



# YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI: İLKE, YAKLAŞIM VE ÖRNEKLER

Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR  
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU  
Prof. Dr. Seher YALÇIN  
Dr. Öğretim Üyesi Cansu AYAN

Mayıs, 2026

**YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI:  
İLKE, YAKLAŞIM VE ÖRNEKLER**

Ankara Üniversitesi Yayın No : 949

ISBN: 978-605-136-986-0

1. Baskı: 15 Mayıs 2026

**Yayına Hazırlayanlar**  
Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR  
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU  
Prof. Dr. Seher YALÇIN  
Dr. Öğretim Üyesi Cansu AYAN

**Kapak Tasarımı / Mizanpaj :** Ankara Üniversitesi Basımevi

**Baskı**

Ankara Üniversitesi Basımevi  
Adres: Emniyet Mahallesi, Döğol Caddesi, Ankara Üniversitesi Beşevler 10. Yıl  
Yerleşkesi, Yenimahalle/Ankara | Tel: 0(312) 213 66 55  
Sertifika No: 52579



Yükseköğretim kurumlarında öğretim süreci, yalnızca bilginin aktarılmasıyla sınırlı değildir. Öğrenmenin niteliği, büyük ölçüde nasıl ölçüldüğü ve değerlendirildiği ile doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin tamamlayıcı bir unsuru olmanın ötesinde, öğretim tasarımının ayrılmaz ve belirleyici bir bileşenidir.

Cumhuriyetin ilk üniversitesi olma kimliğini taşıyan Ankara Üniversitesi, köklü akademik birikimi ve ülkemizin ilk eğitim fakültesini bünyesinde barındırmasıyla yükseköğretim alanında öncü bir konuma sahiptir. Bu sorumluluk bilinciyle, başta üniversitemiz akademik personeli olmak üzere yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgilenen tüm paydaşlara katkı sunacak kapsamlı bir eserin hazırlanması ihtiyaç hâline gelmiştir.

Bu doğrultuda hazırlanan “Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları: İlke, Yaklaşım ve Örnekler” kitabının, üniversitemizde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde akademik standartların güçlendirilmesine, ölçme süreçlerinde adalet ve şeffaflığın artırılmasına ve öğrenme çıktıları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki uyumun geliştirilmesine katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nesnelliğin güçlendirilmesi, öğrenci merkezli yaklaşımların yaygınlaştırılması ve dijital imkânların etkin biçimde kullanılması, üniversitemizin eğitim vizyonunun temel unsurları arasında yer almaktadır. Bu eserin, üniversitemiz genelinde ortak bir değerlendirme kültürünün oluşmasına ve nitelikli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına katkı sağlayacağına inanıyorum.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm akademisyenlerimize teşekkür ediyor; eserin yükseköğretim camiasına ve ilgili tüm paydaşlara faydalı olmasını temenni ediyorum.

**Prof. Dr. Necdet ÜNÜVAR**  
Ankara Üniversitesi Rektörü

Günümüzde yükseköğretimde kalite güvencesi, öğrenme çıktılarının açık biçimde tanımlanmasını ve bu çıktılarla uyumlu ölçme araçlarının kullanılmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bu kitapta, yalnızca teknik bir sınav hazırlama rehberi değil; aynı zamanda öğretim elemanlarının ölçme uygulamalarını pedagojik açıdan yeniden düşünmelerine katkı sunmayı amaçlayan bir kaynak niteliğindedir.

Bu kılavuzun temel amacı; öğretim elemanlarına sınav hazırlama, nitelikli soru yazma, rubrik geliştirme ve dijital ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkili biçimde kullanma konusunda uygulamaya dönük, sistematik ve erişilebilir bir rehber sunmaktır. Kuramsal çerçeve ile sınıf içi uygulamayı bütünleştiren bir yaklaşımla hazırlanan bu çalışma, farklı disiplinlerde görev yapan öğretim üyelerinin kendi alanlarına uyarlayabilecekleri örnekler içermektedir.

Eserde öncelikle ölçme ve değerlendirmenin öğretim süreci içindeki rolü ele alınmakta; bu süreçlerin öğrenme çıktılarıyla ilişkisi kuramsal bir çerçevede açıklanmaktadır. Devamında, başarı değerlendirmesinde kullanılacak ölçme araçları ayrıntılı biçimde tanıtılmakta; yazılı ve sözlü sınavlardan performans ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarına kadar geniş bir yelpazede örnekler sunulmaktadır. Farklı soru türlerinin yapılandırılması ve kullanımı uygulamaya dönük biçimde ele alınmıştır. Kitapta ayrıca, değerlendirme süreçlerinde nesnelliğin sağlanmasına yönelik araçlara da yer verilmiştir. Dereceli puanlama anahtarları (rubrikler), gözlem kayıtları, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ile akran, grup ve öz değerlendirme yaklaşımları, öğretim elemanlarının değerlendirme süreçlerini daha sistematik ve güvenilir hâle getirmelerine katkı sağlayacak şekilde sunulmuştur. Bunun yanı sıra, ölçme araçlarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken genel ilkeler, puanlama sürecinde sıklıkla karşılaşılan hatalar ile etkili geri bildirim ve not verme süreçleri de kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Böylece okuyucuya, ölçme ve değerlendirme sürecinin tasarlanmasından uygulanmasına ve sonuçların yorumlanmasına kadar bütüncül bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır.

“Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları: İlke, Yaklaşım ve Örnekler” başlıklı bu eser, farklı disiplinlerde görev yapan öğretim elemanlarının kendi derslerine uyarlayabilecekleri ilke, yöntem

ve örnekler sunarak, yükseköğretimde daha adil, şeffaf ve öğrenmeyi destekleyen değerlendirme kültürünün gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Kılavuz boyunca sunulan bilgilerin daha sistematik ve kullanıcı dostu bir biçimde izlenebilmesini sağlamak amacıyla çeşitli sembollerden yararlanılmıştır. Bu semboller; dikkat edilmesi gereken noktaları, uygulama örneklerini, uyarıları ve notları hızlı biçimde ayırt etmeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece okuyucuların ilgili içeriklere daha kolay ulaşması ve kılavuzdan daha etkin biçimde yararlanması amaçlanmıştır. Kullanılan sembolere ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.



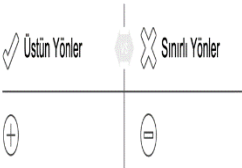
**Uygun Örnek:** İlgili ilke veya ölçüte uygun hazırlanmış örnekleri gösterir.



**Yanlış Uygulamaya Örnek:** İlgili ilke veya ölçüte uygun olmayan, kaçınılması gereken örnekleri gösterir.



**Açıklama:** Konuya ilişkin açıklayıcı, tamamlayıcı veya hatırlatıcı bilgileri dikkat edilmesi gereken kritik noktaları belirtir.



**Üstün ve Sınırlı Yönler:** İlgili yaklaşım, yöntem veya soru türünün belirgin avantajlarını ve sınırlılıklarını belirtir.



**Soru Türü Seçiminde Karar Verme Noktaları:** Uygun değerlendirme veya soru türü tercihi yaparken dikkate alınması gereken temel ölçütleri sunar.

Bu kitabın, yükseköğretimde görev yapan tüm öğretim elemanları için yararlı ve başvurulabilir bir kaynak olmasını; ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğinin geliştirilmesine katkı sunmasını dileriz.

# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	v
İçindekiler .....	vii
Şekiller Listesi .....	viii
1. Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretim Sürecindeki Rolü.....	1
2. Başarı Değerlendirmesinde Kullanılabilecek Ölçme Araçları .....	5
2.1. Yazılı Sınavlar .....	6
2.1.1. Yanıtı Seçme Gerektiren Sorular .....	6
2.1.1.1. Çoktan Seçmeli Sorular .....	6
2.1.1.2. Eşleştirme Soruları .....	15
2.1.1.3. Doğru Yanlış Soruları.....	18
2.1.2. Yapılandırılmış Yanıtlı Sorular .....	22
2.1.2.1. Kısa Yanıtlı.....	22
2.1.2.2. Uzun Yanıtlı-Açık Uçlu Sorular .....	25
2.1.2.2.1. Bağlam Temelli Soru Yazma .....	29
2.2. Sözlü Sınavlar .....	34
2.3. Performans ve Süreç Temelli Değerlendirme Yolları.....	40
2.3.1. Performans Değerlendirme .....	40
2.3.2. Portfolyolar (Ürün Seçki Dosyaları).....	46
2.3.3. Dijital Uygulamalar .....	49
2.3.4. Projeler/Ödevler.....	53
3. Değerlendirmede Objektifliği Sağlamak İçin Kullanılabilecek Araçlar .....	59
3.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	61
3.2. Gözlem Kayıtları .....	67
3.3. Kontrol Listeleri .....	72
3.4. Dereceleme Ölçekleri .....	74
3.5. Akran, Grup ve Öz Değerlendirme .....	75
4. Sınavların Biçimsel Düzenlenmesi ve Uyulması Gereken Genel Kurallar .....	81
5. Puanlama Sürecinde Yapılan Hatalar .....	83
6. Geri bildirim ve Not Verme.....	85
Kaynaklar .....	89

