110	53,9	68	33,3	18	8,8	5	2,5	3	1,5	4,35	,85
11 Dereceli Puanlama Anahtarı	40	19,6	69	33,8	69	33,8	19	9,3	7	3,4	3,56	1,01
12 Derecelendirme Ölçekleri	38	18,6	82	40,2	58	28,4	20	9,8	6	2,9	3,61	,99
13 Görüşme (Mülakat)	76	37,3	88	43,1	28	13,7	8	3,9	4	2,0	4,09	,91
14 Kontrol Listeleri	43	21,1	85	41,7	50	24,5	15	7,4	11	5,4	3,65	1,05
15 Tutum Ölçeği	17	8,3	70	34,3	79	38,7	25	12,3	13	6,4	3,25	,99

Tablo 4.2. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; öğretmenler gözlemi ( $\bar{X}=4,35$ ) “Her zaman”; performans değerlendirme ( $\bar{X}=3,97$ ), öğrenci ürün dosyası ( $\bar{X}=3,83$ ), kavram haritaları ( $\bar{X}=3,61$ ), kelime ilişkilendirme testi

( $\bar{X} = 3,64$ ), grup/akran değerlendirme ( $\bar{X} = 3,52$ ), öz değerlendirme ( $\bar{X} = 3,80$ ), proje ( $\bar{X} = 4,00$ ), dereceli puanlama anahtarı ( $\bar{X} = 3,56$ ), derecelendirme ölçekleri ( $\bar{X} = 3,61$ ), görüşme (mülakat) ( $\bar{X} = 4,09$ ) ve kontrol listelerini ( $\bar{X} = 3,65$ ) “Çoğunlukla” kullandıkları, yapılandırılmış grid ( $\bar{X} = 2,75$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X} = 2,83$ ) ve tutum ölçeklerini ( $\bar{X} = 3,25$ ) “Bazen ”kullandıkları görülmektedir.

**Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğunlukla</i>		<i>Bazen</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Nadiren</i>		$\bar{X}$	<i>SD</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
16 Doğru-Yanlış Testleri	113	55,4	66	32,4	17	8,3	7	3,4	1	,5	4,38	,81
17 Eşleştirme Testleri	105	51,5	76	37,3	16	7,8	6	2,9	1	,5	4,36	,79
18 Çoktan Seçmeli Testler	139	68,1	54	26,5	9	4,4	2	1,0	-	-	4,61	,62
19 Sözlü Sınavlar	81	39,7	66	32,4	37	18,1	12	5,9	8	3,9	3,98	1,08
20 Yazılı Sınavlar	92	45,1	62	30,4	34	16,7	6	2,9	10	4,9	4,07	1,08
21 Kısa Cevaplı Sorular	111	54,4	63	30,9	25	12,3	3	1,5	2	1,0	4,36	,82

Tablo 4.3. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; öğretmenlerin doğru-yanlış soruları ( $\bar{X} = 4,38$ ), eşleştirme soruları ( $\bar{X} = 4,36$ ), çoktan seçmeli testler ( $\bar{X} = 4,61$ ) ve kısa cevaplı soruları ( $\bar{X} = 4,36$ ) “Her zaman”; sözlü sınavlar ( $\bar{X} = 3,98$ ) ile yazılı sınavları ( $\bar{X} = 4,07$ ) ise “Çoğunlukla” kullandıkları görülmektedir.

## 4.2. SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖZLEMLERİNE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 4.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	$\bar{X}$	<i>SD</i>
Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri	2,63	,74
Geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri	3,89	,70
Genel	3.26	,72

Tablo 4.4. verilerine göre sınıf öğretmeni adaylarının gözlemlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; genel olarak ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini “Bazen” kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini “Bazen” kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ise “Çoğunlukla” kullandıkları saptanmıştır. Duban ve Küçükyılmaz’ın (2008) çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen araştırma bulgularına göre, sınıflarda en çok ya da en sık kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, ürün dosyaları ve performans ödevleri olduğu ortaya çıkmıştır. Yine rubriklerin ara sıra kullanıldığı, kavram haritası ve yapılandırılmış gridin nadir kullanıldığı bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte proje çalışmaları, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili sonuçlar bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

**Tablo 4.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	Her zaman		Çoğunlukla		Bazen		Ara sıra		Nadiren		$\bar{X}$	SD
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 Performans Değerlendirme	7	7,1	26	26,3	35	35,4	20	20,2	11	11,1	2,97	1,09
2 Öğrenci Ürün Dosyası	8	8,1	31	31,3	14	14,1	31	31,3	15	15,2	2,85	1,24
3 Kavram Haritaları	7	7,1	17	17,2	27	27,3	25	25,3	23	23,2	2,59	1,21
4 Yapılandırılmış Grid	4	4,0	9	9,1	17	17,2	19	19,2	50	50,5	1,96	1,19
5 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	2	2,0	6	6,1	18	18,2	25	25,3	48	48,5	1,87	1,04
6 Kelime İlişkilendirme Testi	3	3,0	13	13,1	24	24,2	29	29,3	30	30,3	2,29	1,12
7 Grup/Akran Değerlendirme	3	3,0	25	25,3	28	28,3	23	23,2	20	20,2	2,67	1,15
8 Öz Değerlendirme	4	4,0	19	19,2	37	37,4	21	21,2	18	18,2	2,69	1,10
9 Proje	11	11,1	24	24,2	32	32,3	23	23,2	9	9,1	3,05	1,13
10 Gözlem	23	23,2	33	33,3	23	23,2	14	14,1	6	6,1	3,53	1,17
11 Dereceli Puanlama Anahtarı	4	4,0	17	17,2	33	33,3	24	24,2	21	21,2	2,58	1,12
12 Derecelendirme Ölçekleri	7	7,1	21	21,2	22	22,2	30	30,3	19	19,2	2,66	1,21
13 Görüşme (Mülakat)	9	9,1	25	25,3	25	25,3	24	24,2	16	16,2	2,86	1,22
14 Kontrol Listeleri	6	6,1	14	14,1	32	32,3	22	22,2	25	25,3	2,53	1,18
15 Tutum Ölçeği	5	5,1	13	13,1	28	28,3	20	20,2	33	33,3	2,36	1,21

Tablo 4.5. bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma

durumları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin gözlemi ( $\bar{X} = 3,53$ ) “çoğunlukla”; performans değerlendirme ( $\bar{X} = 2,97$ ), öğrenci ürün dosyası ( $\bar{X} = 2,85$ ), grup/akran değerlendirme ( $\bar{X} = 2,67$ ), öz değerlendirme ( $\bar{X} = 2,69$ ), proje ( $\bar{X} = 3,05$ ), derecelendirme ölçekleri ( $\bar{X} = 2,66$ ) ve görüşmeyi (mülakat) ( $\bar{X} = 2,86$ ) “Bazen”; kavram haritaları ( $\bar{X} = 2,59$ ), yapılandırılmış grid ( $\bar{X} = 1,96$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X} = 1,87$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $\bar{X} = 2,29$ ), dereceli puanlama anahtarı ( $\bar{X} = 2,58$ ), kontrol listeleri ( $\bar{X} = 2,53$ ) ve tutum ölçeğini ( $\bar{X} = 2,36$ ) ise “Ara sıra” kullandıkları görülmektedir.

**Tablo 4.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Her zaman</i>		<i>Çoğunlukla</i>		<i>Bazen</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Nadiren</i>		$\bar{X}$	SD
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
16 Doğru-Yanlış Testleri	24	24,2	33	33,3	21	21,2	15	15,2	6	6,1	3,54	1,18
17 Eşleştirme Testleri	23	23,2	39	39,4	22	22,2	11	11,1	4	4,0	3,66	1,07
18 Çoktan Seçmeli Testler	55	55,6	27	27,3	9	9,1	6	6,1	2	2,0	4,28	1,00
19 Sözlü Sınavlar	30	30,3	34	34,3	23	23,2	7	7,1	5	5,1	3,77	1,11
20 Yazılı Sınavlar	56	56,6	27	27,3	6	6,1	7	7,1	3	3,0	4,27	1,05
21 Kısa Cevaplı Sorular	29	29,3	38	38,4	23	23,2	6	6,1	3	3,0	3,84	1,01

Tablo 4.6. verilerine göre sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri ( $\bar{X} = 4,28$ ) ve yazılı sınavları ( $\bar{X} = 4,27$ ) “Her zaman”; doğru yanlış ( $\bar{X} = 3,54$ ), eşleştirme ( $\bar{X} = 3,66$ ), sözlü sınavlar ( $\bar{X} = 3,77$ ) ve kısa cevaplı soruları ( $\bar{X} = 3,84$ ) ise “Çoğunlukla” kullandıkları görülmektedir.

### 4.3. İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GÖZLEMLERİNE GÖRE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ BULGULAR

**Tablo 4.7. Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	$\bar{X}$	<i>SD</i>
Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri	,56	,17
Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri	,97	,15
Genel	.77	,16

Tablo 4.7. bulgularına göre ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gözlemlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin sınıf öğretmenlerinin yarısı tarafından kullanıldığı, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ise sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını tarafından kullanıldığı saptanmıştır. Adanalı ve Doğanay'ın (2010) araştırmalarında da öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sınıf içinde en çok performans görevini, proje ve portfolyo yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, kavram haritaları, görüşme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir

**Tablo 4.8. Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Kullanılıyor</i>		<i>Kullanılmıyor</i>		$\bar{X}$	SD
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
1 Performans Değerlendirme	156	97,5	4	2,5	,97	,15
2 Öğrenci Ürün Dosyası	156	97,5	4	2,5	,97	,15
3 Kavram Haritaları	94	58,8	66	41,3	,58	,49
4 Yapılandırılmış Grid	18	11,2	142	88,8	,11	,31
5 Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	3	1,9	157	98,1	,01	,13
6 Kelime İlişkilendirme Testi	59	36,9	101	63,1	,36	,48
7 Grup/Akran Değerlendirme	111	69,4	49	30,6	,69	,46
8 Öz Değerlendirme	121	75,6	39	24,4	,75	,43
9 Proje	156	97,5	4	2,5	,97	,15
10 Tutum Ölçeği	37	23,1	123	76,9	,23	,42

Tablo 4.8. verilerine göre öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; performans değerlendirme ( $\bar{X} = ,97$ ), öğrenci ürün dosyası ( $\bar{X} = ,97$ ), grup/akran değerlendirme ( $\bar{X} = ,69$ ), öz değerlendirme ( $\bar{X} = ,75$ ), proje ( $\bar{X} = ,97$ ) ve kavram haritalarının ( $\bar{X} = ,58$ ) “*Kullanıldığı*”, yapılandırılmış grid ( $\bar{X} = ,11$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $\bar{X} = ,01$ ), kelime ilişkilendirme testi ( $\bar{X} = ,36$ ) ve tutum ölçeğinin ( $\bar{X} = ,23$ ) “*Kullanılmadığı*” görülmektedir.

**Tablo 4.9. Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Kullanılıyor</i>		<i>Kullanılmıyor</i>		$\bar{X}$	<i>SD</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
16 Doğru-Yanlış Testleri	156	97,5	4	2,5	,97	,15
17 Eşleştirme Testleri	156	97,5	4	2,5	,97	,15
18 Çoktan Seçmeli Testler	156	97,5	4	2,5	,97	,15
19 Sözlü Sınavlar	156	97,5	4	2,5	,97	,15
20 Yazılı Sınavlar	156	97,5	4	2,5	,97	,15
21 Kısa Cevaplı Sorular	156	97,5	4	2,5	,97	,15

Tablo 4.9. verilerine göre öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; doğru-yanlış soruları ( $\bar{X} =,97$ ), eşleştirme soruları ( $\bar{X} =,97$ ), çoktan seçmeli testler ( $\bar{X} =,97$ ), sözlü sınavlar ( $\bar{X} =,97$ ), yazılı sınavlar ( $\bar{X} =,97$ ) ve kısa cevaplı soruların ( $\bar{X} =,97$ ) ‘‘Kullanıldığı’’ görülmektedir.



#### 4.4. SINIF ÖĞRETMENLERİ, ÖĞRETMEN ADAYLARI VE İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİN KULLANILMA DURUMLARINA İLİŞKİN VERDİKLERİ CEVAPLAR ARASI İLİŞKİ İLE İLGİLİ BULGULAR

##### 4.4.1. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanımı İle İlgili Bulgular

Tablo 4.10. Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumlarına Karşı Verdikleri Cevaplar Arası İlişki

		Öğretmen	Öğretmen adayı	Öğrenci
Öğretmen	r	1	-0,08	0,36(**)
	p		0,44	0,00
	N	204	99	160
Öğretmen adayı	r		1	0,11
	p			0,28
	N		99	99
Öğrenci	r			1
	p			
	N			160

Tablo 4.10. bulgularına göre sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen ile öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,36$ ;  $p<.05$ ). Buna rağmen öğretmen-öğretmen adayı ve öğrenci-öğretmen adayı arasında ilişki anlamlı değildir ( $r_{\text{öğretmen-öğretmen adayı}}=-0,08$ ;  $p>.05$ ,  $r_{\text{öğrenci-öğretmen adayı}}=0,11$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların öğrenciler tarafından

desteklendiğini göstermektedir. Bununla ilgili olarak yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar bulunmaktadır (Bal, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010).

#### 4.4.2. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanımı İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.11. Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumlarına Karşı Verdikleri Cevaplar Arası İlişki**

		<i>Öğretmen</i>	<i>Öğretmen adayı</i>	<i>Öğrenci</i>
Öğretmen	r	1	-0,11	0,01
	p		0,28	0,90
	N	204	99	156
Öğretmen adayı	r		1	-0,09
	p			0,39
	N		99	99
Öğrenci	r			1
	p			
	N			156

Tablo 4.11. verilerine göre sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen ile öğrenci arasında pozitif yönlü, öğretmen adayı ile öğrenci ve öğretmen arasında negatif yönlü bir ilişki olmasına rağmen bu değerler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $r_{\text{öğretmen-öğretmen adayı}}=-0,11$ ;  $p>.05$ ,  $r_{\text{öğrenci-öğretmen adayı}}=-0,09$ ;  $p>.05$ ,  $r_{\text{öğretmen-öğrenci}}=0,01$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

#### 4.5. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA DURUMLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI İLE İLGİLİ BULGULAR

##### 4.5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları

**Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okulun Konumu Açısından Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanılma Durumları**

	Okul	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Alternatif	Merkez (il/ilçe)	126	3,80	7,57	202	5,686	,000
	Kenar Mahalle (Köy-belde)	78	3,35	9,25			
Geleneksel	Merkez (il/ilçe)	126	4,32	3,39	202	,704	,482
	Kenar Mahalle (Köy-belde)	78	4,26	3,89			
Genel	Merkez (il/ilçe)	126	3,95	,43	202	4,968	,000
	Kenar Mahalle (Köy-belde)	78	3,61	,52			

Tablo 4.12. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul konumu açısından ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumlarının ( $\bar{X}=3,95$ ), kenar mahallelerde çalışan sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=3,61$ ) göre daha yüksek düzede olduğu görülmektedir. Gruplar arası bu ortalamalar ise istatistiksel olarak anlamlıdır ( $t_{202}=4,968$ ;  $p<.05$ ). Ayrıca anlamlılığa neden olan bu fark geniş orta derecede etki büyüklüğüne sahiptir (*Cohen d*=0.70). Genel olarak gruplar arasındaki farkın kaynağını ise alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden kaynaklandığı görülmektedir ( $t_{202}=5,686$ ;  $p<.05$ ).

Gruplar arasındaki genel ortalamalarda anlamlı farka neden olan boyutların belirlenebilmesi amacıyla tek tek alternatif ve geleneksel araç ve yöntemler bazında okul konumuna göre farkın kaynağı tablo 4.13 ve 4.14'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Konumuna Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	Okul	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																																																			
Performans	Merkez	126	4,10	,73	202	2,789	,006																																																																																																																																																																																			
Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,76	,96				Öğrenci Ürün	Merkez	126	3,96	,94	202	2,409	,017	Dosyası	Kenar Mah.	78	3,62	,98	Kavram	Merkez	126	3,71	,80	202	2,039	,043	Haritaları	Kenar Mah.	78	3,44	1,04	Yapılandırılmış	Merkez	126	2,88	1,19	202	2,083	,038	Grid	Kenar Mah.	78	2,52	1,23	Tanılayıcı	Merkez	126	2,99	1,09	202	2,511	,013	Dallanmış Ağaç	Kenar Mah.	78	2,58	1,14	Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000	İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17	Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.
Öğrenci Ürün	Merkez	126	3,96	,94	202	2,409	,017																																																																																																																																																																																			
Dosyası	Kenar Mah.	78	3,62	,98				Kavram	Merkez	126	3,71	,80	202	2,039	,043	Haritaları	Kenar Mah.	78	3,44	1,04	Yapılandırılmış	Merkez	126	2,88	1,19	202	2,083	,038	Grid	Kenar Mah.	78	2,52	1,23	Tanılayıcı	Merkez	126	2,99	1,09	202	2,511	,013	Dallanmış Ağaç	Kenar Mah.	78	2,58	1,14	Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000	İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17	Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02										
Kavram	Merkez	126	3,71	,80	202	2,039	,043																																																																																																																																																																																			
Haritaları	Kenar Mah.	78	3,44	1,04				Yapılandırılmış	Merkez	126	2,88	1,19	202	2,083	,038	Grid	Kenar Mah.	78	2,52	1,23	Tanılayıcı	Merkez	126	2,99	1,09	202	2,511	,013	Dallanmış Ağaç	Kenar Mah.	78	2,58	1,14	Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000	İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17	Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																							
Yapılandırılmış	Merkez	126	2,88	1,19	202	2,083	,038																																																																																																																																																																																			
Grid	Kenar Mah.	78	2,52	1,23				Tanılayıcı	Merkez	126	2,99	1,09	202	2,511	,013	Dallanmış Ağaç	Kenar Mah.	78	2,58	1,14	Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000	İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17	Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																				
Tanılayıcı	Merkez	126	2,99	1,09	202	2,511	,013																																																																																																																																																																																			
Dallanmış Ağaç	Kenar Mah.	78	2,58	1,14				Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000	İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17	Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																	
Kelime	Merkez	126	3,89	,83	202	4,723	,000																																																																																																																																																																																			
İlişkilendirme Testi	Kenar Mah.	78	3,23	1,17				Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26	Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																														
Grup/Akran	Merkez	126	3,75	,95	202	3,770	,000																																																																																																																																																																																			
Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,16	1,26				Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000	Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30	Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																											
Öz	Merkez	126	4,02	,94	202	3,563	,000																																																																																																																																																																																			
Değerlendirme	Kenar Mah.	78	3,46	1,30				Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017		Kenar Mah.	78	3,79	1,04	Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																								
Proje	Merkez	126	4,12	,90	202	2,398	,017																																																																																																																																																																																			
	Kenar Mah.	78	3,79	1,04				Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045		Kenar Mah.	78	4,20	,97	Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																					
Gözlem	Merkez	126	4,45	,76	202	2,019	,045																																																																																																																																																																																			
	Kenar Mah.	78	4,20	,97				Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002	Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95	Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																		
Dereceli	Merkez	126	3,73	1,02	202	3,087	,002																																																																																																																																																																																			
Puanlama Anahtarı	Kenar Mah.	78	3,29	,95				Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000	Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99	Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																															
Derecelendirme	Merkez	126	3,85	,91	202	4,589	,000																																																																																																																																																																																			
Ölçekleri	Kenar Mah.	78	3,23	,99				Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031	(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99	Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																																												
Görüşme	Merkez	126	4,20	,85	202	2,168	,031																																																																																																																																																																																			
(Mülakat)	Kenar Mah.	78	3,92	,99				Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000		Kenar Mah.	78	3,26	1,16	Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																																																									
Kontrol Listeleri	Merkez	126	3,89	,91	202	4,282	,000																																																																																																																																																																																			
	Kenar Mah.	78	3,26	1,16				Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000		Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																																																																						
Tutum Ölçeği	Merkez	126	3,52	,88	202	5,102	,000																																																																																																																																																																																			
	Kenar Mah.	78	2,83	1,02																																																																																																																																																																																						

Tablo 4.13. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullar açısından alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; tüm araç ve yöntemler bazında merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullanma durumlarının kenar mahallerde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Gruplar arası bu ortalama farklar ise her bir araç ve yöntemde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç tüm alt boyutlarda merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin “Çoğunlukla” alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullandıklarını gösterirken kenar mahallelerde bu durumun “Bazen” düzeyinde olduğu gözlenmiştir.

Bununla birlikte merkez okullarda sırasıyla gözlem ( $\bar{X}=4,45$ ), görüşme ( $\bar{X}=4,20$ ) “Çoğunlukla” kullanılırken, kenar mahallelerde gözlemin ( $\bar{X}=4,20$ ) ön plana çıktığı söylenebilir. Merkez ve kenar mahalle okullarında ise en az yapılandırılmış grid ( $\bar{X}_{merkez}=2,88$ ;  $\bar{X}_{kenar}=2,52$ ) ve tanılayıcı dallanmış ağacın ( $\bar{X}_{merkez}=2,99$ ;  $\bar{X}_{kenar}=2,58$ ) kullanıldığı dikkat çekmektedir.

**Tablo 4.14. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Konumuna Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	Okul	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>																																																								
Doğru-Yanlış Testleri	Merkez	126	4,42	,77	202	,915	,361																																																								
	Kenar Mah.	78	4,32	,89				Eşleştirme Testleri	Merkez	126	4,36	,79	202	,053	,957	Kenar Mah.	78	4,35	,81	Çoktan Seçmeli Testler	Merkez	126	4,63	,56	202	,504	,615	Kenar Mah.	78	4,58	,71	Sözlü Sınavlar	Merkez	126	4,07	1,00	202	1,532	,127	Kenar Mah.	78	3,83	1,19	Yazılı Sınavlar	Merkez	126	4,04	1,09	202	-,515	,607	Kenar Mah.	78	4,12	1,07	Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691
Eşleştirme Testleri	Merkez	126	4,36	,79	202	,053	,957																																																								
	Kenar Mah.	78	4,35	,81				Çoktan Seçmeli Testler	Merkez	126	4,63	,56	202	,504	,615	Kenar Mah.	78	4,58	,71	Sözlü Sınavlar	Merkez	126	4,07	1,00	202	1,532	,127	Kenar Mah.	78	3,83	1,19	Yazılı Sınavlar	Merkez	126	4,04	1,09	202	-,515	,607	Kenar Mah.	78	4,12	1,07	Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691	Kenar Mah.	78	4,33	,88								
Çoktan Seçmeli Testler	Merkez	126	4,63	,56	202	,504	,615																																																								
	Kenar Mah.	78	4,58	,71				Sözlü Sınavlar	Merkez	126	4,07	1,00	202	1,532	,127	Kenar Mah.	78	3,83	1,19	Yazılı Sınavlar	Merkez	126	4,04	1,09	202	-,515	,607	Kenar Mah.	78	4,12	1,07	Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691	Kenar Mah.	78	4,33	,88																				
Sözlü Sınavlar	Merkez	126	4,07	1,00	202	1,532	,127																																																								
	Kenar Mah.	78	3,83	1,19				Yazılı Sınavlar	Merkez	126	4,04	1,09	202	-,515	,607	Kenar Mah.	78	4,12	1,07	Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691	Kenar Mah.	78	4,33	,88																																
Yazılı Sınavlar	Merkez	126	4,04	1,09	202	-,515	,607																																																								
	Kenar Mah.	78	4,12	1,07				Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691	Kenar Mah.	78	4,33	,88																																												
Kısa Cevaplı Sorular	Merkez	126	4,38	,80	202	,398	,691																																																								
	Kenar Mah.	78	4,33	,88																																																											

Tablo 4.14. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullar açısından geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; yazılı sınavlarda ( $\bar{X}_{merkez}=4,04$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,12$ ) kenar mahallelerde görev yapan sınıf öğretmenleri merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip iken diğer teknikler bazında merkezde görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullanma durumlarının kenar mahallelerde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu saptanmıştır. Ancak gruplar arası bu ortalama farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç hem merkez hem de kenar mahallelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir. Bununla birlikte merkez ve kenar mahallelerde görev yapan sınıf öğretmenleri ‘Her zaman’ doğru-yanlış soruları ( $\bar{X}_{merkez}=4,42$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,32$ ), eşleştirme soruları ( $\bar{X}_{merkez}=4,36$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,35$ ), çoktan seçmeli testler ( $\bar{X}_{merkez}=4,63$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,58$ ) ve kısa cevaplı soruları ( $\bar{X}_{merkez}=4,38$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,33$ ) kullanırken, ‘‘çoğunlukla’’ yazılı ( $\bar{X}_{merkez}=4,04$ ;  $\bar{X}_{kenar}=4,12$ ) ve sözlü sınavları ( $\bar{X}_{merkez}=4,07$ ;  $\bar{X}_{kenar}=3,83$ ) kullanmaktadırlar. Kenar mahalle okullarda en az sözlü sınavlar ( $\bar{X}=3,83$ ) kullanılırken, merkez okullarda bu durum yazılı sınavlarda ( $\bar{X}=4,04$ ) oluşmuştur.