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Başarı Değerlendirme Araçları.....	5
Şekil 2. Genel Çoktan Seçmeli Bir Test Sorusunun Görünümü .....	6
Şekil 3. Çoktan Seçmeli Soruları Kullanma Kararı .....	7
Şekil 4. Çoktan Seçmeli Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	15
Şekil 5. Eşleştirmeli Soruları Kullanma Kararı.....	16
Şekil 6. Eşleştirmeli Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	18
Şekil 7. Doğru / Yanlış Sorularını Kullanma Kararı .....	19
Şekil 8. Doğru / Yanlış Sorularının Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	21
Şekil 9. Kısa Yanıtlı Soruları Kullanma Kararı.....	23
Şekil 10. Kısa Yanıtlı Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	25
Şekil 11. Uzun Yanıtlı- Açık Uçlu Soruları Kullanma Kararı .....	26
Şekil 12. Uzun Yanıtlı- Açık Uçlu Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	29
Şekil 13. Sözlü Sınavları Kullanma Kararı.....	34
Şekil 14. Sözlü Sınavların Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	38
Şekil 15. Performans Değerlendirme Kullanma Kararı .....	41
Şekil 16. Performans Değerlendirmenin Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	43
Şekil 17. Portfolyo Kullanma Kararı.....	46
Şekil 18. Portfolyonun Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	49
Şekil 19. Dijital Uygulamaların Kullanma Kararı .....	51
Şekil 20. Dijital Uygulamaların Üstün ve Sınırlı Yönleri .....	53
Şekil 21. Ödev/Proje Kullanma Kararı.....	54
Şekil 22. Ödevlerin/Projelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri.....	57
Şekil 23. Değerlendirmede Objektifliği Sağlamak İçin Kullanılabilecek Araçlar .....	60

# 1. Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretim Sürecindeki Rolü

---

Eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve geliştirilmesi aşamalarında ölçme ve değerlendirme uygulamaları merkezi bir role sahiptir. Öğrenme çıktılarının belirlenmesi, öğretim sürecinin etkililiğinin izlenmesi ve eğitim sisteminin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin ortaya konulması büyük ölçüde ölçme ve değerlendirme yoluyla elde edilen verilere dayanmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için kullanılan bir araç değil, aynı zamanda eğitim sisteminin işleyişi hakkında bilgi sağlayan ve sistemi geliştirmeye yönelik kararların alınmasına yardımcı olan önemli bir mekanizmadır. Eğitim sisteminin etkililiği hakkında sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi, büyük ölçüde geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin doğru biçimde yorumlanmasına bağlıdır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarından elde edilen bulgular, eğitim süreçlerinin geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim süreçlerinde farklı amaçlarla kullanılması mümkündür. Bu amaçlar genel olarak değerlendirme sonuçlarının hangi öğeye ilişkin bilgi sağladığına göre sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmanın ilkinde değerlendirme faaliyetlerinin odak noktası öğrencidir ve amaç öğrencinin öğrenme düzeyi hakkında bilgi elde etmektir. İkinci durumda ise değerlendirme sonuçları öğretim programının etkililiğini incelemek için kullanılır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hem öğrenci öğrenmeleri hakkında bilgi sağlamak hem de öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek açısından önemli bir işlev üstlenmektedir. Özçelik (2010), öğrencilerin öğrenmelerini belirlemeye yönelik ölçme amaçlarını dört temel başlık altında ele almaktadır. Bunlar;

- i) öğrencilerin derse ne ölçüde hazır olduklarını belirlemek,
- ii) öğretimde ele alınması planlanan davranışların daha önce kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak,

- iii) öğretim sürecinde öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiğini izlemek ve
- iv) öğretim döneminin sonunda öğrencilerin hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşp ulaşmadıklarını belirlemektir.

Bu amaçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğrenmenin sonunda kullanılan bir araç olmadığı, aynı zamanda öğretim süreci boyunca öğrenmeleri izlemek ve geliştirmek için kullanılan bir araç olduğu görülmektedir. Değerlendirme süreci incelendiğinde, öğretim süreçlerinde iki temel değerlendirme yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir. Bunlardan ilki öğretim süreci devam ederken gerçekleştirilen ve öğrenme eksikliklerini belirlemeyi amaçlayan biçimlendirmeye dönük (formatif) değerlendirmelerdir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme öğrenme süreci devam ederken gerçekleşir ve öğrencilere öğrenme eksikliklerini giderebilme fırsatı sunarken, öğretim sürecinin geliştirilmesine de katkı sunar. İkinci tür değerlendirme ise öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirilen ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin nihai kararların verilmesini amaçlayan değer biçmeye dönük (summative) değerlendirmedir. Biçimlendirmeye dönük değerlendirme öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen geri bildirimler üretirken, değer biçmeye dönük değerlendirmelerde ise daha çok öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Çıkrıkçı, 2022). Bu noktada ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği büyük önem taşımaktadır. Etkili bir değerlendirme sistemi, yalnızca uygun ölçme araçlarının kullanılmasını değil, aynı zamanda elde edilen sonuçların öğretim sürecini geliştirmek amacıyla kullanılmasını da gerektirir. Ölçme araçlarının uygun biçimde seçilmesi, değerlendirme sürecinin amaçlarıyla uyumlu olması ve elde edilen sonuçların doğru biçimde yorumlanması eğitim süreçlerinin niteliğini artıran önemli unsurlardır.

Yükseköğretim bağlamında değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının derslerinde kullanabilecekleri ölçme araçları oldukça çeşitlidir. Yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, performans görevleri, projeler, portfolyolar ve dijital değerlendirme araçları gibi farklı yöntemler öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Ancak bu araçların etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretim elemanlarının bu araçların özellikleri, kullanım amaçları ve uygun kullanım koşulları hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarını gerektirir. Bu nedenle ölçme araçlarının sistematik biçimde tanıtıldığı ve kullanım ilkelerinin açık

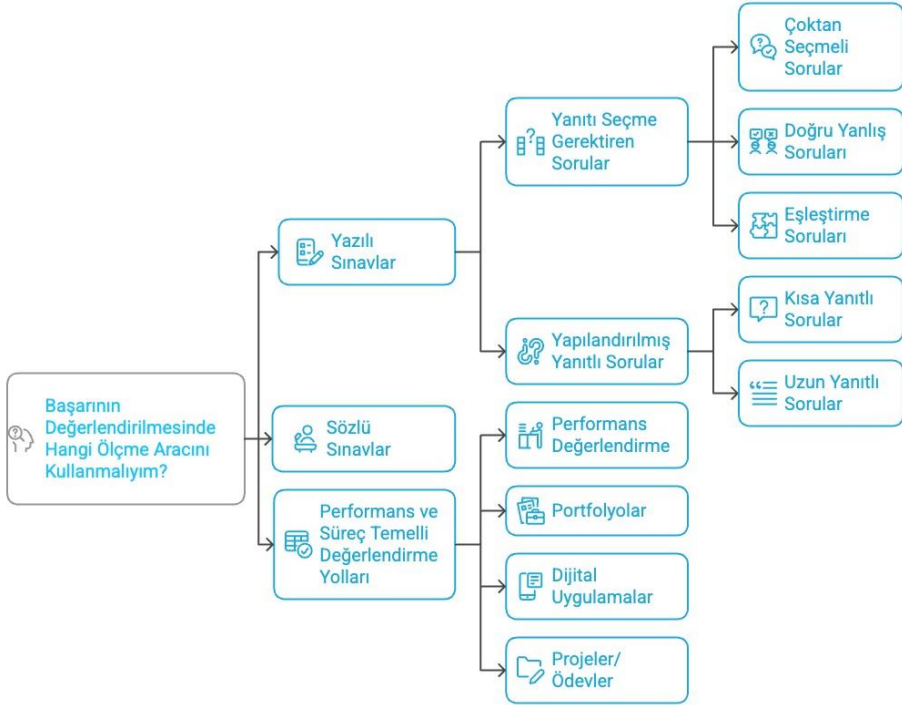
biçimde ortaya konduğu rehber niteliğindeki kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu rehberde yükseköğretim ortamlarında kullanılacak farklı ölçme araçlarının tanıtılması ve bu araçların öğretim süreçlerinde nasıl etkili biçimde kullanılacağına ilişkin önerilerin sunulması amaçlanmaktadır. Böyle bir kaynağın, öğretim elemanlarının değerlendirme süreçlerini daha bilinçli ve sistematik biçimde planlamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının doğru ve yerinde kullanılması sayesinde hem öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha sağlıklı biçimde izlenmesi hem de öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması mümkün olacaktır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca sonuç odaklı değil, öğrenmeyi destekleyen ve öğretim sürecini geliştiren bir yaklaşım çerçevesinde ele alınması büyük önem taşımaktadır.



## 2. Başarı Değerlendirmesinde Kullanılabilecek Ölçme Araçları

Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve öğretim sürecinin etkililiğinin değerlendirilmesi için farklı ölçme araçlarından yararlanılabilir. Bu araçlar ölçmek istenen öğrenme çıktısının niteliğine, dersin amaçlarına ve değerlendirme sürecinin kapsamına göre değişiklik gösterebilir. Bu bölümde yükseköğretim ortamlarında başarı değerlendirmesinde kullanılabilecek temel ölçme araçları ve bu araçların kullanım özellikleri ele alınmaktadır. Şekil 1’de başarı değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme araçları görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Başarı Değerlendirme Araçları

## 2.1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar, eğitim süreçlerinde en yaygın kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biridir. Bu sınavlarda öğrencilerden belirli sorulara yazılı olarak yanıt vermeleri beklenir ve bu yanıtlar aracılığıyla öğrencilerin bilgi, kavrama ve üst düzey bilişsel becerileri değerlendirilebilir. Yazılı sınavlarda kullanılan soru türleri farklı özelliklere sahip olup genel olarak yanıtın seçildiği veya yapılandırıldığı soru türleri şeklinde sınıflandırılabilir.