#### 4.5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları

**Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Bay	130	3,85	,53	202	1,164	,246
Bayan	74	3,77	,43			

Tablo 4.15. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özellikleri açısından ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları

incelendiğinde; erkek öğretmenlerin araç ve yöntemleri kullanma durumlarının ( $\bar{X}=3,85$ ), bayan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,77$ ) göre daha yüksek düzede olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası bu ortalama farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç hem erkek hem de bayan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir.

**Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Performans Değerlendirme	Bay	130	4,03	,78	202	1,415	,159
	Bayan	74	3,86	,94			
Öğrenci Ürün Dosyası	Bay	130	3,90	,93	202	1,306	,193
	Bayan	74	3,71	1,02			
Kavram Haritaları	Bay	130	3,69	,96	202	1,661	,098
	Bayan	74	3,47	,79			
Yapılandırılmış Grid	Bay	130	2,79	1,22	202	,655	,513
	Bayan	74	2,67	1,23			
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	Bay	130	2,87	1,15	202	,649	,517
	Bayan	74	2,77	1,09			
Kelime İlişkilendirme Testi	Bay	130	3,68	,98	202	,780	,436
	Bayan	74	3,56	1,11			
Grup/Akran Değerlendirme	Bay	130	3,63	1,10	202	1,728	,086
	Bayan	74	3,35	1,13			
Öz Değerlendirme	Bay	130	3,92	1,05	202	1,933	,055
	Bayan	74	3,60	1,24			
Proje	Bay	130	4,01	,97	202	,299	,765
	Bayan	74	3,97	,97			

**Tablo 4.16. (devamı) Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gözlem	Bay	130	4,35	,88	202	-,088	,930
	Bayan	74	4,36	,82			
Dereceli Puanlama Anahtarı	Bay	130	3,56	1,04	202	,011	,991
	Bayan	74	3,56	,96			
Derecelendirme Ölçekleri	Bay	130	3,66	1,03	202	,836	,404
	Bayan	74	3,54	,90			
Görüşme (Mülakat)	Bay	130	4,13	,94	202	,676	,500
	Bayan	74	4,04	,87			
Kontrol Listeleri	Bay	130	3,69	1,08	202	,632	,528
	Bayan	74	3,59	1,03			
Tutum Ölçeği	Bay	130	3,33	,99	202	1,352	,178
	Bayan	74	3,13	,99			

Tablo 4.16. verilerine göre cinsiyet özelliklerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; erkek ve bayan sınıf öğretmenleri tarafından en fazla gözlemin ( $\bar{X}_{bay}=4,35$ ;  $\bar{X}_{bayan}=4,36$ ) kullanıldığı görülürken yine erkek ve bayan sınıf öğretmenleri tarafından en az yapılandırılmış gridin ( $\bar{X}_{bay}=2,79$ ;  $\bar{X}_{bayan}=2,67$ ) kullanıldığı görülmektedir.



**Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Doğru-Yanlış Testleri	Bay	130	4,42	,78	202	,827	,409
	Bayan	74	4,32	,87			
Eşleştirme Testleri	Bay	130	4,35	,78	202	-,212	,832
	Bayan	74	4,37	,82			
Çoktan Seçmeli Testler	Bay	130	4,64	,61	202	,869	,386
	Bayan	74	4,56	,64			
Sözlü Sınavlar	Bay	130	3,84	1,14	202	-2,374	,019
	Bayan	74	4,21	,92			
Yazılı Sınavlar	Bay	130	4,08	1,07	202	,108	,914
	Bayan	74	4,06	1,11			
Kısa Cevaplı Sorular	Bay	130	4,33	,83	202	-,554	,580
	Bayan	74	4,40	,83			

Tablo 4.17. verilerine göre cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; doğru-yanlış maddeleri ( $t=,827$ ), eşleştirme maddeleri ( $t=-,212$ ), çoktan seçmeli maddeler ( $t=,869$ ), yazılı sınavlar ( $t=,108$ ) ve kısa cevaplı maddelerde ( $t=-,554$ ) ortalamalar arası fark anlamlı değilken, sözlü sınavlarda bayan öğretmenlerin ortalamaları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $t=-2,374$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuçla ilgili olarak literatür taramasında benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ersoy, 2008; Bal, 2009). Buna karşın bu araştırma bulguları ile örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Okur, 2008; Pullu, 2008). Bununla birlikte, erkek ve bayan sınıf öğretmenleri tarafından en fazla çoktan seçmeli maddelerin ( $\bar{X}_{bay}=4,64$ ;  $\bar{X}_{bayan}=4,56$ ) kullanıldığı görülürken erkek öğretmenler tarafından en az sözlü sınavlar ( $\bar{X}=3,84$ ), bayan öğretmenler tarafından ise en az yazılı sınavların ( $\bar{X}=4,06$ ) kullanıldığı görülmektedir.

#### 4.5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları

**Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
4. Sınıf	96	3,84	,50	202	,513	,609
5. Sınıf	108	3,80	,50			

Tablo 4.18. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; 4.sınıfları okutan öğretmenlerin araç ve yöntemleri kullanma durumlarının ( $\bar{X}=3,84$ ), 5.sınıfları okutan öğretmenlere ( $\bar{X}=3,80$ ) göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası bu ortalama farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç hem 4.sınıfları okutan öğretmenlerin hem de 5.sınıfları okutan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir.

**Tablo 4.19. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Performans Değerlendirme	4. Sınıf	96	4,05	,76	202	1,222	,223
	5. Sınıf	108	3,90	,91			
Öğrenci Ürün Dosyası	4. Sınıf	96	3,80	1,00	202	-,434	,665
	5. Sınıf	108	3,86	,94			
Kavram Haritaları	4. Sınıf	96	3,75	,88	202	2,045	,042
	5. Sınıf	108	3,49	,92			
Yapılandırılmış Grid	4. Sınıf	96	2,86	1,20	202	1,266	,207
	5. Sınıf	108	2,64	1,23			

**Tablo 4.19. (devam). Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	4. Sınıf	96	3,02	1,05	202	2,203	,029
	5. Sınıf	108	2,67	1,17			
Kelime İlişkilendirme Testi	4. Sınıf	96	3,69	,97	202	,729	,467
	5. Sınıf	108	3,59	1,08			
Grup/Akran Değerlendirme	4. Sınıf	96	3,55	1,05	202	,273	,785
	5. Sınıf	108	3,50	1,17			
Öz Değerlendirme	4. Sınıf	96	3,86	1,07	202	,666	,506
	5. Sınıf	108	3,75	1,17			
Proje	4. Sınıf	96	3,92	1,08	202	-1,010	,314
	5. Sınıf	108	4,06	,94			
Gözlem	4. Sınıf	96	4,20	,94	202	-2,378	,018
	5. Sınıf	108	4,49	,75			
Dereceli Puanlama Anahtarı	4. Sınıf	96	3,60	1,03	202	,470	,639
	5. Sınıf	108	3,53	1,09			
Derecelendirme Ölçekleri	4. Sınıf	96	3,73	,93	202	1,661	,098
	5. Sınıf	108	3,50	1,04			
Görüşme (Mülakat)	4. Sınıf	96	3,96	1,06	202	-1,915	,057
	5. Sınıf	108	4,21	,75			
Kontrol Listeleri	4. Sınıf	96	3,72	1,00	202	,918	,360
	5. Sınıf	108	3,59	1,11			
Tutum Ölçeği	4. Sınıf	96	3,23	,99	202	-,273	,785
	5. Sınıf	108	3,27	1,01			

Tablo 4.19. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, grup/akran değerlendirme, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri 4.sınıflarda daha çok kullanılıyorken, öğrenci ürün dosyası, proje, gözlem, görüşme

(mülakat), tutum ölçeğinin 5.sınıflarda daha çok kullanıldığı görülmektedir. Ancak gruplar arası her bir araç ve yöntemin kullanılma durumu incelendiğinde ise kavram haritaları ( $t_{202}=2,045;p<.05$ ) ve tanılayıcı dallanmış ağacın ( $t_{202}=2,203; p<.05$ ) 4.sınıflar lehine; gözlemin ( $t_{202}=-2,378;p<.05$ ) ise 5.sınıflar lehine ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı saptanmıştır. Bununla birlikte 4. ve 5.sınıflarda en fazla gözlem, en az ise yapılandırılmış grid tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

		<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Doğru-Yanlış Testleri	4. Sınıf	96	4,32	,92	202	-1,057	,292
	5. Sınıf	108	4,44	,71			
Eşleştirme Testleri	4. Sınıf	96	4,33	,83	202	-,499	,618
	5. Sınıf	108	4,38	,76			
Çoktan Seçmeli Testler	4. Sınıf	96	4,63	,61	202	,385	,701
	5. Sınıf	108	4,60	,62			
Sözlü Sınavlar	4. Sınıf	96	3,94	1,01	202	-,403	,687
	5. Sınıf	108	4,00	1,15			
Yazılı Sınavlar	4. Sınıf	96	4,11	,97	202	,448	,655
	5. Sınıf	108	4,04	1,19			
Kısa Cevaplı Sorular	4. Sınıf	96	4,36	,73	202	,030	,976
	5. Sınıf	108	4,36	,91			

Tablo 4.20. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıflara göre geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; çoktan seçmeli maddeler ve yazılı sınavların 4.sınıflarda daha fazla kullanıldığı görülmekte iken, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları ve sözlü sınavların ise 5.sınıflarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte 4. ve 5.sınıflarda en az sözlü sınavlar, en fazla ise çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı görülmektedir.

#### 4.5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları

**Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Nadiren</i>	%	<i>Ara sıra</i>	%	<i>Bazen</i>	%	<i>Çoğunlukla</i>	%	<i>Her zaman</i>	%	$\bar{X}$	$\Sigma$
Ön lisans	--	--	0	--	4	11.1	24	66.6	8	22.2	4,11	36
Lisans	--	--	2	1.3	30	20.2	85	57.4	31	20.9	3,97	148
Diğer Lisans	--	--	1	5	2	10	12	60	5	25	4,05	20
$\Sigma$	--	--	3	1.4	36	17.6	121	59.3	44	21.5	4,01	204

Tablo 4.21. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; tüm mezuniyet durumlarında araç ve yöntemlerin “Çoğunlukla” kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Alternatif	Gruplararası	197,399	2	98,699	1,258	,287
	Gruplariçi	15775,111	201	78,483		
	Toplam	15972,510	203			
Geleneksel	Gruplararası	49,986	2	24,993	1,959	,144
	Gruplariçi	2563,950	201	12,756		
	Toplam	2613,936	203			
Genel	Gruplararası	,757	2	,379		
	Gruplariçi	50,217	201	,250	1,515	,222
	Toplam	50,974	203			

Tablo 4.22. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılma durumları incelendiğinde; genel olarak ön lisans, lisans ve diğer lisans arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1,515$ ;  $p>.05$ ). Bu bulgular tüm

mezuniyet boyutlarında ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir. Bununla ilgili olarak literatür taramasında benzer bulgular elde edilmiştir (Ersoy, 2008; Okur, 2008; Bal, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; ön lisans, lisans ve diğer lisans arasında anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1,258$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç tüm mezuniyet alanlarında alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; ön lisans, lisans ve diğer lisans arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ( $F=1,959$ ;  $p>.05$ ). Bu sonuç tüm mezuniyet boyutlarında geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir.

#### 4.5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları

**Tablo 4.23. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları**

	<i>Nadiren</i>		<i>Ara sıra</i>		<i>Bazen</i>		<i>Çoğunlukla</i>		<i>Her zaman</i>		$\bar{X}$	$\Sigma$
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		
1-5 yıl	--	--	--	--	13	30.2	20	46.5	10	23.2	3.93	43
6-10 yıl	--	--	1	2.5	7	17.9	23	58.9	8	20.5	3.97	39
11-15 yıl	--	--	2	5.5	9	25	21	58.3	4	11.1	3.75	36
16-20 yıl	--	--	--	--	3	8.8	24	70.5	7	20.5	4.12	34
21 yıl ve üstü	--	--	--	--	4	7.6	33	63.4	15	28.8	4.21	52
$\Sigma$	--	--	3	1.4	36	17.6	121	59.3	44	21.5	4.01	204

Tablo 4.23. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; tüm hizmet yıllarında araç ve yöntemlerin “Çoğunlukla” kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 4.24. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Hizmet Yıllarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Alternatif	Gruplarasası	1522,379	4	380,595	5,241	,000
	Gruplariçi	14450,131	199	72,614		
	Toplam	15972,510	203			
Geleneksel	Gruplarasası	113,278	4	28,319	2,254	,065
	Gruplariçi	2500,659	199	12,566		
	Toplam	2613,936	203			
Genel	Gruplarasası	4,544	4	1,136	4,869	,001
	Gruplariçi	46,430	199	,233		
	Toplam	50,974	203			

Tablo 4.24. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; genel olarak grupların ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $F=4,869$ ;  $p<.05$ ). Farkın kaynağını ise alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine verilen cevaplar oluşturmaktadır ( $F=5,241$ ;  $p<.05$ ). Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumlarının değiştiğini göstermektedir. Bu anlamlı farklılığın hangi grupların ortalamalarından kaynaklandığının belirlenmesi için Scheffe testi yapılmış ve veriler Tablo 4.25’te yorumlanmıştır.

**Tablo 4.25. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarına Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Ortalamaları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular**

		(I-J)	SD	p
(I)hizmet yılı	(J)hizmet yılı			
1-5 yıl	6-10 yıl	-3,04	1,88	,626
	11-15 yıl	1,29	1,92	,978
	16-20 yıl	-4,80	1,95	,201
	21 yıl ve üzeri	-5,74(*)	1,75	,033
6-10 yıl	1-5 yıl	3,04	1,88	,626
	11-15 yıl	4,33	1,96	,307
	16-20 yıl	-1,76	1,99	,941
	21 yıl ve üzeri	-2,69	1,80	,693
11-15 yıl	1-5 yıl	-1,29	1,92	,978
	6-10 yıl	-4,33	1,96	,307
	16-20 yıl	-6,09	2,03	,066
	21 yıl ve üzeri	-7,03(*)	1,84	,007
16-20 yıl	1-5 yıl	4,80	1,95	,201
	6-10 yıl	1,76	1,99	,941
	11-15 yıl	6,09	2,03	,066
	21 yıl ve üzeri	-,93	1,87	,993
21 yıl ve üzeri	1-5 yıl	5,74(*)	1,75	,033
	6-10 yıl	2,69	1,80	,693
	11-15 yıl	7,03(*)	1,84	,007
	16-20 yıl	,93	1,87	,993

Tablo 4.25'e göre; hizmet yılı 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında [ $\bar{X}_{=1-5 \text{ yıl}-21 \text{ yıl ve üzeri}}=-5,74$ ;  $p<.05$ ] ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında [ $\bar{X}_{=11-15 \text{ yıl}-21 \text{ yıl ve üzeri}}=-7,03$ ;  $p<.05$ ] ikinciler lehine ortalamalar istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu sonuç kıdem artmasıyla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerin daha fazla uygulandığını göstermektedir. Literatür taramasında da benzer bulgular elde edilmiştir (Ersoy, 2008; Okur, 2008; Pullu, 2008). Ancak bulgular yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Bal, 2009; Parmaksız ve Yanpar, 2006).



#### 4.6. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

##### 4.6.1. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.26. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri**

	<i>Performans Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	77	25,2
2	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	61	20
3	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	39	12,7
4	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	35	11,4
5	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu sağlaması	29	9,50
6	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	20	6,55
7	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	19	6,22
8	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	14	4,59
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	11	3,60

Tablo 4.26. verilerine göre sınıf öğretmenleri en fazla oranda performans değerlendirme tekniğini sırasıyla; ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 25,2), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilme imkânı sağladığı (% 20), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 12,7), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 11,4) ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 9,50) için kullandıkları görülmektedir. Bu yönleriyle performans değerlendirme öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerine avantajlar sağlamaktadır.

#### 4.6.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanma Nedenleri**

	<i>Öğrenci Ürün Dosyası</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	55	21,8
2	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	46	18,2
3	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	42	16,6
4	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı sağlaması	31	12,3
5	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması.	30	11,9
6	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	20	7,93
7	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	18	7,14
8	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	6	2,38
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	4	1,58

Tablo 4.27. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda öğrenci ürün dosyasını sırasıyla; ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 21,8), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 18,2), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 16,6), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 12,3), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 11,9) için kullandıkları görülmektedir.

### 4.6.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.28. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanma Nedenleri**

	<i>Kavram Haritaları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	75	31,9
2	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	50	21,2
3	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	32	13,6
4	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	17	7,23
5	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	17	7,23
6	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	16	6,80
7	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	12	5,10
8	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	11	4,68
9	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	5	2,12

Tablo 4.28. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kavram haritalarını sırasıyla; öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkardığı (% 31,9), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 21,2), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 13,6) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.6.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.29. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Grid'i Kullanma Nedenleri**

	<i>Yapılandırılmış Grid</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	68	37,3
2	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	25	13,7
3	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	20	10,9
4	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	19	10,4
5	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	14	7,69
6	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	12	6,59
7	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	10	5,49
8	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	8	4,39
9	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	6	3,29

Tablo 4.29. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda yapılandırılmış gridi sırasıyla; öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 37,3), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 13,7), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 10,9), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği (% 10,4), için kullandıkları saptanmıştır.

#### 4.6.5. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.30. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanma Nedenleri**

	<i>Tanılayıcı Dallanmış Ağaç</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	40	21,2
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	34	18
3	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	28	14,8
4	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	27	14,3
5	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	14	7,69
6	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunması	14	7,44
7	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	12	6,38
8	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	11	5,85
9	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	8	4,25

Tablo 4.30. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda tanılayıcı dallanmış ağacı sırasıyla; öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 21,2), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 14,8), öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkardığı (% 14,3) için kullandıkları gözlenmektedir.

#### 4.6.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.31. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanma Nedenleri**

<i>Kelime İlişkilendirme Testi</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	49	23
2	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	45	21,1
3	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	25	11,7
4	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	24	11,2
5	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	24	11,2
6	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	15	7,04
7	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	13	6,10
8	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	12	5,63
9	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	6	2,81

Tablo 4.31. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kelime ilişkilendirme testini sırasıyla; öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 21,1), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 11,7), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği (% 11,2), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 11,2) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.6.7. Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.32. Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri**

	<i>Grup/Akran Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlanması	45	21,3
2	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlanması	41	19,4
3	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	29	13,7
4	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	22	10,4
5	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	18	8,53
6	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	17	8,05
7	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlanması	16	7,58
8	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	14	6,63
9	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlanması	9	4,26

Tablo 4.32. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda grup/akran değerlendirmeyi sırasıyla; öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 21,3), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 19,4), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği (% 13,7), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 10,4), için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.6.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.33. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanma Nedenleri**

	<i>Öz Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	47	21,2
2	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	31	14
3	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	31	14
4	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	30	13,5
5	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	25	11,3
6	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	22	9,95
7	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	17	7,69
8	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	11	4,97
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	7	3,16

Tablo 4.33. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda öz değerlendirmeyi sırasıyla; öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 21,2), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 14), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği (% 14), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 13,5), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 11,3) için kullandıkları saptanmıştır.



#### 4.6.9. Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.34. Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanma Nedenleri**

	<i>Proje</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığını görme imkânı vermesi	48	18,4
2	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	47	18
3	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	31	11,9
4	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	30	11,5
5	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	30	11,5
6	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	22	8,46
7	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	20	7,69
8	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	20	7,69
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	12	4,61

Tablo 4.34. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda projeyi sırasıyla; öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırdığını görme imkânı verdiği (% 18,4), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 18), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 11,9), ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 11,5), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 11,5) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.6.10. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.35. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanma Nedenleri**

	<i>Gözlem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	55	22,2
2	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	35	14,1
3	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	31	12,5
4	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	29	11,7
5	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	29	11,7
6	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	21	8,50
7	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	20	8,09
8	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	15	6,07
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	12	4,85

Tablo 4.35. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda gözlemi sırasıyla; öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 22,2), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 14,1), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 12,5), ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 11,7), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 11,7) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.6.11. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.36. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanma Nedenleri**

	<i>Dereceli Puanlama Anahtarı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlanması	36	16,6
2	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlanması	35	16,2
3	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	33	15,2
4	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlanması	27	12,5
5	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	26	12
6	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlanması	24	11,1
7	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	13	6,01
8	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	12	5,55
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	10	4,62

Tablo 4.36. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda dereceli puanlama anahtarını sırasıyla; performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı (% 16,6), öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 16,2), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 15,2), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 12,5), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 12) için kullandıkları saptanmıştır.

#### 4.6.12. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.37. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanma Nedenleri**

	<i>Derecelendirme Ölçekleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	34	16,6
2	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	34	16,6
3	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	31	15,1
4	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	26	12,7
5	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	24	11,7
6	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	21	10,2
7	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	13	6,37
8	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	11	5,39
9	Öğrencilerin kavram yanılıklarını ortaya çıkarması	10	4,90

Tablo 4.37. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda derecelendirme ölçeklerini sırasıyla; öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 16,6), performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı (% 16,6), ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 15,1), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 12,7), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 11,7) için kullandıkları belirlenmiştir.

#### 4.6.13. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.38. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanma Nedenleri**

	<i>Görüşme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	58	25,8
2	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	42	18,7
3	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	26	11,6
4	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	21	9,37
5	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	19	8,48
6	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	17	7,58
7	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	17	7,58
8	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	13	5,80
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	11	4,91

Tablo 4.38. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda görüşmeyi sırasıyla; öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 25,8), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 18,7), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 11,6), öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği (% 9,37) için kullandıkları saptanmıştır.

#### 4.6.14. Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.39. Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanma Nedenleri**

	<i>Kontrol Listeleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	40	19
2	Ürün ve süreci birlikte değerlendirmesi	28	13,3
3	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	28	13,3
4	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	23	10,9
5	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	22	10,4
6	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	21	10
7	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	20	9,52
8	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	18	8,57
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	10	4,76

Tablo 4.39. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kontrol listelerini sırasıyla; öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 19), ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağladığı (% 13,3), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 13,3), performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı (% 10,9), öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği (% 10,4) için kullandıkları belirlenmiştir.

#### 4.6.15. Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.40. Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanma Nedenleri**

	<i>Tutum Ölçeği</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağlaması	37	18,1
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklemesi	25	12,2
3	Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlaması	25	12,2
4	Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağlaması	25	12,2
5	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırması	23	11,2
6	Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı vermesi	19	9,31
7	Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı sağlaması	18	8,82
8	Öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebilmesi	17	8,33
9	Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarması	15	7,35

Tablo 4.40. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kontrol listelerini sırasıyla; öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı (% 10,4), öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği (% 10,4), öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu (% 10,4), performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı (% 10,4), öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı (% 10,4), için kullandıkları görülmektedir.

## 4.7. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMAMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

### 4.7.1. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.41. Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri**

	<i>Performans Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	21	36,8
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	11	19,2
3	Karmaşık olması	8	14
4	Uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olması	7	12,2
5	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	5	8,77
6	Yeterli bilgiye sahip olmaması	3	5,26
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	2	3,50

Tablo 4.41. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda performans değerlendirmeyi sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 36,8), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 19,2), karmaşık olduğu (% 14), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 12,2) için kullanmadıkları saptanmıştır.



#### 4.7.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.42. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasını Kullanmama Nedenleri**

	<i>Öğrenci Ürün Dosyası</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Karmaşık olması	8	21,6
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	8	21,6
3	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	6	16,2
4	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	6	16,2
5	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	6	16,2
6	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	3	8,10

Tablo 4.42. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda öğrenci ürün dosyasını sırasıyla; karmaşık olduğu (% 21,6), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 21,6), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 16,2), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 16,2), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 16,2) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.7.3. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.43. Sınıf Öğretmenlerinin Kavram Haritalarını Kullanmama Nedenleri**

	<i>Kavram Haritaları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Karmaşık olması	12	31,5
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	7	18,4
3	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	7	18,4
4	Yeterli bilgiye sahip olmaması	6	15,7
5	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	2	5,26
6	Uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olması	2	5,26
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	2	5,26

Tablo 4.43. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kavram haritalarını sırasıyla; karmaşık olduğu (% 31,5), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 18,4), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 18,4), yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 15,7) için kullanmadıkları gözlenmektedir.

#### 4.7.4. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.44. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırılmış Gridi Kullanmama Nedenleri**

	<i>Yapılandırılmış Grid</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Yeterli bilgiye sahip olmaması	32	43,2
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	12	16,2
3	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	11	14,8
4	Karmaşık olması	9	12,1
5	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	4	5,40
6	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	3	4,05
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	3	4,05

Tablo 4.44. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda yapılandırılmış gridi sırasıyla; yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 43,2), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 16,2), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 14,8), karmaşık olduğu (% 12,1) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.7.5. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.45. Sınıf Öğretmenlerinin Tanılayıcı Dallanmış Ağacı Kullanmama Nedenleri**

	<i>Tanılayıcı Dallanmış Ağaç</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Yeterli bilgiye sahip olmaması	23	40,3
2	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	13	22,8
3	Hazırlaması zor ve zaman alması	7	12,2
4	Karmaşık olması	6	10,5
5	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	4	7,01
6	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	2	3,50
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	2	3,50

Tablo 4.45. bulguları incelendiğine sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda tanılayıcı dallanmış ağacı sırasıyla; yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 40,3), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 22,8), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 12,2), karmaşık olduğu (% 10,5) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.7.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.46. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime İlişkilendirme Testini Kullanmama Nedenleri**

	<i>Kelime İlişkilendirme Testi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Hazırlaması zor ve zaman alması	10	25
2	Karmaşık olması	9	22,5
3	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	7	17,5
4	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	6	15
5	Yeterli bilgiye sahip olmaması	4	10
6	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	3	7,5
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	1	2,5

Tablo 4.46. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kelime ilişkilendirme testini sırasıyla; hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 25), karmaşık olduğu (% 22,5), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 17,5), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 15), yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 10) için kullanmadıkları gözlenmektedir.