### 2.1.1. Yanıtı Seçme Gerektiren Sorular

Yanıtı seçme gerektiren sorular, öğrencilerin verilen seçenekler arasından doğru ya da en uygun cevabı seçmelerini gerektiren soru türleridir. Bu tür soruların puanlanması genellikle daha nesnel ve hızlıdır ve özellikle geniş öğrenci gruplarında değerlendirme sürecini kolaylaştırır. Çoktan seçmeli, eşleştirme ve doğru–yanlış türündeki sorular bu gruba giren yaygın soru türleri arasında yer almaktadır. Aşağıda sıra ile bu soru türleri açıklanmış, geliştirilme ilkeleri bahsedilmiş ve örnekler sunulmuştur.

#### 2.1.1.1. Çoktan Seçmeli Sorular

Yanıtı seçme gerektiren soruların en yaygın kullanılan türlerinden biridir. Sorunun yer aldığı bir madde kökü/soru cümlesi ve içerisinde bir doğru yanıt ve çeldiricilerin bulunduğu seçeneklerden oluşmakta, öğrenciden verilen yanıtlardan doğru (anahtar) yanıtı bularak seçmesi beklenmektedir. Şekil 2’de genel çoktan seçmeli bir test sorusunun görseli verilmiş, soru kökü, doğru yanıt ve çeldirici kavramları görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 2. Genel Çoktan Seçmeli Bir Test Sorusunun Görünümü

## Çoktan seçmeli soruları kullanmalı mıyım?



Şekil 3. Çoktan Seçmeli Soruları Kullanma Kararı

Çoktan seçmeli soruları, soru kökünde yapılan birtakım değişikliklerle farklı biçimlerde oluşturabilmek mümkündür. En çok bilinen ve sık kullanılan türlerinden biri kökü soru cümlesi biçiminde düzenlenen sorulardır; bunun yanında eksik cümle, en doğru yanıt, ortak köke dayalı sorular ve öncüllü sorular da ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaygın olarak kullanılmaktadır.

**1. Kökü soru cümlesi biçimindeki sorular:** Soru kökü doğrudan bir soru cümlesi şeklindedir ve genellikle “hangisi”, “nedir”, “aşağıdakilerden hangisi” gibi ifadeler içerir. En açık ve anlaşılır çoktan seçmeli soru türüdür. Soru net ifade edilmelidir, öğrenci seçeneklere bakmasa bile soruda ne sorulduğunu ve cevabın ne olduğunu tahmin edebilmelidir.



**Uygun Örnek:**

**Hangi seçenekte bağımsız değişkenin tanımı verilmiştir?**

- A) Araştırmada sabit tutulan değişkendir.
- B) Araştırmada etkisi incelenen değişkendir.**
- C) Araştırmada ölçülen sonuç değişkendir.
- D) Araştırmaya dahil edilmeyen değişkendir.

**2. Kökü eksik cümle biçimindeki sorular:** Soru kökünde eksik bırakılmış bir ifade vardır ve öğrenciden anlamı tamamlayan doğru seçeneği bulması beklenir. Dil sınavlarında, dil bilgisini ve anlam bilgisini ölçmek için sıklıkla kullanılan bir türdür. Cümlelerin neresinin ve ne kadarının eksik bırakıldığı önemlidir. Eksik bırakılan kısmın uzun olması ya da cümledeki yeri soruda anlam karmaşası yaratabilir. Soru yazarları bu konuda dikkatli olmalıdır. Ayrıca seçeneklerde dil bilgisinden kaynaklı bir ipucu sunulmamalıdır. Bu kapsamda ek ve zaman çekimi vs gibi noktalara dikkat edilmez.



**Uygun Örnek:**

**Aşağıdaki cümleyi anlam bütünlüğü bakımından en uygun biçimde tamamlayan seçeneği işaretleyiniz.**

Bu yazarın eserlerinde doğa betimlemeleri oldukça ayrıntılıdır; ancak bu betimlemeler metnin akışını kesmek yerine \_\_\_\_.

A) anlatımın gereksiz yere uzamasına neden olur.

B) olayların anlaşılmasını zorlaştırır.

**C) anlatımın atmosferini güçlendirir.**

D) okuyucunun dikkatini dağıtır.

**3. En doğru yanıt soruları:** Soru kökünde yanıtlayıcıdan seçenekler arasındaki en doğru yanıt bulması istenir. Birden fazla seçenek kısmen doğru olabilir; ancak içlerinden biri en kapsamlı, en uygun veya en doğru olanıdır.



**Uygun Örnek:**

**Bir başarı testinde kapsam geçerliğini artırmanın en etkili yolu hangisidir?**

A) Testi mümkün olduğunca uzun tutmak

B) Çoktan seçmeli soru türünü kullanmak

**C) Belirtke tablosu hazırlamak**

D) Öğrencilerin görüşünü almak



Örnek soruda diğer seçenekler sınırlı biçimde ve bazı şartlar altında kapsam geçerliğini artırır; ancak kapsam geçerliğini artırmanın bilinen en kesin yolu belirtke tablosu kullanmaktır.

**4. Ortak köke dayalı sorular:** Soru kökünde bir metin, grafik, tablo veya senaryo verilerek, ardından bu ortak köke dayalı birden fazla soru sorulması durumudur. Verilen metin ya da görselin niteliği doğrultusunda üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesi mümkün hale gelebilir. Ortak kök bir kere okunup incelendikten sonra birden çok soru yanıtlanacağı için zaman bakımından ekonomiklik sağlayabilir. Kullanılan metin ya da görsel açık olmalı ve sadece soruyu yanıtlamak için gerekli bilgileri içermeli, gereksiz bilgi içermemelidir.



**Uygun Örnek:**

Bir araştırmacı, üniversite öğrencilerinin ders çalışma süresi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 120 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki gibi bulunmuştur:  $r = 0.62$ ,  $p < 0.01$

**1. ve 2. soruları verilen metne göre yanıtlayınız.**

**1. Bu sonuçlara göre ders çalışma süresi ile akademik başarı arasındaki ilişki için hangisi söylenebilir?**

- A) İki değişken arasında zayıf ve anlamsız bir ilişki vardır.
- B) İki değişken arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır.**
- C) Akademik başarı arttıkça ders çalışma süresi kısalmaktadır.
- D) İki değişken arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

**2. Bu araştırmada kullanılan analiz tekniği hangisini belirlemek amacıyla kullanılmıştır?**

- A) İki değişken arasındaki nedensel ilişkiyi belirlemek
- B) İki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve gücünü belirlemek**
- C) Gruplar arasındaki ortalama farkı belirlemek
- D) Bir değişkenin diğerini ne kadar açıkladığını belirlemek

**5. Öncüllü sorular:** Öncüllü çoktan seçmeli sorular; soru kökünde birden fazla ifadenin numaralandırılarak (I, II, III, IV gibi) verildiği ve öğrenciden bu ifadelerin doğruluk durumunun değerlendirilmesinin

istendiği çoktan seçmeli soru türüdür. Genellikle soru kökü “yukarıdakilerden hangisi/hangileri doğrudur/yanlıştır?” biçiminde sonlanır. Bu tür sorular, tek bir soruda birden fazla bilgi ya da kavrayışı yoklamaya olanak sağlamasıyla birlikte seçeneklerin öncüllerin çeşitli kombinasyonları seklinde hazırlanmasından dolayı (I, II ve III gibi) şansla doğru yanıtı bulma ihtimali de artmaktadır. Çünkü ğrencinin kesin doğru/yanlış olduğunu bildiği bir öncül bazı seçenekleri elemesini sağlayacaktır.



Soru yazarının hangi tipte çoktan seçmeli soru tipini kullanacağı ile ilgili tercihi soru kalitesini etkileyen önemli bir durumdur. Aynı soruyu öncüllü sormak veya soru cümlesi biçiminde sormak o sorunun niteliğini etkileyebilir. Soru yazarları bu konuda düşünüp alternatifler içinden uygun seçimi yapmalıdır.



#### **Yanlış Uygulamaya rnek:**

- I. Öğrencinin ğrenme sürecini izleme olanağı sağlar.
- II. st düzey bilişsel becerilerin llmesine imkan tanır.
- III. Objektif ve nesnel puanlama kolaylığı sağlar.
- IV. z değerlendirme becerisinin gelişmesini sağlar.

**Yukarıdakilerden kaç tanesi portfolyo kullanımının avantajlarındandır?**

- A) 1                      B) 2                      C) 3                      D) 4



#### **Uygun rnek:**

*Aynı soru şu şekilde de sorulabilir;*

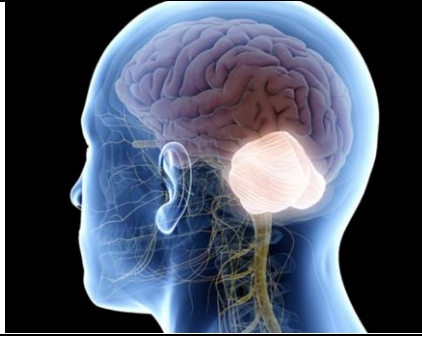
**Hangisi portfolyo kullanımı avantajları arasında yer almaz?**

- A) ğrencinin öğrenme sürecini izleme olanağı sağlar.
- B) st düzey bilişsel becerilerin llmesine imkan tanır.
- C) **Objektif ve nesnel puanlama kolaylığı sağlar.**
- D) z değerlendirme becerisinin gelişmesini sağlar.