#### 4.7.7. Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.47. Sınıf Öğretmenlerinin Grup/Akran Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri**

	<i>Grup/Akran Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	15	31,25
2	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	11	22,9
3	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	9	18,75
4	Hazırlaması zor ve zaman alması	5	10,4
5	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	5	10,4
6	Karmaşık olması	3	6,25

Tablo 4.47. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda grup/akran değerlendirmeyi sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 31,2), nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olduğu (% 22,9), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 18,7) için kullanmadıkları görülmektedir.

#### 4.7.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.48. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmeyi Kullanmama Nedenleri**

<i>Öz Değerlendirme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	17	39,5
2 Uygulaması ek zaman gerektirmesi	7	16,2
3 Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	7	16,2
4 Hazırlaması zor ve zaman alması	5	11,6
5 Değerlendirmesi zor ve zaman alması	5	11,6
6 Karmaşık olması	2	4,65

Tablo 4.48. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda öz değerlendirmeyi sırasıyla; nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olduğu (% 39,5), uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 16,2), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 16,2) için kullanmadıkları görülmektedir.

#### 4.7.9. Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.49. Sınıf Öğretmenlerinin Projeyi Kullanmama Nedenleri**

<i>Proje</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Uygulaması ek zaman gerektirmesi	13	32,5
2 Hazırlaması zor ve zaman alması	7	17,5
3 Değerlendirmesi zor ve zaman alması	7	17,5
4 Karmaşık olması	5	12,5
5 Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	5	12,5
6 Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	3	7,5

Tablo 4.49. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda projeyi sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 32,5), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 17,5), değerlendirme zor ve zaman aldığı (% 17,5) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.7.10. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.50. Sınıf Öğretmenlerinin Gözlemi Kullanmama Nedenleri**

	<i>Gözlem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	9	29
2	Karmaşık olması	6	19,3
3	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	6	19,3
4	Hazırlaması zor ve zaman alması	3	9,67
5	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	3	9,67
6	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	3	9,67
7	Yeterli bilgiye sahip olmaması	1	3,22

Tablo 4.50. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda gözlemi sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 29), karmaşık olduğu (% 19,3), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 19,3) için kullanmadıkları saptanmıştır.

#### 4.7.11. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.51. Sınıf Öğretmenlerinin Dereceli Puanlama Anahtarını Kullanmama Nedenleri**

	<i>Dereceli Puanlama Anahtarı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	10	19,6
2	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	10	19,6
3	Karmaşık olması	9	17,6
4	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	9	17,6
5	Hazırlaması zor ve zaman alması	7	13,7
6	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	3	5,88
7	Yeterli bilgiye sahip olmaması	3	5,88

Tablo 4.51. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda dereceli puanlama anahtarını sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 19,6), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 19,6), karmaşık olduğu (% 17,6), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 17,6), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 13,7) için kullanmadıkları gözlenmektedir.

#### 4.7.12. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.52. Sınıf Öğretmenlerinin Derecelendirme Ölçeklerini Kullanmama Nedenleri**

<i>Derecelendirme Ölçekleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Uygulaması ek zaman gerektirmesi	20	32,7
2 Değerlendirmesi zor ve zaman alması	12	19,6
3 Hazırlaması zor ve zaman alması	8	13,1
4 Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	7	11,4
5 Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	6	9,83
6 Yeterli bilgiye sahip olmaması	5	8,19
7 Karmaşık olması	3	4,91

Tablo 4.52. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda derecelendirme ölçeklerini sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 32,7), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 19,6), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 13,1), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 11,4) için kullanmadıkları gözlenmektedir.

#### 4.7.13. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.53. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşmeyi Kullanmama Nedenleri**

	<i>Görüşme</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	12	31,5
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	6	15,7
3	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	6	15,7
4	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	6	15,7
5	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	5	13,1
6	Yeterli bilgiye sahip olmaması	3	7,89

Tablo 4.53. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda görüşmeyi sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 31,5), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 15,7), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 15,7), nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olduğu (% 15,7) için kullanmadıkları saptanmıştır.

#### 4.7.14. Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.54. Sınıf Öğretmenlerinin Kontrol Listelerini Kullanmama Nedenleri**

	<i>Kontrol Listeleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	12	21
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	11	19,2
3	Yeterli bilgiye sahip olmaması	11	19,2
4	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	10	17,5
5	Karmaşık olması	6	10,5
6	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	6	10,5
7	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	1	1,75

Tablo 4.54. verilerine göre sınıf öğretmenleri en fazla oranda kontrol listelerini sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 21), hazırlaması zor ve



zaman aldığı (% 19,2), yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 19,2), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 17,5) için kullanmadıkları gözlenmektedir.

#### 4.7.15. Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.55. Sınıf Öğretmenlerinin Tutum Ölçeğini Kullanmama Nedenleri**

	<i>Tutum Ölçeği</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Uygulaması ek zaman gerektirmesi	20	30,3
2	Hazırlaması zor ve zaman alması	11	16,6
3	Değerlendirmesi zor ve zaman alması	9	13,6
4	Uygun puanlama anahtarı oluşturmanın zor olması	9	13,6
5	Yeterli bilgiye sahip olmaması	9	13,6
6	Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olması	5	7,57
7	Karmaşık olması	3	4,54

Tablo 4.55. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda tutum ölçeğini sırasıyla; uygulaması ek zaman gerektirdiği (% 30,3), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 16,6), değerlendirmesi zor ve zaman aldığı (% 13,6), uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu (% 13,6), yeterli bilgiye sahip olmadıkları (% 13,6) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.8. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

##### 4.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.56. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanma Nedenleri**

<i>Doğru-Yanlış Soruları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Puanlaması kolay olması	76	26,2
2 Puanlaması objektif olması	63	21,7
3 Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	59	20,4
4 Hazırlaması kolay olması	50	17,3
5 Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	25	8,65
6 Şans faktörü az olması	11	3,80
7 Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	5	1,73

Tablo 4.56. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda doğru-yanlış sorularını sırasıyla; puanlaması kolay olduğu (% 26,2), puanlaması objektif olduğu (% 21,7), her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 20,4), hazırlaması kolay olduğu (% 17,3) için kullandıkları görülmektedir.

##### 4.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.57. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanma Nedenleri**

<i>Eşleştirme Soruları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Hazırlaması kolay olması	54	20,9
2 Puanlaması objektif olması	52	20,1
3 Puanlaması kolay olması	44	17
4 Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	37	14,3
5 Şans faktörü az olması	32	12,4
6 Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	28	10,8
7 Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	11	4,26

Tablo 4.57. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda eşleştirme sorularını sırasıyla; hazırlaması kolay olduğu (% 20,9), puanlaması objektif olduğu (% 20,1), puanlaması kolay olduğu (% 17), her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 14,3), şans faktörü az olduğu (% 12,4) için kullandıkları saptanmıştır.

#### 4.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.58. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Nedenleri**

<i>Çoktan Seçmeli Testler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
1	Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	61	21,1
2	Puanlaması objektif olması	50	17,3
3	Puanlaması kolay olması	47	16,2
4	Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	42	14,5
5	Hazırlaması kolay olması	38	13,1
6	Şans faktörü az olması	30	10,3
7	Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	21	7,26

Tablo 4.58. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda çoktan seçmeli testleri sırasıyla; her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 21,1), puanlaması objektif olduğu (% 17,3), puanlaması kolay olduğu (% 16,2 ), geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân verdiği (% 14,5) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.8.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.59. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanma Nedenleri**

<i>Sözlü Sınavlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Şans faktörü az olması	56	24,2
2 Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	46	19,9
3 Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	42	18,1
4 Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	33	14,2
5 Hazırlaması kolay olması	22	9,52
6 Puanlaması objektif olması	18	7,79
7 Puanlaması kolay olması	14	6,06

Tablo 4.59. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda sözlü sınavları sırasıyla; şans faktörü az olduğu (% 24,2), her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 19,9 ), geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân verdiği (% 18,1), üst düzey davranışları ölçme imkânı verdiği (% 14,2) için kullandıkları görülmektedir.

#### 4.8.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.60. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanma Nedenleri**

<i>Yazılı Sınavlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	56	21,2
2 Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	52	19,7
3 Şans faktörü az olması	48	18,2
4 Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	37	14
5 Puanlaması objektif olması	33	12,5
6 Hazırlaması kolay olması	26	9,88
7 Puanlaması kolay olması	11	4,18

Tablo 4.60. incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda yazılı sınavları sırasıyla; geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân verdiği (% 21,2 ), her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 19,7 ), şans faktörü az olduğu (% 18,2 ), üst düzey davranışları ölçme imkânı verdiği (% 14 ) için kullandıkları saptanmıştır.

#### 4.8.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanma Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.61. Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanma Nedenleri**

	<i>Kısa Cevaplı Sorular</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1	Hazırlaması kolay olması	50	19,1
2	Her türlü konu alanını yoklama imkânı sağlaması	50	19,1
3	Puanlaması kolay olması	48	18,3
4	Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân vermesi	36	13,7
5	Şans faktörü az olması	29	11,1
6	Puanlaması objektif olması	27	10,3
7	Üst düzey davranışları ölçme imkânı vermesi	21	8,04

Tablo 4.61. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kısa cevaplı soruları sırasıyla; hazırlaması kolay olduğu (% 19,1), her türlü konu alanının yoklama imkânı sağladığı (% 19,1), puanlaması kolay olduğu (% 18,3), geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân verdiği (% 13,7) için kullandıkları belirlenmiştir.

## 4.9. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNİ KULLANMAMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR

### 4.9.1. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.62. Sınıf Öğretmenlerinin Doğru-Yanlış Sorularını Kullanmama Nedenleri**

<i>Doğru-Yanlış Soruları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	20	42,5
2 Şans faktörü olması	13	27,6
3 Hazırlaması zor ve zaman alması	7	14,8
4 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	4	8,51
5 Puanlama objektifliği düşük olması	3	6,38

Tablo 4.62. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda doğru-yanlış sorularını sırasıyla; üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu (% 42,5), şans faktörü olduğu (% 27,6), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 14,8) için kullanmadıkları görülmektedir.

### 4.9.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.63. Sınıf Öğretmenlerinin Eşleştirme Sorularını Kullanmama Nedenleri**

<i>Eşleştirme Soruları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	18	48,6
2 Şans faktörü olması	7	18,9
3 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	6	16,2
4 Hazırlaması zor ve zaman alması	5	13,5
5 Puanlama objektifliği düşük olması	1	2,70

Tablo 4.63. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda eşleştirme sorularını sırasıyla; üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu (% 48,6), şans faktörü olduğu (% 18,9), ezberle ilgili olduğu (% 16,2), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 13,5) için kullanmadıkları görülmektedir.

48,6), şans faktörü olduğu (% 18,9), öğrenciyi ezbere yönelttiği (% 16,2) için kullanmadıkları belirlenmiştir.

#### 4.9.3. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.64. Sınıf Öğretmenlerinin Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Nedenleri**

<i>Çoktan Seçmeli Testler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	15	44,1
2 Şans faktörü olması	9	26,4
3 Hazırlaması zor ve zaman alması	6	17,6
4 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	2	5,88
5 Puanlama objektifliği düşük olması	2	5,88

Tablo 4.64. bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda çoktan seçmeli testleri sırasıyla; üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu (% 44,1), şans faktörü olduğu (% 26,4), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 17,6) için kullanmadıkları görülmektedir.

#### 4.9.4. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.65. Sınıf Öğretmenlerinin Sözlü Sınavları Kullanmama Nedenleri**

<i>Sözlü Sınavlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	16	34
2 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	11	23,4
3 Puanlama objektifliği düşük olması	11	23,4
4 Hazırlaması zor ve zaman alması	7	14,8
5 Şans faktörü olması	2	4,25

Tablo 4.65. bulguları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda sözlü sınavları sırasıyla; öğrenciyi ezbere yönelttiği (% 34), üst düzey davranışları

ölçmede yetersiz olduğu (% 23,4), puanlama objektifliği düşük olduğu (% 23,4) için kullanmadıkları görülmektedir.

#### 4.9.5. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.66. Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Sınavları Kullanmama Nedenleri**

<i>Yazılı Sınavlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	15	28,8
2 Hazırlaması zor ve zaman alması	14	26,9
3 Puanlama objektifliği düşük olması	9	17,3
4 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	8	15,3
5 Şans faktörü olması	6	11,5

Tablo 4.66. verilerine göre sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda yazılı sınavları sırasıyla; öğrenciyi ezbere yönelttiği (% 28,8), hazırlaması zor ve zaman aldığı (% 26,9), puanlama objektifliği düşük olduğu (% 17,3) için kullanmadıkları saptanmıştır.

#### 4.9.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanmama Nedenleri İle İlgili Bulgular

**Tablo 4.67. Sınıf Öğretmenlerinin Kısa Cevaplı Soruları Kullanmama Nedenleri**

<i>Kısa Cevaplı Sorular</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1 Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olması	13	33,3
2 Şans faktörü olması	9	23
3 Öğrenciyi ezbere yöneltmesi	7	17,9
4 Hazırlaması zor ve zaman alması	5	12,8
5 Puanlama objektifliği düşük olması	5	12,8

Tablo 4.67. verileri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en fazla oranda kısa cevaplı soruları sırasıyla; üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu (% 33,3), şans faktörü olduğu (% 23), öğrenciyi ezbere yönelttiği (% 17,9) için kullanmadıkları saptanmıştır.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bulunan sonuçları destekleyen çalışmalara değinilerek önerilere gidilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

##### 5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini genel olarak kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Her zaman*” kullanıyorken, alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları “*Çoğunlukla*” seviyesinde kalmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili olarak literatür incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında en çok geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini tercih ettikleri görülmektedir (Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Okur, 2008; Çelikkaya, Karakuş, Demirbaş, 2010; Birgin, 2010; Adanalı ve Doğanay, 2010). Literatürden elde edilen bu sonuçlar araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden gözlemi her zaman kullanırken, performans değerlendirmesi, öğrenci ürün dosyası, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme testi, grup/akran değerlendirme, öz değerlendirme, proje, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri, görüşme (mülakat) ve kontrol listelerini “*Çoğunlukla*” kullanmaktadırlar.

Literatür incelendiğinde konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden performans değerlendirmeyi, öğrenci ürün dosyasını ve projeyi (Ersoy, 2008; Yalçinkaya, 2009; Kanatlı, 2008; Okur, 2008; Kuran ve Kabatlı, 2009; Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Anıl ve Acar, 2008; Yıldız, 2011; Erdal, 2007), gözlem ve kavram haritasını (Acat ve Demir Uzunkol, 2010; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010), öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi, araştırma raporu ve görüşme (mülakat) türü alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007) sıklıkla kullandıkları yönünde sonuçlar yer almaktadır.

Bununla birlikte araştırma bulgularına göre tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid öğretmenler tarafından en az kullanılan araç ve yöntemlerdir. Literatür incelendiğinde konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda portfolyo ve performans değerlendirme (Parmaksız ve Yanpar, 2006; Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009), tutum ölçeği (Anıl ve Acar, 2008; Yalçinkaya, 2009; Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009), tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid (Okur, 2008; Yalçinkaya, 2009), öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme (Yıldırım ve Karakoç, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007), dereceli puanlama anahtarı, (Adanalı ve Doğanay, 2010; Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009), öz ve akran değerlendirme (Birgin, 2010), küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak, tartışma grupları oluşturmak ve proje çalışmaları yaptırmak (Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009), proje ödevi, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirme (Bal, 2009) yeterince gerçekleştirilemeyen veya hiç kullanmayan teknikler olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde öğretmenlerin doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı soruları her zaman; sözlü sınavlar ile yazılı sınavları ise çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Bununla ilgili olarak literatür taramalarında benzer sonuçlar bulunmaktadır ( Ersoy, 2008; Okur, 2008; Turan, 2010; Yıldız, 2011; Anıl ve Acar, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Kuran ve Kabatlı, 2009; Çakan, 2004; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Adıyaman, 2005; Bal, 2009; Erdal, 2007).

Yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin çoğunlukla karma sınavları (farklı soru türlerinin bir arada olduğu) sınavları kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür (Eğri, 2006; Birgin, 2010; Bal, 2009).

### **5.1.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmeni adaylarının gözlemlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; genel olarak ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Bazen*” kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini “*Bazen*” kullandıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ise “*Çoğunlukla*” kullandıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin gözlemi çoğunlukla; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, grup/akran değerlendirme öz değerlendirme proje, derecelendirme ölçekleri ve görüşmeyi (mülakat) bazen; kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ve tutum ölçeğini ise ara sıra kullandıkları görülmektedir. Duban ve Küçükıılmaz’ın (2008) çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri alınmış ve elde edilen araştırma bulgularına göre, sınıflarda en çok ya da en sık kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin, ürün dosyaları ve performans ödevleri olduğu ortaya çıkmıştır. Yine rubriklerin ara sıra kullanıldığı, kavram haritası ve yapılandırılmış gridin nadir kullanıldığı bulguları bu araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte proje çalışmaları, öz-değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili sonuçlar bu araştırma bulguları ile örtüşmemektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli testleri ve yazılı sınavları “*Her zaman*”; doğru yanlış, eşleştirme, sözlü sınavlar ve kısa cevaplı soruları ise “*Çoğunlukla*” kullandıkları görülmektedir.

### **5.1.3. Öğrencilerin Gözlemlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin gözlemlerine göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin sınıf öğretmenlerinin yarısı tarafından kullanıldığı, geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ise sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını tarafından kullanıldığı saptanmıştır.

Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, grup/akran değerlendirme öz değerlendirme, proje ve kavram haritalarının “*Kullanıldığı*”, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testi ve tutum ölçeğinin “*Kullanılmadığı*” görülmektedir. Bununla ilgili olarak Adanalı ve Doğanay’ın (2010) araştırmalarında da öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sınıf içinde en çok performans görevini, proje ve portfolyo yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, kavram haritaları, görüşme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir

Öğrenci görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde ise; doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler, sözlü sınavlar, yazılı sınavlar ve kısa cevaplı soruların “*Kullanıldığı*” görülmektedir. Bununla ilgili

olarak Adanalı ve Doğanay (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğrenci anketlerinden elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin sınıf içinde en çok çoktan seçmeli soruları, bunu takiben de soru-cevap, test, ünite değerlendirme soruları, doğru-yanlış ve karşılaştırma sorularını kullandıkları belirlenmiştir.

#### **5.1.4. Sınıf Öğretmenleri, Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Alternatif ve Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Durumları Arasındaki İlişki İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmen ile öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki vardır. Buna rağmen öğretmen-öğretmen adayı ve öğrenci-öğretmen adayı arasında ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların öğrenciler tarafında desteklendiğini göstermektedir. Bununla ilgili olarak literatür taramasında benzer sonuçlar bulunmaktadır (Bal, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010 ).

Sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretmen ile öğrenci arasında pozitif yönlü, öğretmen adayı ile öğrenci ve öğretmen arasında negatif yönlü bir ilişki olmasına rağmen, bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğrencilerin verdikleri cevaplar arasında her hangi bir ilişkinin olmadığını göstermektedir.

### **5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından (Hizmet Yılı, Cinsiyet, Mezuniyet Durumu, Görev Yaptıkları Okul Konumu, Okuttukları Sınıf) Alternatif ve Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Durumları İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Buna göre hizmet yılı 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri arasında ikinciler lehine ortalamalar anlamlı derecede farklılaşmaktadır. Bu sonuç kıdemin artmasıyla birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin de daha fazla uygulandığını göstermektedir. Bu sonuçla ilgili olarak literatür taramasında benzer sonuçlar elde edilmiştir. (Ersoy, 2008; Okur, 2008; Pullu, 2008). Ancak sonuçlar yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermemektedir (Bal, 2009; Parmaksız ve Yanpar, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; erkek öğretmenlerin araç ve yöntemleri kullanma durumlarının, bayan öğretmenlere göre daha yüksek düzede olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası bu ortalama farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç hem erkek hem de bayan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir. Cinsiyet özelliklerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde; erkek ve bayan sınıf öğretmenleri tarafından en fazla gözlemin kullanıldığı görülürken yine erkek ve bayan sınıf öğretmenleri tarafından en az yapılandırılmış gridin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyet özelliklerine göre sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları incelendiğinde ise; doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar ve kısa cevaplı sorular da ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı değilken, sözlü sınavlarda bayan öğretmenlerin ortalamaları lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bu sonuçla ilgili olarak literatür taramasında benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ersoy, 2008; Bal, 2009). Buna

karşın bu araştırma bulguları ile örtüşmeyen çalışmalarda bulunmaktadır (Okur, 2008; Pullu, 2008). Ataman (2007) tarafından yapılan çalışmada bayan öğretmenlerin 2004 programı yürürlüğe girdikten sonra doğru yanlış testlerini, kısa cevaplı yazılı sınavları, eşleştirmeli maddeleri, görüşmeyi, tartışmayı, sergilemeyi, gösteriyi, kavram haritasını, öğrenci ürün dosyasını (Portfolyo), araştırma/çalışma kâğıtlarını, projeleri, ilgi ölçeğini, tutum ölçeğini kullanmayı erkek öğretmenlere oranla daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yalçinkaya (2009) tarafından yapılan çalışmada ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıklarına ilişkin öğretmen görüşlerine cinsiyet açısından bakıldığında, sadece tanılayıcı dallanmış ağaç ve eşleştirmeli testte anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma sıklıkları ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyetlerine göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılma durumları incelendiğinde genel olarak ön lisans, lisans ve diğer lisans arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu sonuç tüm mezuniyet alanlarında ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir. Bu sonuçla ilgili olarak literatür taramasında benzer sonuçlar elde edilmiştir (Ersoy, 2008; Okur, 2008; Bal, 2009).

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul konumuna göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; merkez okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin araç ve yöntemleri kullanma durumlarının, kenar mahallelerde çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek düzede olduğu görülmektedir. Genel olarak gruplar arasındaki farkın kaynağını ise alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma durumları incelendiğinde; 4.sınıf okutan öğretmenlerin araç ve yöntemleri kullanma durumlarının, 5.sınıf okutan öğretmenlere göre daha yüksek düzede olduğu görülmektedir. Ancak gruplar arası bu ortalama farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç hem 4.sınıf hem de 5.sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma

durumları açısından farklılık göstermediklerini göstermektedir. Bu sonuç Ersoy (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

#### **5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Nedenleri İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden performans değerlendirmeyi ve öğrenci ürün dosyasını en çok ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkânı verdiği için kullandıkları; kavram haritaları ve kelime ilişkilendirme testini öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkardığı için kullandıkları; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve projeyi öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkânı verdiği için kullandıkları; grup/akran değerlendirme ile gözlemi öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu için kullandıkları; öz değerlendirmeyi öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı için kullandıkları; dereceli puanlama anahtarını performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı için kullandıkları; dereceleme ölçeklerini öğrenci performansının birçok boyutunu ölçebildiği için kullandıkları; görüşme, kontrol listeleri ve tutum ölçeğini ise öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkânı sağladığı için kullandıkları görülmektedir. Literatür incelemesinde ilköğretim 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler Programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma nedenlerinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak Ersoy (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki alternatif ölçme değerlendirme araç yöntemlerinden performans değerlendirmeyi deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma gibi farklı şekillerde olabildiği; öğrenci ürün dosyasını öğrencilerin gelişimleri daha sağlıklı izlenebildiği; kavram haritalarını öğrencilerin zihinlerinde bilgiyi nasıl şekillendirdiklerini görebilme imkânı sağladığı; yapılandırılmış gridi öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanılgılarını tespit ettiği; tanılayıcı dallanmış ağacı öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanılgılarını tespit ettiği; kelime ilişkilendirme testini öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük



düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğrettiği; grup ve akran değerlendirmeyi öğrencilere kendi ya da öğretmenlerden farklı olarak başka birinden dönüt alabilmeleri konusunda yardımcı olduğu; öz değerlendirmeyi öğrencilerin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olduğu; projeyi proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği, öğrenciler proje konularında yaparak, yasayarak, inceleyerek bilgi kazandırdığı; gözlemi öğrencilerin birçok özelliği gözlenebildiği; dereceli puanlama anahtarını öğrencilerin kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmelerini ve kabul edilebilir bir performans görevinin hangi ölçütleri karşılaması gerektiğini anlamalarını sağladığı; derecelendirme ölçeklerini birçok davranışın ölçülmesinde kullanılabildiği için kullandıkları görülmektedir.