Soruyu öncüllü sormak bilgi kaybına neden olabilir. Öncüllü halinde öğrenci doğru yanıt olan 3 cevabını verdiğinde hangi 3 öncüllü düşündüğü belli değildir ve belki de yanlış bir öncüllü doğru sanarak 3 yanıtını vermiş olabilir. Oysa soruyu soru cümlesi halindeki klasik çoktan seçmeli şeklinde sorduğumuzda yanlış olanı bulması ve işaretlemesi gerekir. Bu örnekten de görüleceği gibi aynı soruyu farklı formatlarda sormak soruyu avantajlı ya da dezavantajlı hale getirebilir.

### **✗ Yanlış Uygulamaya Örnek:**



**Yandaki görselde insan beyninin bölümlerinden biri olan beyinciğin (cerebellum) yeri gösterilmiştir. Buna göre verilenlerden hangisi beyinciğin temel görevlerinden biridir?**

- A) Solunum ve kalp atışı gibi yaşamsal faaliyetleri düzenlemek
- B) Koordinasyon ve dengenin sağlanmasını kontrol etmek**
- C) Hormonların salgılanmasını kontrol etmek
- D) Sindirim enzimlerinin üretimini düzenlemek



Soruda verilen görselin soru çözümü için hiçbir etkisi yokken, öğrenci de dikkat dağınıklığı oluşmasına da neden olabilir. Bu sorunun doğrudan “Verilenlerden hangisi beyinciğin (cerebellum) temel görevlerinden biridir?” şeklinde sorulması uygundur.

**Çoktan Seçmeli Soru Geliştirme İlkeleri** (Aydın, 2025c; Bilican, 2021; Gültekin, 2022a)

1. Sorular yazılırken gereksiz metin, ifade, bilgi ve görsel kullanımından kaçınılmalıdır. Soru kökünde verilen her bilgi sorunun çözümü için kullanılacak gerekli bilgiler olmalıdır.
2. Seçeneklerde tekrarlanan ifadeler kullanılmamaya çalışılmalı bu ifadeler mümkünse sorunun köküne alınarak sorunun okuma yükü en aza indirilmelidir.

**✗ Yanlış Uygulamaya Örnek:**

**Hangisi doğrudur?**

- A) Testte madde sayısının azalması güvenilirliği artırır.
- B) Grubun heterojen olması güvenilirliği artırır.**
- C) Testteki maddelerin zor olması güvenilirliği artırır.
- D) Testteki maddelerin kolay olması güvenilirliği artırır.



Her seçenekte 'güvenirliği artırır' sözcüklerinin tekrar ettiği görülmektedir. Bu öğrencide okuma yükünü artırıp uzun vadede yorgunluğa sebep olabilir. Onun yerine aynı soru şu şekilde düzenlenebilir;



**Uygun Örnek:**

**Verilenlerden hangisi ölçme aracının güvenilirliğini artıran bir özelliktir?**


- A) Testte madde sayısının azalması
- B) Grubun heterojen olması**
- C) Testteki maddelerin zor olması
- D) Testteki maddelerin kolay olması

3. Çok gerekmedikçe olumsuz ifade kullanımından kaçınılmalı, eğer kullanılacaksa altını çizmek, kalın yazmak gibi dikkat çekici biçimde yazılmalıdır.
4. Sorunun seçeneklerini yazarken “yukarıdakilerden hiçbiri” ve “yukarıdakilerin hepsi” seçeneklerinin dikkatli kullanılması, hatta mümkün olduğunca tercih edilmemesi önerilmektedir. Seçeneklerde bu ifadelerin kullanılması kısmi bilgi ile strateji geliştirerek doğru yanıt bulma ihtimalini artırır. Bunun bir sonucu olarak sorunun şans başarısı artabilir ve ayırt ediciliği düşebilir.

**✗ Yanlış Uygulamaya Örnek:**

**Aşağıdakilerden hangisi ölçme sonuçlarının yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir?**

- A) Ölçme aracının güvenilirliği
- B) Ölçme aracının geçerliği
- C) Ölçme koşullarının uygunluğu
- D) Yukarıdakilerin hepsi



Seçeneklerden herhangi ikisinin doğruluğundan emin olan kişi üçüncü seçenekle ilgili hiç fikri olmasa dahi soruda iki doğru yanıt olamayacağından yukarıdakilerden hepsi seçeneğinin doğru yanıt olduğunu tahmin edecektir.

5. Çeldiriciler mantıklı yanlış yanıtlar olmalı. Bilimsel hata içermemeli, mantıklı, makul ve soru kökünde sorulan konu ile ilgili olmalıdır.

**✗ Yanlış Uygulamaya Örnek:**

**Aşağıdakilerden hangisi kısa süreli belleğin temel özelliklerinden biridir?**

- A) Bilgiyi sınırlı bir kapasiteyle kısa süre saklaması
- B) Uzun süreli bellekteki tüm bilgilerin otomatik olarak silinmesini sağlaması
- C) Beyindeki sinir hücrelerinin sayısını geçici olarak artırması
- D) Öğrenilen bilgiyi genetik yapıya aktarması



Bu soru için yazılan çeldiriciler hem bilimsel hata içermekte hem de mantıksız ve konu ile alakasız öğeler bulundurmaktadır. Soru yazarı kolay bir soru yazmak da isteyebilir ancak bunun yolu çeldiricileri mantıksız ve kolay elenebilir biçimde hazırlamak değildir. Sorunun kolay ya da zor olmasını belirleyen şey onun hitap ettiği bilişsel düzeydir. Muhtemelen bu soru bu konuyu öğrenemeyenler tarafından bile doğru yapılacak, ayırt ediciliği çok düşük olacak ve testte bulunmasının bir anlamı kalmayacaktır. İyi çeldiriciler için öğrencilerin kavram yanılgıları, yanlış öğrenmeleri sık yapılan hatalar üzerine düşünülmelidir.

6. Seçenek uzunluklarının dengeli olmasına özen gösterilmeli, seçenek uzunluklarının yanıtta ipucu olabileceği fikrini doğuracak bir dengesizlikten kaçınılmalıdır.
7. Soru kökünde daha seçenekleri okumadan fark edilen temel bir fikir olmalıdır.
8. Soru kökü yalın, açık ve basit olmalıdır. Soru kökünün ifadesi karmaşıklaştıkça, soru asıl ölçülmesi hedeflenen beceriden çok okuduğunu anlama becerisini ölçen bir soruya dönüşebilir, bu da testin kapsam geçerliğini olumsuz etkiler.
9. Seçeneklerin her biri, ifade, konu ve dilbilgisi bakımından soru kökü ve birbirleri ile tutarlı olmalıdır. Aksi halde soru ile yoklanan davranışa sahip olmayan bir yanıtlayıcının çeldiricileri kolayca elemesine ya da doğru cevabı tahmin etmesine neden olunabilir.
10. Bir soruda kullanılan bilgiler, hem ilgili alanda hem de diğer alanlardaki bilimsel gelişmeler ve bilgilerle çelişmemeli, bilimsel hatalar içermemelidir.



## Üstün Yönleri



## Sınırlı Yönleri



Çoktan seçmeli sorular genelde hızlı yanıtlandığı için bir testte çok sayıda soru sormayı mümkün kılar bu sayede testinizin kapsam geçerliğinin (tüm konu alanlarını kapsayacak sayıda soru yer alması) artmasına yardımcı olabilir.



Puanlaması objektif ve pratiktir. Hatta optik form kullanılarak puanlama bir makineye yaptırılabilir. Bu nedenlerle sınava girecek kişi sayısının çok olduğu ve sınavla ölçülecek kapsamın geniş olduğu durumlarda sıklıkla tercih edilmektedir.



Çoktan seçmeli soru yazımı bilinenin aksine hazırlanması zor ve uzmanlık gerektiren sorulardır. Özellikle soru ile ölçülmesi hedeflenen bilişsel düzey arttıkça soruyu hazırlaması daha da zorlaşır. Çoktan seçmeli soru yazmanın en zor yanlarından biri etkili çeldiriciler yazmaktır.



Bu soru tipinde öğrencilerden yalnızca verilen seçenekler içinden birini seçmesi beklendiğinden, yazma becerisi ve yaratıcılık gibi becerilerin ölçülmesi mümkün değildir.



Sans başarısı ile doğru yanıtın bulunma ihtimali hep vardır. Beş seçeneqli bir soruda bu ihtimal  $1/5$ 'den %20 oranındadır. Çeldiricilerin ve sorunun kalitesine bağlı olarak bu şans başarısı bazı sorularda artabilir.

Şekil 4. Çoktan Seçmeli Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri

### 2.1.1.2. Eşleştirme Soruları

Eşleştirme sorularında yanıtlayıcıya aynı konu alanını temsilen iki paralel liste sunulur. Genellikle sol sütunda soru/öncül veya terim gibi ifadeler sağ sütunda ise bunlarla eşleşebilecek uygun tanım/özellik veya cevap yer alır. Yanıtlayıcıdan iki sütun arasında uygun eşleştirmeleri yapmaları istenir. Bu soru tipi eşleştirmenin nasıl yapılacağını ve yanıtlama biçimini tarif eden bir yönerge, ifadeler/terimler listesi ve yanıtlar listesi olmak üzere üç bileşenden oluşur.