#### **5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden performans değerlendirme, grup/akran değerlendirme, proje, gözlem, dereceli puanlama anahtarı, derecelendirme ölçekleri, görüşme, kontrol listeleri ve tutum ölçeğini uygulaması ek zaman gerektirdiği için kullanmamaktadırlar. Bununla ilgili olarak Acartürk Günay (2006) tarafından yapılan çalışmada proje yönteminin, akran değerlendirme aracının, tutum ölçeklerinin ve grup değerlendirme araçlarının, “ara sıra” veya “hiçbir zaman” sıklığında kullanılmasının sebepleri zaman yetersizliğine dayandırılmaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci ürün dosyası ve kavram haritalarını karmaşık olduğu için kullanmadıkları; yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağacı yeterli bilgiye sahip olmadıkları için kullanmadıkları; kelime ilişkilendirme testini hazırlaması zor ve zaman aldığı için kullanmadıkları; öz değerlendirme ise nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olduğu için kullanmadıkları saptanmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme araçlarını fazla ve karmaşık bulduğu (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), öğretmenlerin genelinin yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik gibi yöntem ve tekniklerini

bilmediği (Pullu, 2008; Kuran ve Kabatlı, 2009), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin bazılarının öğretmenler tarafından iyi bilindiği; fakat birçoğu hakkında öğretmenlerin bilgi düzeyinin oldukça yetersiz olduğu (Okur, 2008; Kuran ve Kabatlı, 2009) için uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşıldığı ve bu nedenle bu tekniklerin kullanılmak istenilmediği görülmektedir.

Ersoy (2008) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki alternatif ölçme değerlendirme araç yöntemlerinden öğrenci ürün dosyasını öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmalar onların performansı hakkında genelleme yapabilme olasılığını düşürebildiği; performans değerlendirme, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme testini karmaşık olduğu; grup ve/veya akran değerlendirmeyi değerlendirme sistemi karmaşık olduğu; öz değerlendirmeyi öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılığara neden olabileceği; projeyi projelerin başkalarına yaptırılabilme olasılığı olduğu; gözlemi uygulama çok zaman aldığı; dereceli puanlama anahtarını hazırlanması uzmanlık gerektirdiği; derecelendirme ölçeklerini gözlem zaman aldığı için kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Birgin (2010) araştırma bulgularında, sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun fazla olması, zaman, öğretmenin yükü, değerlendirme formlarının fazla olması, programın yoğunluğu, bilgi eksikliği, öğrencilerin objektif olmaması gibi gerekçeler öne sürerek öğrencilerin proje, performans ve portfolyo çalışmalarına ayrıntılı puanlama yapmadıkları ve dönüt veremedikleri, diğer alternatif değerlendirme araçlarını da fazla kullanmadıklarını belirlemiştir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri değerlendirme araçları arasında öz ve akran değerlendirmenin yer aldığı, bazı öğretmenlerin öz ve akran değerlendirmeyi önemsiz gördükleri, bazılarının ise değerlendirme formlarının çok, sınıf mevcudunun kalabalık ve bilgi eksikliği olması nedeniyle öz ve akran değerlendirme formlarını kullanmadıkları belirlenmiştir.

### **5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Nedenleri İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden doğru yanlış sorularını puanlaması kolay olduğu; eşleştirme soruları ile kısa cevaplı soruları hazırlaması kolay olduğu; çoktan seçmeli testleri her türlü konu alanını yoklama imkânı sağladığı; sözlü sınavları şans faktörü az olduğu; yazılı sınavları ise geniş bir içeriğin yoklanmasına imkân verdiği için kullandıkları görülmektedir. Ersoy (2008) bulgularında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki geleneksel ölçme değerlendirme araç yöntemlerinden çoktan seçmeli testleri çok soru sorma imkânı olduğu; sözlü sınavları öğrencilerin ifade yeteneklerini daha iyi ölçtüğü; doğru-yanlış testlerini eğitimin hemen her düzeyinde kullanılabildiği; eşleştirme testlerini şans başarısı düşük olduğu; yazılı sınavları yazılı ifade becerilerini geliştirdiği; boşluk doldurma sorularını her konudan soru sorulabildiği için kullandıkları görülmektedir.

### **5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanmama Nedenleri İle İlgili Sonuçlar**

Sınıf öğretmenleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinden doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları, çoktan seçmeli testleri ve kısa cevaplı soruları üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu için, sözlü sınavlar ile yazılı sınavları ise öğrenciyi ezbere yönelttiği için kullanmamaktadırlar. Literatürdeki çalışmalarda Turan (2010) öğretmenlerin klasik (yazılı) sınavlarla ilgili olarak; soruların hazırlanmasının az zaman alması ve kolay olması, kopya çekme imkânının az olması, değerlendirmenin uzun zaman alması, değerlendirme yapılmadan önce cevap anahtarı hazırlanıp kullanılması, değerlendirmenin objektif olmaması ve kapsam geçerliği düşük olması; çoktan seçmeli testlerle ilgili olarak; geçerliliğinin yüksek olduğu ve sadece bilgiyi ölçtüğü, kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu, uygulama ve puanlamasının kolay olduğu, her eğitim düzeyine ve büyük

(kalabalık) gruplara uygulanabildiği, hazırlanmasının zor olduğu ve uzmanlık gerektirdiği ve şans başarısının olduğu; kısa cevaplı testlerle ilgili olarak; kapsam geçerliliğinin yüksek, hazırlaması, uygulaması, puanlamasının kolay, şans başarısının düşük olduğu fakat üst düzey davranışları ölçmek için uygun olmadığı; doğru-yanlış testleri ile ilgili olarak; doğru cevabı şansa bulma olasılığının yarı yarıya olduğu, değerlendirmesinin kolay olduğu, yanlış öğrenilen konuları tespit etmeye uygun olmadığı; sözlü sınavlarla ilgili olarak; cevabın gerekçeleriyle savunulduğu, öğrencinin konuşma, kendini ifade edebilme yeteneği gibi bazı kişisel özelliklerinin de ölçüldüğü, şişirme cevapların verilemediği, kopya imkânı olmayan, güvenilirliği ve geçerliliği düşük olan bir yöntem olduğunu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Ersoy (2008) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki geleneksel ölçme değerlendirme araç yöntemlerinden çoktan seçmeli testleri, soru hazırlama güç olduğu; sözlü sınavları puanlama güvenilirliği düşük olduğu; doğru-yanlış testlerini soru hazırlama güç olduğu; eşleştirme testlerini, soru hazırlama uzun zaman aldığı; yazılı sınavları, puanlama güvenilirliği düşük olduğu; boşluk doldurma sorularını öğrenciyi ezberlemeye yönelttiği için kullanmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

## **5.2. ÖNERİLER**

### **5.2.1. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler**

1. MEB ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında uygulama ağırlıklı seminerler ve kurslar düzenlemelidir.
2. MEB öğretmen kılavuz kitaplarına konu ya da ünitelere uygun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili farklı türlerde örnekler koymalıdır.
3. Üniversitelerin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarına alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandırılmalıdır.
4. Eğitim müfettişleri öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını değerlendirip farklı türdeki ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması konusunda önerilerde bulunmalıdır.
5. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeliler.

### **5.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
2. Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin türü ve sıklığının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri araştırılabilir.
3. Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığı ve kullanılma/kullanılmama nedenleriyle ilgili özel okullar ile devlet okulları karşılaştırılabilir.
4. Öğretmenlerin kavramları (portfolyo, kelime ilişkilendirme testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, vb) algılama durumları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

ACAR, Meltem. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterlikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ACARTÜRK GÜNAY, İlkay. (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Sıklığına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Algı ve Beklentileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Denizli.

ACAT, M. Bahaddin-DEMİR UZUNKOL, Ebru; “İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 337-356, 2010.

ADANALI, Kamuran-DOĞANAY, Ahmet; “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminin Alternatif Ölçme Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (1) 19, 271-292,2010.

ADİYAMAN, Yüksel. (2005). **İlköğretim 4. , 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

AKATA, Aylin. (2009). **Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ALICI, Devrim. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. TEKİNDAL, Satılmış.). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 127-170.

ANIL, Duygu-ACAR, Meltem; “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5 (11), 44-61, 2008.

ATAMAN, Meltem. (2007). **Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

BAL, Ayten Pınar. (2009). **İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BAŞOL, Gülşah. (2008). Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme ve Not Verme. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. TEKİNDAL, Satılmış). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 221-243.

BIÇAK, Bayram. (2008). Performans Değerlendirme. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. ERKAN, Serdar-GÖMLEKSİZ, Müfit). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Sf. 198-223.

BİNBAŞIOĞLU, Cavit; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, 1983.

BİRGİN, Osman. (2010). **4 - 5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

BLAIR, S.L. – QIAN, Z. ;(1998). Educational Performance: A Consideration of Diversity. *Family and Asian Students*, 19, 355-374

BURTON, F. R. (2005). Multiple-Choice and True-False Tests: Myths and Misapprehensions. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 30(1), 65-72.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener-ÇAKMAK Ebru Kılıç-AKGÜN, Özcan Erkan-KARADENİZ, Şirin-DEMİREL, Funda; **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, 2009.

ÇAKAN, Mehtap; “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (2), 99-114, 2004.

ÇALIŞKAN, Hüseyin-YİĞİTTİR, Süleyman. (2008). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. TAY, Bayram-ÖCAL, Adem). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Sf. 218-236.

ÇELİKKAYA, Tekin-KARAKUŞ, Ufuk-ÖZTÜRK DEMİRBAŞ, Çağrı; “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11(1), 57–76, 2010.

ÇEPNİ, Salih. (2009). Performansların Değerlendirmesi. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. KARİP, Emin). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 233-292.

DEMİREL, Özcan; **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara, 2005.

DOĞAN, H. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Ankara, 1997.

DUBAN, Nil-KÜÇÜKYILMAZ, E.Aysın; “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”, **İlköğretim Online**, 7(3), 769-784, 2008.

EĞRİ, Güllü. (2006).**Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERDAL, Hüsniye. (2007). **2005 ilköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.



ERSOY, Ersin.( 2008 ). **İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

ERTÜRK, Selahattin (1997) **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınları, Ankara.

FREY, B. B. - SCHMITT, V.L. (2007). Coming to Terms With Classroom Assessment, Journal of Advanced Academics. 18, 402-423.

GELBAL, Selahattin-KELECIOĞLU, Hülya; “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, 135-145, 2007.

GÖMLEKSİZ, Müfit. (2008). “Sözlük”. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. ERKAN, Serdar - GÖMLEKSİZ, Müfit.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KANATLI, Fikriye. (2008). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

KAPLAN, Sevilay. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KARASAR, Niyazi. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara.

KEMP, J. E. (1975). **Planning and Producing Audivisual Materials**, New York: T.Y.Crowell.

KİLMEN, Sevilay-ÇIKRIKÇI DEMİRTAŞLI, Nükhet; “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 42 (2), 27-55, 2009.

KÖSE, Erdoğan. (2009). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. KARİP, Emin). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 123-152.

KURAN, Kezban-KANATLI Fikriye; “Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (12), 209-234, 2009.

KUTLU, Ömer-DOĞAN, C.Deha-KARAKAYA, İsmail; **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi**, Ankara, 2009.

MEHRENS, W. A.- LEHMANN, I. J. (1984). Measurement and Evaluation In Education and Psychology (3<sup>rd</sup> ed.). **New York: Holt, Rinehart & Winston**.

MAVROMMATIS, Y. “Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the Assessment Process-The Assessment Episode,” **Assessment in Education**, 4, 381–400, 1997.

MEB; **İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.-5.Sınıflar Programı ve Kılavuzu**. Ankara, 2005a.

MEB; **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara, 2005b.

MEB; **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar)**, Ankara, 2005c.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). **Öğretmen Yeterlikleri**. Ankara.

MERTLER, C. A. (2009). Teachers' Assessment Knowledge And Their Perceptions Of The Impact Of Classroom Assessment Professional Development, **Improving Schools**, 12, 101-113.

MİLES, M.B.- HUBERMAN, A.M. (1994). **Qualitative Data Analysis**. Thousand Oaks,CA: Sage.

MOSS, P. M. (1994). Can There Be Validity Without Reliability? **Educational Research**, 23, 5-12.

NARTGÜN, Zekeriya. (2008). Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. ERKAN, Serdar-GÖMLEKSİZ, Müfit). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Sf. 144-188.

NOVAK, J. D. **Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools Corporations**. Lawrence Erlbaum Associates Publisher, New Jersey, 1998.

OKUR, Melek. (2008). **4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

ORHAN, Ahmet Turan. (2007). **Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZBEK, Özlem Yeşim (2008). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. TEKİNDAL, Satılmış). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 49-90.