## Eşleştirmeli soruları kullanmalı mıyım?



Şekil 5. Eşleştirmeli Soruları Kullanma Kararı

### Eşleştirmeli Soru Geliştirme İlkeleri (Gültekin, 2022a)

1. Oluşturulan her iki sütunda yazılanlar birbirleri ile ilgili olmalı, aynı şeyin kategorilerine ait olmalıdır. Yanıtların hepsi önermelerin hepsi için makul seçenekler olmalıdır.
2. Eşleştirmenin nasıl yapılacağına dair durumu betimleyen bir yönerge hazırlanmalı ve cevaplama biçimi ilgili yaş grubuna uygun olmalıdır.
3. Dilbilgisel özellikler (kelime ekleri, zaman kullanımı vb.) doğru cevabı tahmin etmeye yardımcı olacak ipuçları kullanılmalıdır.
4. Eşleştirilecek birimlerin cümle, kelime uzunlukları birbirleri ile dengeli yapılmalıdır.
5. Genelde önerme listesinde uzun ifadeler yanıt listesinde kısa ifadeler kullanılmalı, her ikisi de uzun yapılarak okuma yükü artırılıp soru anlaşılabilirliği karmaşık hale getirilmemelidir.
6. Yanıt sayısı, öncül sayısından en az 1-2 tane fazla hazırlanmalıdır. Aksi halde eşleştirilirken sona kalan ikili otomatik eşleşecek bu durum ya yanıtlayıcının o öncül hakkında düşünmeden yanıt yazmasına ya da eşleştirmelerini kontrol etmesine yardımcı olacak sorunun niteliği düşecektir.
7. Eşleştirilecek ifadeler oluşturulurken yazılanların birbirine ya da cevaba mantıksal ipucu oluşturmamasına özen gösterilmelidir.

Örneğin bir sütunda tek kadın ismi varsa ve tanımlarda da tek kadın tanımı varsa bilgi bilmeden eşleştirme yapılabilir. Ya da olaylarla tarihlerin eşleştirilmesinin istendiği bir soruda tarihler arası ranj çok genişse (örneğin bir yüzyıl varsa hepsi arasında) kişi tarihleri tam bilmeden eşleştirmeyi doğru yapabilir.

8. Yanıtlar bir öncülün de cevabı olabilir birden çok öncülün cevabı da olabilir. Ancak soru yazarı mutlaka yönergede buna ilişkin yanıtlayıcılara bilgi vermelidir.



### Uygun Örnek:

Aşağıda bazı Türk yazarları ve eserleri verilmiştir. A sütununda yer alan yazarları, B sütununda verilen eserlerle eşleştiriniz. Her eser yalnızca bir yazarla eşleştirilecektir. Cevaplarınızı her yazarın karşısına uygun harfi yazarak gösteriniz.

A Sütunu (Yazarlar)	B Sütunu (Eserler)
1. Halit Ziya Uşaklıgil	a. Tutunamayanlar
2. Yakup Kadri Karaosmanoğlu	b. Mai ve Siyah
3. Oğuz Atay	c. Yaban
4. Reşat Nuri Güntekin	d. Çalıkuşu
	e. İnce Memed
	f. Saatleri Ayarlama Enstitüsü
	e. Araba Sevdası



## Üstün Yönleri



Oluşturulacak iki adet listeden meydana geldiği için hazırlanması nispeten kolay bir soru tipidir.



Puanlaması objektiftir, yanıtlayıcı doğru yaptığı eşleştirmeden puan alır, planlayıcıdan planlayıcıya değişen bir durum olmaz.



Şans başarısı açık uçlu sorulara göre çoktur ancak yanıtı seçme gerektiren soru tiplerinde en azdır. Sağ sütündeki cevap seçeneği sayısı artırılarak şans başarısı azaltılabilir.



Aynı soruda birden çok bilgi yoklanabilir. Öğrencinin her birim için ayrı ayrı cevap vermesi gerekir.



## Sınırlı Yönleri



Çoğunlukla bilgi düzeyi, ezber gerektiren alt düzey bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılır.



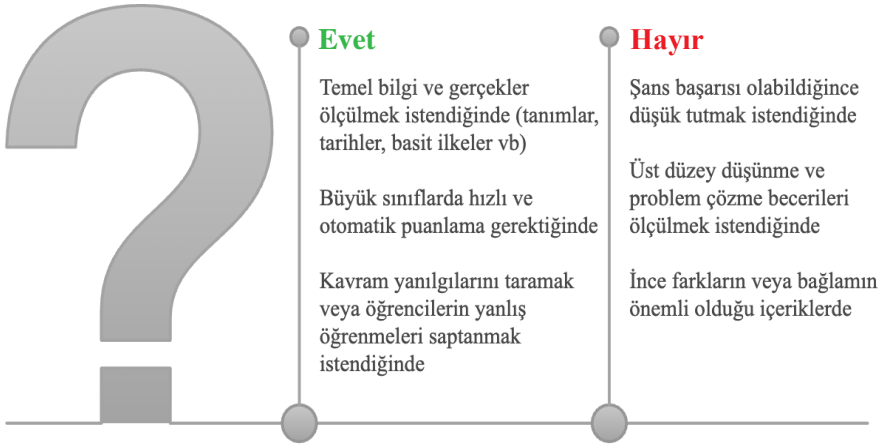
Sorular birbirinden bağımsız yanıtlanmadığı için bir eşleşmenin doğru yapılması diğer eşleşmeleri de etkileyebilir.

Şekil 6. Eşleştirmeli Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri

### 2.1.1.3. Doğru Yanlış Soruları

Doğru-yanlış soruları; öğrenciye bir önermenin verildiği ve bu önermenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunun belirlenmesinin istendiği soru tipidir. Seçenek sayısının ikiye düştüğü (evet/hayır, doğru/yanlış gibi) ve yanıtlayıcının yine verilen yanıtlardan birini seçtiği bir soru tipidir de denebilir. Genellikle yanıtlayıcının bilimsel gerçekleri, tarihi olayları, kesin yargıları tanınması/hatırlaması istendiğinde kullanılır. Soruya ilişkin yanıtlama yöntemini anlatan bir yönerge, bir önerme ve öğrencinin işaretleme yapacağı (doğru/yanlış) kutucuklar ya da boşluklar olmak üzere üç kısımdan oluşur.

## Doğru-yanlış sorularını kullanmalı mıyım?



şekil 7. Doğru / Yanlış Sorularını Kullanma Kararı

### Doğru / Yanlış Sorularını Geliştirme İlkeleri (Atılgan, 2025; Doğan, 2023)

1. Doğru/yanlış biçiminde değerlendirilmesi istenen önermeler kesin yargılar olmalı, belirsiz, yoruma açık ifadeler kullanılmamalıdır. İfadelerde “genellikle”, “çoğu zaman”, “bazen” gibi muğlak ifadelere yer verilmesi önerilmemektedir. Eğer kesin yargı değil bir göröş veya düşünce belirtiyorsa da bu göröşün düşünceye kime ait olduğu belirtilmelidir.
2. Önermelerin her biri bir yargı içermeli, birden fazla yargı içeren ifadeler ile ‘ve’ bağlacının kullanılmasından kaçınılmalıdır. Aksi halde bir önerme ile ilgili kesin bilgiye sahip olan biri diğer önermeyi bilmese de soruyu doğru yanıtlayacaktır. Bu durumda ya görece daha önemli olan yargı seçilip diğer sorulmaktan vazgeçilmeli ya da iki yargı iki ayrı soru haline getirilmelidir.



#### Yanlış Uygulamaya Örneğ:

“Güvenirlik ölçme sonuçlarının tutarlılığıdır ve geçerlikten daha önemlidir.” Yanlış bir örnektir. Güvenirliğin tanımını ya da geçerlikle ilişkisinden birini bilen öğrenci soruyu diğer yarıdan bağlantısız olarak doğru yanıtlayacaktır.

3. “Değildir”, “yanlış değildir” gibi olumsuz veya çift olumsuz ifadeler kafa karıştıracağından kullanılmaması daha iyi olur.
4. Doğru ve Yanlış sorular sayısal olarak aşırı dengesiz olmamalı (yargıların hepsi doğru ya da hepsi yanlış gibi), doğru ve yanlış önermeler bir örüntü göstermemelidir (D/Y/D/Y .. gibi).
5. Doğru ifadeler sistematik olarak daha uzun ya da daha ayrıntılı olmamalı, cümle uzunlukları dengeli yapılmaya çalışılmalı, uzunluk ya da kısalık doğruluk ve yanlışlık için ipucu taşımamalıdır.
6. İşaretleme/cevaplama yöntemi açık olmalı ve testin başında yönerge ile açıklanmalıdır.
7. Bir kaynaktan doğrudan alınmış cümlelerden kaçınılması önerilmektedir, çünkü bu durum öğrencileri anlamı kavramaya çalışmadan doğrudan ezber yapmaya yönlendirebilir.
8. Yanıtlayıcının soruyu bilmediği halde şansla doğru yanıt bulma ihtimali %50 (1/2)’dir. Bu durumu azaltmak için soru yazarları yanıtlayıcılardan eğer önermenin yanlış olduğunu düşünüyorlarsa neden yanlış olduğuna dair gerekçe ya da bilginin doğrusunu isteyebilirler. Soru bu şekilde kullanılmaya karar verildiyse bu durum puanlamaya yansımaları yanıtlayıcının doğru ve yanlış belirlemesi için bir puan gerekçesi için de başka bir puan tanımlanmalıdır.



### Uygun Örnek 1:

Aşağıda geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadelerin doğru olduğunu düşünüyorsanız Doğru sütununa, Yanlış olduğunu düşünüyorsanız da Yanlış sütununa işaretleme (X) yapınız.

İfadeler	Doğru	Yanlış
1. Geçerlik güvenilirlik için önkoşuldur.		
2. Güvenilir olmayan testlerin geçerliğini incelemeye gerek yoktur.		
3. Güvenilir bir test aynı zamanda geçerlidir.		
4. Güvenirlik test puanlarının sistematik hatalardan arınlık derecesidir.		
5. Geçerlik güvenilirliği kapsamaktadır.		



## Uygun Örnek 2:

Aşağıda geçerlik ve güvenilirlikle ilgili bazı ifadeler verilmiştir. Verilen ifadelerin doğru olduğunu düşünüyorsanız Doğru sütununa Yanlış olduğunu düşünüyorsanız da Yanlış sütununa işaretleme (X) yapınız. Yanlış olduğunu düşündüğünüz sorular için altında verilen alana ifade için doğru olan bilgiyi yazınız.

İfadeler	Doğru	Yanlış
1. Güvenirlik test puanlarının sistematik hatalardan arınıklık derecesidir.		X
Doğru İfade	Güvenirlik test puanlarının tesadüfi hatalardan arınıklık derecesidir.	
2. Güvenilir olmayan testlerin geçerliğini incelemeye gerek yoktur.	X	
Doğru İfade		



## Üstün Yönleri



Üst düzey bilişsel becerilerin (analiz, sentez, değerlendirme, problem çözmeye) ölçülmesine olanak sağlar.



Araştırma becerilerini geliştirir; bilgiye ulaşma, kaynak kullanma ve literatür tarama süreçlerini içerir.



Öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katar; planlama, sorumluluk alma, zaman yönetimi, organizasyon ve işbirliği becerilerini geliştirir.



## Sınırlı Yönleri



Değerlendirme süreci zaman alıcıdır, özellikle kalabalık sınıflarda.



Akademik dürüstlük riskleri vardır; ürünün ne kadarının öğrenciye ait olduğu her zaman kesin belirlenemeyebilir.



Grup projelerinde bireysel katkıyı belirlemek zor olabilir, bu durum değerlendirme adaletini etkileyebilir.



Kaynak ve teknik imkân farklılıkları, öğrenciler arasındaki değerlendirme sonuçlarını etkileyebilir.

Şekil 8. Doğru / Yanlış Sorularının Üstün ve Sınırlı Yönleri

## 2.1.2. Yapılandırılmış Yanıtlı Sorular

Yapılandırılmış yanıtlı soru içeren sınavlar, alan yazında yazılı sınavlar, klasik sınavlar, açık uçlu sınavlar, kompozisyon tipi sınavlar gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Yanıtlayıcıların soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak yazılı olarak yanıt verdiği soru türüdür. Hazırlanması kolay olduğundan eğitimciler tarafından sıklıkla tercih edilir. Yapılandırılmış yanıtlı sorular yanıtın uzunluğuna göre, kısa ve uzun yanıtlı sorular olarak ikiye ayrılabilir.

### 2.1.2.1. Kısa Yanıtlı

Yanıtı sınırlı sorularda, öğrencinin yanıtı bir kelime, ifade, sembol ya da sayı olarak vermesi, işlem basamaklarını göstererek problem çözmesi, en fazla iki-üç cümlelik açıklamalar yazması beklenmektedir (Gültekin, 2022a). Kısa yanıtlı sınavlarda iki yanıt tipinin sık kullanıldığı görülmektedir (Doğan, 2015a; Tekin, 1996).

**1. Soru Kipinde Sorular:** Kim, nasıl, niçin, nerede vb. soru kelimeleri ile bitiyorsa bu tür sorulara soru kipinde soru denir (Doğan, 2015a).



#### Uygun Örnek:

Regresyon analizinde bağımlı değişken nedir?

.....

**2. Boşluk Doldurma (Eksik Cümle tipinde) Sorular:** Öğrencilerden ifadelerde, cümlelerde veya paragraflarda bırakılan boşluk ya da boşluklara uyan kelimeyi veya cümleyi (sayı vb.) yazması beklenen soru türüdür.



#### Uygun Örnek:

Ölçme aracının farklı zamanlarda uygulandığında benzer sonuçlar üretme özelliği \_\_\_\_\_ olarak tanımlanır.

Kısa yanıtlı sınavlarda genellikle hatırlama davranışını ölçmek amaçlanır. Tüm konu alanlarından soru sormak açık uçlu sınavlara göre daha mümkün olduğundan kapsam geçerliğinin açık uçlu sınavlara göre daha yüksek olması beklenir. Yanıtları kısa ve belirgin olduğundan açık uçlu sınavlara göre puanlama güvenilirliği daha yüksektir. Çoktan seçmeli sınavlara göre seçenekler olmadığından şans başarısı yoktur.

## Kısa yanıtli sorulari kullanmalii miyim?



Şekil 9. Kısa Yanıtli Sorulari Kullanma Kararı

### Kısa Yanıtli Soru Geliştirme İlkeleri

Kısa yanıtli soru geliştirmek istediğinizde aşağıdaki ilkeleri dikkate almanız önerilir (Doğan, 2015a; Doğan, 2023a; Gültekin, 2022a):

1. Her soru ile önemli bir davranış, bir kazanım yoklanmalı, sorunun yalnızca bir doğru yaniti olmalıdır.
2. Boşluk doldurma türündeki soruda, öğrencinin bağlamı anlayabilmesi için boşluk tümce sonunda yer almalıdır.
3. Öğrencinin doldurması için boş bırakılan kelime ya da ifade o öğrenme alanı için kritik olmalıdır.
4. Boşluk doldurma türündeki soruda birden fazla boşluk bırakılmamalıdır.
5. Matematiksel bir işlem yapmayı gerektiren ya da yanıtın sayısal bir ifade olarak yazılması istenen sorularda yönergeye *ondalık olarak ifade ediniz, en sade halini yazınız* vb. eklemeler yapılmalıdır.
6. Soru yazımı sırasında puanlaması planlanmalıdır.
7. Sorular veya sorulari oluşturan ifadeler, yanıtlayıcıların bildiği bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
8. Boşluk doldurma türündeki sorularda hem aynı soru içindeki hem de sınav genelindeki boşlukların uzunluğu tutarlı olmalıdır.

9. Cevap için ayrılan boşluklar, hem öğrencinin yanıtlamasını hem de puanlamayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

10. Testteki her soru diğerlerinden bağımsız olmalı; bir sorunun yanıtı başka bir soruyu etkilememelidir.

Aşağıda birkaç örnek verilip uygunluğu tartışılmıştır. Verilen örnekleri ilkeler bağlamında tartışalım.



### Yanlış Uygulamaya Örnek 1:

\_\_ ve \_\_ vitaminleri suda çözünür ve pek çoğu \_\_\_\_\_. (C, B, vücutta depolanmaz.)



Bu örnekte, öğrencilerden hem vitaminlerin isimleri hem ortak özelliklerinden birini bir arada yazmaları istendiğinde, soru anlaşılması güç bir hal almıştır. İki bilgiden biri verilmeli diğeri sorulmalıdır (Gültekin, 2022a). Aynı zamanda cümle başında boşluk bırakılmış olması öğrencinin bağlamı anlamasını zorlaştırabilir. Bir cümlede üç boşluk olması öğrencinin ölçmek istediğimiz özellik dışında başka özellikleri düşünerek yanıt vermelerine neden olabilir. Kısmi doğru yanıtlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle bu şekilde kullanılması önerilmez.



### Yanlış Uygulamaya Örnek 2:

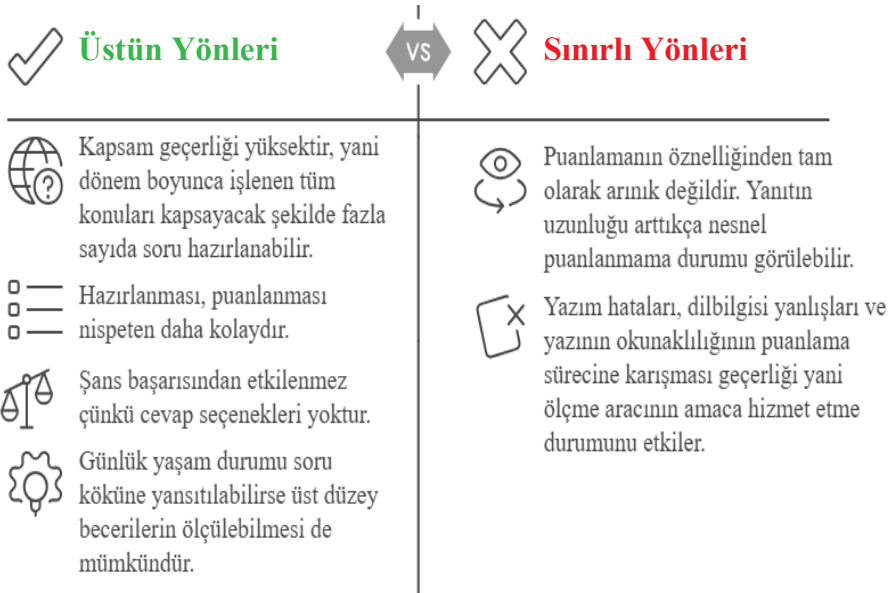
Faktör analizi yöntemi ilk olarak \_\_\_\_\_ geliştirilmiştir.



Bu örnekte, doğru yanıt “Charles Spearman tarafından” olabileceği gibi “1904 yılında” da olabilmektedir. Bu haliyle soru ile ne ölçülmek istendiği açık ve anlaşılır değildir. O yüzden bu şekilde kullanılması önerilmez.