ÖZÇELİK, Durmuş Ali; **Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, 2010.

ÖZDEMİR, Soner-Mehmet (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. SAFRAN, Mustafa). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 18-44.

PARMAKSIZ, Ramazan Şükrü-YANPAR, Tuğba; “Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16 (2), 159-172, 2006.

PULLU, Serkan. (2008). **Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

SEMERCİ, Çetin. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. KARİP, Emin). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 1-15.

ŞİMŞEK, Nihat.(2009). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. SAFRAN, Mustafa ).Ankara: Pegem Akademi.Sf. 573-624.

TAN, Şeref; **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Ankara, 2007.

TAN, Şeref; **Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, 2009.

TAŞDEMİR, Mehmet; **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Ankara, 2003.

TAŞDEMİR, Mehmet, “A Comparison of Multiple-Choice Tests and True-False Tests Used in Evaluating Student Progress.” **Journal of Instructional Psychology**, 3 (37), 258-266, 2010.

TAŞDEMİR, Mehmet; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, 2011.

TAŞPINAR, Mürşide. (2009). **Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

TEKİN, Halil; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara, 1987.

TEKİNDAL, Satılmış; **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**, Ankara, 2009.

TRAUB, R.E. - ROWLEY, G. L. (1991) An NCME Instructional Module On Understanding Reliability. **Instructional Topic in Educational Measurement**, 3, 171-175.

TURAN, Erman. (2010). **İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TURGUT, Fuat; **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Ankara, 1995.

VARIŞ, F. **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, 1988.

YALÇINKAYA, Elvan. (2009). **İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

YALIN, Halil İbrahim; **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, 2001.

YAŞAR, Metin. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. TEKİNDAL, Satılmış). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 1-8.

YAZICI, Hakkı-KOCA, Kürşat (2008). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. TAY, Bayram-ÖCAL, Adem). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Sf 21-36

YEL, Selma-TAŞDEMİR, Adem-YILDIRIM, Kasım (2008). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. **Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Ed. TAY, Bayram-ÖCAL, Adem). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Sf 37-90

YILDIRIM, Faruk-KARAKOÇ ÖZTÜRK, Başak; “Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (37), 92-108, 2009.

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

YILMAZ, Ali. (2009). Ölçme-Değerlendirmede Testler. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. KARİP, Emin). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 153-232.

YILMAZ, Hasan-SÜNBLÜ, Ali Murat; **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Konya, 2003.

YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.(1997). **İlköğretim Fen Öğretimi**. Ankara.

YURDABAKAN, İrfan. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. ERKAN, Serdar-GÖMLEKSİZ, Müfit). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Sf. 38-66.

YÜCEL, Cemil. (2009). Sınıf İçi Değerlendirme ve Not Verme. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Ed. KARİP, Emin). Ankara: Pegem Akademi. Sf. 325-363.

ZOU, M. (2002). Organizing Instructional Practice Around the Assessment Portfolio, **The Gains and Losses**. 26, 73-81.

**EK.1:****Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen Adayı)**

Değerli Öğretmen Adayları,

Bu anket formu, “İlköğretim I.kademe Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma düzeyleri” ile ilgili bir araştırmaya temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu anketle uygulama yaptığınız okulda 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımı ile ilgili sizin gözlemlerinize dönük bilgilerinize ihtiyaç duyulmuştur. Gözlemlerinize dayalı olarak aşağıdaki sorulara ilişkin görüşlerinizi form üzerinde belirtiniz. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Turan BAŞKONUŞ  
A.E.Ü Y. Lisans Öğrencisi

**A-) Cinsiyetiniz**

Bay  Bayan

**B-) Öğretmenlik uygulaması yaptığınız okulun bölgesini belirtiniz.**

Merkez Okul  Kenar Mahalle

Sosyal Bilgiler Derslerinde;		Her zaman kullanılıyor	Çoğunlukla kullanılıyor	Bazen kullanılıyor	Ara sıra kullanılıyor	Nadiren kullanılıyor
1	Performans Değerlendirme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
2	Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
3	Kavram Haritaları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
4	Yapılandırılmış Grid	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
5	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
6	Kelime İlişkilendirme Testi (KİT)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
7	Grup/Akran Değerlendirme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
8	Öz Değerlendirme	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
9	Proje	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
10	Gözlem	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
11	Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
12	Derecelendirme Ölçekleri	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
13	Görüşme (Mülakat)	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
14	Kontrol Listeleri	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
15	Tutum Ölçeği	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
16	Doğru-Yanlış Soruları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
17	Eşleştirme Soruları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
18	Çoktan Seçmeli Testler	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
19	Sözlü Sınavlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
20	Yazılı Sınavlar	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
21	Kısa Cevaplı Sorular	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

## **EK.2:**

### **Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Belirleme Ölçeği (Öğretmen)**

Değerli meslektaşlarım,

Lisans üstü eğitimim gereği İlköğretim I.Kademe (4.ve 5.Sınıf) Sosyal Bilgiler Programında yer alan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklıklarının ve kullanılma/kullanılmama sebeplerinin belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yürütmekteyim. Bundan dolayı siz değerli meslektaşlarımın görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Lütfen aşağıdaki maddelerde verilen ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma durumunuzu ve gerekçesini içeren seçenekleri ‘X’ işareti ile belirtiniz. Veriler araştırma amacı dışında başka hiçbir maksatla kullanılmayacaktır. İhten cevaplarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Turan BAŞKONUŞ

Y. Lisans Öğrencisi

#### **A.Kişisel Bilgilere Ait Sorular**

**1.Okulunuzun konumu:**

Merkez Okul (il/ilçe)

Kenar Mahalle (Köy-belde)

**2. Cinsiyetiniz:**

Bay

Bayan

**3. Okuttuğunuz Sınıf:**

4. Sınıf

5. Sınıf

**4. Mezuniyet durumunuz:**

Sınıf Öğretmenliği ön lisans

Sınıf Öğretmenliği Lisans

Diğer Lisans

**5. Öğretmenlikte hizmet yılınız:**

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 yıl ve üzeri



## B.Ölçme Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklığınız.

		<b>Her zaman kullanırım</b>	<b>Çoğunlukla kullanırım</b>	<b>Bazen kullanırım</b>	<b>Ara sıra kullanırım</b>	<b>Nadiren kullanırım</b>
<b>1</b>	Performans değerlendirmeyi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>2</b>	Öğrenci ürün dosyasını	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>3</b>	Kavram haritalarını	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>4</b>	Yapılandırılmış gridi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>5</b>	Tanılayıcı dallanmış ağacı	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>6</b>	Kelime ilişkilendirme testini	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>7</b>	Grup/Akran değerlendirmeyi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>8</b>	Öz değerlendirmeyi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>9</b>	Projeyi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>10</b>	Gözlemi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>11</b>	Dereceli puanlama anahtarını	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>12</b>	Derecelendirme ölçeklerini	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>13</b>	Görüşmeyi	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>14</b>	Kontrol listelerini	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>15</b>	Tutum ölçeğini	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>16</b>	Doğru-Yanlış sorularını	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>17</b>	Eşleştirme sorularını	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>18</b>	Çoktan seçmeli testleri	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>19</b>	Sözlü sınavları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>20</b>	Yazılı sınavları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
<b>21</b>	Kısa cevaplı soruları	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

Lütfen diğer sayfaya geçiniz.

**C.Lütfen alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerini ‘kullanma/kullanmama’ya ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki tabloya (X) işareti koyarak belirtiniz.**

Alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerini <u>kullanma</u> nedenleriniz.	Alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerini <u>KULLANMAMA</u> nedenleriniz.
a.Ürün ve süreci birlikte değerlendirme imkanı sağladığı için	i.Karmaşık olduğu için.
b.Öğrenci performansının bir çok boyutunu ölçebildiği için.	ı.Hazırlaması zor ve zaman aldığı için.
c.Öğrencinin gelişimi hakkında geniş ve detaylı değerlendirme imkanı sağladığı için.	j.Uygulaması ek zaman gerektirdiği için.
ç.Öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını görme imkanı verdiği için.	k.Değerlendirmesi zor ve zaman aldığı için.
d.Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini desteklediği için.	l.Uygun puanlama anahtarı oluşturmak zor olduğu için.
e.Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yürütme sorumluluğu kazandırdığı için.	m.Nesnel biçimde gerçekleştirilmesi güç olduğu için.
f.Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkardığı için.	n.Yeterli bilgiye sahip olmadığı için
g.Öğrenci davranışları hakkında somut ve ayrıntılı veri sağlama olanağı sunduğu için.	Başka varsa belirtiniz.(.....)
h.Performansa ve davranışa ilişkin kapsamlı ve doğru bilgi sağladığı için.	Başka varsa belirtiniz.(.....)
Başka varsa belirtiniz.(.....)	

		Kullanma nedenlerim										KULLANMAMA nedenlerim						
		(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
1.	Performans değerlendirmeyi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
2.	Öğrenci ürün dosyasını	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
3.	Kavram haritalarını	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
4.	Yapılandırılmış gridi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
5.	Tanılayıcı dallanmış ağacı	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
6.	Kelimeilişkilendirme testini	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
7.	Grup/Akran değerlendirmeyi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
8.	Öz değerlendirmeyi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
9.	Projeyi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
10.	Gözlemi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
11.	Dereceli Puanlama Anahtarını	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
12.	Derecelendirme ölçeklerini	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
13.	Görüşmeyi	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
14.	Kontrol listelerini	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	
15.	Tutum ölçeğini	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)	(k)	(l)	(m)	(n)	

**D. Lütfen geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini ‘kullanma/kullanmama ’ya ilişkin görüşlerinizi (birden fazla olabilir) aşağıdaki tabloya (X) işareti koyarak belirtiniz.**

Geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini <u>kullanma</u> nedenleriniz.	Geleneksel değerlendirme araç ve yöntemlerini <b>KULLANMAMA</b> nedenleriniz.
a.Puanlaması kolay olduğu için.	g.Hazırlaması zor ve zaman aldığı için.
b.Puanlaması objektif olduğu için.	h.Üst düzey davranışları ölçmede yetersiz olduğu için.
c.Hazırlaması kolay olduğu için.	ı.Şans faktörü olduğu için kullanmıyorum.
ç.Her türlü konu alanının yoklama imkanı sağladığı için.	i.Öğrenciyi ezbere yönelttiği için.
d.Şans faktörü az olduğu için.	j. Puanlama objektifliği düşük olduğu için.
e.Üst düzey davranışları ölçme imkanı verdiği için.	Başka varsa belirtiniz.(.....)
f.Geniş bir içeriğin yoklanmasına imkan verdiği için.	Başka varsa belirtiniz.(.....)
Başka varsa belirtiniz.(.....)	
Başka varsa belirtiniz.(.....)	

		Kullanma nedenlerim							KULLANMAMA nedenlerim				
		(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
16.	Doğru-Yanlış sorularını	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
17.	Eşleştirme sorularını	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
18.	Çoktan seçmeli testleri	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
19.	Sözlü sınavları	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
20.	Yazılı sınavları	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)
21.	Kısa cevaplı soruları	(a)	(b)	(c)	(ç)	(d)	(e)	(f)	(g)	(h)	(i)	(ı)	(j)

**EK.3:**

**Araştırma izni**

T.C.  
KIRŞEHİR VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.40.00.09-605.01/  
Konu : Turan BAŞKONUŞ Araştırma izni

6755

10 MAYIS 2011

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27.04.2011 tarih ve 345-1657 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un, "İlköğretim I.Kademe (4.ve 5. Sınıf) Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanabilirliğinin Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu araştırmasını, ekli listedeki ilimiz okullarında anket şeklinde uygulama isteği bildirilmiştir.

Ahi Evran Üniversitesi Öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un, "İlköğretim I.Kademe (4.ve 5. Sınıf) Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanabilirliğinin Öğretmen, Öğretmen Adayı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi" konulu araştırmasını, Mayıs-Haziran 2011 aylarında, ekli listedeki okulların öğretmen ve öğrencilerine anket şeklinde uygulamasında Müdürlüğümüzde sakınca görülmemektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Mesut AYRIKSA  
Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
06/05/2011  
Mustafa HARPUZLU  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

06/05/2011 Şef.S.AKGÜL  
06/05/2011 Md.Yrd.İ.KAYA



Terme Cad. 40100 KIRŞEHİR  
Bilgi için : Md. Yrd. Ş. KARADENİZ  
Telefon: (0 386) 213 51 50  
Faks: (0 386) 2131003  
kirsehirmem@meh.gov.tr  
http://kirsehir.meb.gov.tr

EĞİTİM  
%100  
DESTEK



İLKÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ  
OKUL YÖNETİMİNİ  
GELİŞTİRME PROGRAMI

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!