## Kısa Yanıtlı Sınavların Puanlanması

Kısa yanıtlı sınavlarda puanlama tam anlamıyla nesnel değildir; öğrenciler yazılı yoklamalara göre daha sınırlı da olsa farklı ifadeler kullanabilir. Bu nedenle her soru için önceden hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturulmalı ve hangi yanıt kaç puan verileceği açıkça belirlenmelidir. 3.1 başlığında dereceli puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Önerilen yöntemlerden biri 1-0 puanlama tekniğidir (doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 puan verilmesi). Yanlış cevaplardan puan düşülmesi uygun değildir; çünkü kısa yanıtlı sınavlarda şans başarısı söz konusu değildir. Yanlışların puanla cezalandırılmaması, onların önemsenmediği anlamına gelmez; hatalar belirlenmeli ve öğretim sürecinde giderilmeye çalışılmalıdır (Doğan, 2023a).



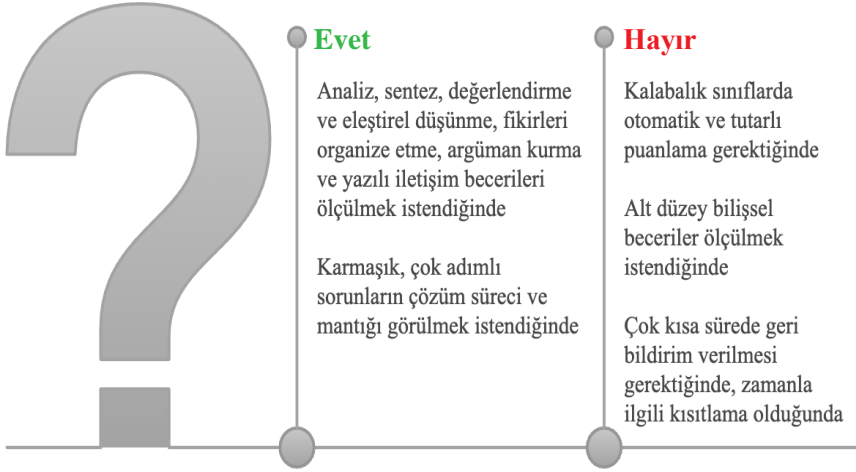
**Şekil 10. Kısa Yanıtlı Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri**

### 2.1.2.2. Uzun Yanıtlı-Açık Uçlu Sorular

Uzun yanıtlı sorularda genel olarak öğrenci yanıtını oluşturmada diğer soru türlerine göre daha özgürdür. Bu soruların en büyük avantajı, öğrencilerin bilgileri düzenleme, sentez ve birleştirme yeteneğinin ölçülmesi, bilgilerini yeni karşılaştığı problem durumlarının çözümünde kullanması ve orijinal fikirler üretmesi için elverişli olmasıdır. Ancak

öğrenciden sorunun yanıtını yazmasını istediğiniz her durum, bu becerilerin değerlendirileceğini garantilemez (Gültekin, 2022a; Thorndike, 2005).

## Uzun yanıtı açık uçlu soruları kullanmalı mıyım?



Şekil 11. Uzun Yanıtlı- Açık Uçlu Soruları Kullanma Kararı

### Uzun Yanıtlı Testlerin Özellikleri (Doğan, 2015b; Tekin, 1996)

1. Öğrenciler yanıtlarını belirli bir sürede yazmak zorunda olduklarından çok sayıda soru sorulamaz.
2. Yazılı sınavlarda öğrencilerin yazma hızı, dili kullanma becerisi ve anlatım akıcılığı gibi ölçülmek istenen yapı dışındaki özellikler puanlamayı etkileyebilmektedir. Puanlayıcıların düzenli, akıcı ve estetik yazılara daha yüksek puan verme eğilimi, ölçme aracına puanlama yanlılığı katarak geçerliği düşürür. Bu nedenle yazılı sınavlar, hedeflenen değişken dışında birçok özelliği birlikte ölçme riski taşır.
3. Yazılı sınavlar, hazırlanması ve uygulanmasının görece kolay olması nedeniyle öğretmenler tarafından sık tercih edilmektedir. Ancak öğrencilerin yanıt verme süresinin uzun olması ve öğretmenler için puanlamanın zaman alıcı olması, bu sınavların kullanım açısından dezavantajlı yönleridir.
4. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklardaki davranışların ölçülmesine uygundur.

5. Yazılı sınav soruları, yanıtlamada özgürlük sunduğu için öğrencilerin gereksiz ayrıntılar ekleyerek şişirme yanıtlar vermesine elverişlidir. Bu durum puanlayıcıların uzun ve karmaşık yanıtların etkisi altında kalarak hatalı veya tutarsız puanlar vermesine yol açabilir. Sonuç olarak, puanlama farklılıkları artar ve yazılı sınavların güvenilirliği düşer.
6. Yazılı sınavlarda şans başarısı yoktur.
7. Soruların açık ve anlaşılır olmaması, öğrencilerin soruyu farklı yönlere çekmesine ve doğru bildikleri halde yanlış yanıt vermelerine yol açar. Bu durum sınavın güvenilirliğini ve geçerliğini düşürür, bu nedenle sorular herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak biçimde açıkça hazırlanmalıdır.

#### **Uzun Yanıtlı Soru Geliştirme İlkeleri** (Aydın, 2025a; Doğan, 2015b; Gültekin, 2022a)

1. Soru yazımına başlamadan önce, o soruya verilen yanıtlarla öğrencinin hangi zihinsel süreçlerini ortaya çıkarmanın amaçlandığı belirlenmelidir.
2. Testte, öğrencilerin test için belirlenen sürede yanıtlayamayacakları kadar uzun ve çok sayıda soru yer almamalıdır.
3. Yönergede, teste ilişkin genel bir çerçeve, yanıtların yazımına ilişkin bir açıklama, değerlendirme ölçütleri ve her bir sorunun ya da bir sorunun parçalarının kaç puan değerinde olduğu yazılmalıdır.
4. Uzun yanıt gerektiren sorularda, *karşılaştırın, orijinal bir örnek verin, nasıl olduğunu açıklayın, eleştirin... olsa ne olurdu?* gibi ifadeler kullanılmalıdır.
5. Öğrenciye tartışmalı bir konu ile ilgili bir soru sorulmuşsa, verdiği yanıt gösterdiği kanıtlarla birlikte değerlendirilmelidir.
6. Soruların ve beklenen yanıtların uzunluğu ve karmaşıklığı, öğrencilerin olgunluk düzeylerine ve test ortamına uygun olarak düzenlenmelidir.
7. Soruların açık ve anlaşılır olması, yanlış yorumları ve sorunun farklı yönlere çekilmesini önleyerek puanlama güvenilirliğini artırır.
8. Yeterli sayıda ve nitelikli soru kullanılması, özellikle çok uzun yanıtlı olmayan sorularla kapsam geçerliğini ve sınavın amacına uygunluğunu güçlendirir.

9. Soruların özgün olması, ezberi değil öğrenilen davranışları ölçmeyi sağlayarak sınavın geçerliğini ve güvenilirliğini artırır.
10. Ölçülecek davranışlara yönelik çok sayıda soru yazılması, en uygun ve nitelikli soruların seçilmesine olanak tanır.
11. Soru seçimi, belirtke tablosuna (bir eğitim programındaki dersin hedefleri ile içeriğinin iki boyutlu bir çizelgede eşleştirildiği planlama aracı) uygunluk, dengeli güçlük dağılımı ve açık-hatasız yazım ölçütleri gözetilerek yapılmalıdır.
12. Puanlama ölçütlerinin açıkça belirtilmesi, puanlama sürecini standartlaştırarak güvenilirliği artırır.



### Uygun Örnekler:

- Yer çekimi olmasaydı dünya nasıl bir yer olurdu?
- Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı'nın temel varsayımlarını ve evrelerini açıklayınız. Bu kuramı, Piaget'nin ahlaki gelişim yaklaşımı ile karşılaştırınız.
- Günümüzde kent yönetimi; sürdürülebilirlik, katılımcılık, ekonomik rekabetçilik ve sosyal adalet gibi zaman zaman birbiriyle çelişen hedefleri aynı anda gerçekleştirmek zorundadır.
  - a) Bu hedefler arasındaki potansiyel çatışmaları kuramsal çerçeve içinde analiz ediniz.
  - b) Çatışmaları dengeleyebilecek bütüncül bir kent yönetim modeli tasarlayınız ve modelinizi gerekçelendiriniz.



Örneklerde verilen sorularda yer alan içeriğin özgün ve bağlamsal olarak yapılandırılması, ölçülmek istenen bilişsel süreçlerin geçerli biçimde ortaya konulması açısından kritik öneme sahiptir. Eğer eğitmen tarafından sınıf içinde daha önce kullanılmış sorular, sınavda aynen kullanılırsa, öğrencilerin daha önce karşılaştıkları yanıtları hatırlamalarına yol açarak sorunun bilişsel düzeyini düşürebilmekte ve üst düzey düşünme becerilerini ölçme amacını zayıflatabilmektedir. Bu durum, ilgili soruların bilgi düzeyine indirgenmesine ve ölçme sonuçlarının geçerlik açısından sınırlı hale gelmesine neden olabilmektedir.



## Üstün Yönleri



## Sınırlı Yönleri



Bilgiyi yapılandırarak organize etmeyi sağlar ve üst düzey becerileri ölçebilmeye fırsat verir.



Hazırlanması nispeten daha kolaydır.



Şans başarısından arınmıştır.



Dili yazılı olarak kullanma becerisini ölçmede en uygun soru türüdür.



Kağıtları okuması zaman alır.



Puanlaması zordur.



Puanlayıcılar arası tutarlılık sağlamak güçtür.



Kapsam geçerliğini sağlamak güçtür.

**Şekil 12. Uzun Yanıtlı- Açık Uçlu Soruların Üstün ve Sınırlı Yönleri**

### 2.1.2.2.1. Bağlam Temelli Soru Yazma

Uzun yanıt gerektiren sorular hazırlanırken, bireylerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesi temel hedef olarak ele alınmaktadır. Bu tür sorular, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi bilişsel süreçleri harekete geçirme potansiyeline sahiptir. Bununla birlikte, uzun yanıtlı soruların öğrenci açısından önemli bir yazma yükü, öğretim elemanı açısından ise değerlendirme sürecinde ciddi bir okuma yükü oluşturduğu bilinmektedir. Bu nedenle, bu tür soruların bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmek amacıyla kullanılması ölçme açısından verimli değildir. Bilgi düzeyine yönelik kazanımların değerlendirilmesinde, uygulama ve puanlama açısından daha pratik olan farklı soru türlerinin tercih edilmesi önerilmektedir. Buna karşılık, uzun yanıtlı soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye odaklanacak şekilde tasarlanması, ölçme sürecinin etkililiğini artırmaktadır. Bu bağlamda, son yıllarda yeniden gündeme gelen aslında uzun süredir kullanılan bağlam temelli yaklaşım önemli bir alternatif sunmaktadır. Bağlam temelli sorular, farklı soru formatlarında kullanılabilmeyle birlikte, temel amaçları üst düzey bilişsel becerileri ölçmek olduğundan, genellikle günlük yaşam durumlarını içeren özgün bağlamların oluşturulmasını gerektirir. Bu durum, söz konusu soruların hazırlanmasını görece güçleştirmektedir. Bu nedenle, bağlam temelli soruların özellikle öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmede ve açık uçlu formatta kullanılması önerilmektedir.

Bağlam temelli yaklaşıma dayalı değerlendirmenin amacı, teori ile pratiği bir araya getirmek, günlük hayat olguları ile dersteki kavramların arasında ilişki kurdurmak, ilgi ve merak oluşturmaktır (Bellocchi, King & Ritchie, 2016; Fensham & Rennie, 2013). Soruların birçok bilişsel beceri kullanma olanağı sunması ve günlük hayat ile kavramlar arasında ilişki kurmasından dolayı öğrencilerde kalıcı öğrenme olanağı sağlayabilmektedir. Kavramları somutlaştırıyor olması, öğrenciler tarafından anlaşılmasının daha kolay olmasına ve hayatın içinden bir parça olması sebebi ile öğrencilerin problem durumlarını hissedebilme ve benimseyebilme olanağı sunması en büyük avantajlarıdır (Ahmed & Pollitt, 2007). Burada önemli olan bağlamın senaryo, hikâye ya da olay içermesi ve cevabın ezber bilgi ile değil daha üst düzey düşünme faaliyeti sonucu ortaya çıkmasıdır.

Uluslararası geniş ölçekli değerlendirme uygulamalarında, bireylerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmeye yönelik bağlam temelli, gündelik yaşam durumlarına dayalı sorular yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda özellikle PISA (Programme for International Student Assessment – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – Yetişkin Becerilerinin Uluslararası Değerlendirilmesi Programı) uygulamalarında bu sorular öne çıkmaktadır. Söz konusu uygulamalarda yer alan sorular, 2000’li yıllardan bu yana bireylerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, bilgiyi gerçek yaşam durumlarında kullanma, yorumlama ve problem çözme becerilerini ölçmeye odaklanmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme araçlarında günlük yaşamdan alınmış bağlamlar içerisinde sunulan ve üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren soru türlerine yer verilmektedir. Her uygulama dönemine ait örnek sorular ve açıklamalar ilgili raporlar aracılığıyla kamuoyuyla paylaşmakta olup, bu kaynaklara erişim sağlanarak bağlam temelli soru yazımına ilişkin uygulama örnekleri (MEB, 2024) incelenebilir.

Bağlam temelli yaklaşıma dayalı soru yazmak günlük hayatla ders arasında bağlantıyı güçlendirerek üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesini kolaylaştırıcı bir etki sunsa da (Ayvacı & Yamaçlı, 2023; Bellocchi, King & Ritchie, 2016) diğer taraftan sorularda bağlam yaratmak soruyu karmaşık hale getirmek, gereksiz okuma yükünü artırmak olarak düşünülmemelidir. Sözcük sıklığı, tamlama uzunluğu, karmaşık cümle yapısı, cümle uzunluğu ve soru uzunluğu gibi sorularda anlamayı zorlaştırabilecek dilsel özelliklerin sorunun anlaşılabilirliğini zorlaştırabileceği ve bilişsel yükü artırabileceği vurgulanmaktadır (Abedi, 2006, s. 385). Abedi (2011) sorulardaki kelimelerin

sıklığı/aşinalığı, tamlamaların uzunluğu, cümlelerin uzunluğu ve yapısı gibi dilsel özelliklerin matematik ve fen bilgisi gibi içerik alanları için yapıyla ilişkisiz değişkenlik kaynağı haline gelebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle geliştirilen bağlamın; içerik özellikleri, hedef grubun gelişimsel ve bilişsel düzeyi ile ölçülmek istenen davranışın niteliğiyle uyumlu biçimde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Uygun olmayan bağlam seçimi, sorunun ölçme amacından uzaklaşmasına ve geçerliğinin zedelenmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla bağlamın amaca hizmet etmeyecek şekilde kurgulanması, ölçme sürecine katkı sağlamaktan çok hatalı yorumlara ve geçersiz sonuçlara yol açma riski taşımaktadır.

**Bağlam Temelli Sorularda Dikkat Edilecek Durumlar** (Ahmed & Pollitt, 2007)

1. Öğrencilerin bir soruyu yanıtlayabilmek için yoğun miktarda metin okumak zorunda kalması, yalnızca hedeflenen kavramsal bilgiyi değil, aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerini de devreye sokmaktadır. Bu durum, ölçmenin kapsamını genişleterek sorunun hedeflenen davranış dışında ek becerileri de değerlendirmesine neden olabilmektedir.
2. Gerçek dünyadaki herhangi bir bağlam, kaçınılmaz olarak bazı öğrencilere diğerlerinden daha tanıdık gelecektir, bu durum yanlılığa yol açabilir. Bağlama aşına olmayanlar soruyu yanıtlayamayacaklarına dair bir ön yargı geliştirebilir ve bazen bağlamın aslında öğrenmedikleri bir içerik olduğunu düşünebilirler; bu da yanlılığa yol açabilir.
3. Bağlam, soru ile doğal ve anlamlı bir bütünlük oluşturacak şekilde gerçek yaşamla ilişkilendirilmelidir. Yapay veya zorlama biçimde eklenen bağlamlar, sorunun anlaşılmasını güçleştirebilir.
4. Seçilen bağlam, ölçülmek istenen bilimsel içerik ve davranış ile doğrudan uyumlu olmalıdır. Bağlam ile içerik arasındaki uyumsuzluk, öğrencinin görevi yanlış yorumlamasına ve ölçme sürecinin geçerliğinin zedelenmesine neden olabilir.
5. Bağlam yalnızca soruyu ilgi çekici hâle getirmek amacıyla kullanılmamalı; ölçme amacına hizmet eden işlevsel bir unsur olarak yapılandırılmalıdır. Ölçme amacıyla ilişkisi zayıf veya gereksiz bağlam kullanımı, öğrencinin dikkatini hedef davranıştan uzaklaştırabilir.
6. Aşırı dikkat çekici veya konu dışı çağrışımlar yaratabilecek bağlamların kullanımında dikkatli olunmalıdır. Bu tür bağlamlar, öğrencilerde ölçülmek istenen yapı ile ilgisiz bilişsel süreçleri harekete geçirerek yanlış anlamalara ve hatalı performans değerlendirmelerine yol açabilir.



### Uygun Örnek:

Yeni atanan bir öğretmen, 7. sınıf öğrencilerine “Geri Dönüşüm ve Çevresel Sorumluluk” konusunu işlemiştir. Konu sonunda öğrencilerin öğrenmelerini ölçmek için 20 soruluk çoktan seçmeli bir test uygulamıştır. Test sonuçlarına göre sınıf ortalaması 82’dir. Ancak öğretmen, öğrencilerin okul bahçesinde bulunan geri dönüşüm kutularını doğru kullanmadıklarını ve plastik–cam–kâğıt ayrımında hatalar yaptıklarını gözlemlemiştir. Öğretmen, konunun gerçek yaşam davranışına dönüşüp dönüşmediğini belirlemek için hangi alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalıdır? En az iki yöntem önererek açıklayınız.

**Yazılı Sınavlarda Puanlama Yöntemleri** (Doğan, 2023a; Özçelik, 2010; Tekin, 1996)

- 1. Genel İzlenimle Puanlama:** Eğitimci, her kâğıdı baştan sona okuyarak genel kanaatine göre tek bir toplam puan verir. Özellikle kompozisyon sınavlarında yaygındır. Oldukça öznel olduğu için aynı kâğıt farklı zamanlarda ya da farklı puanlayıcılar tarafından farklı puanlar alabilir. Güvenirliği düşüktür.
- 2. Sınıflama Yoluyla Puanlama:** Kâğıtlar önce “iyi, orta, zayıf” gibi kategorilere ayrılır. Daha sonra her kategori kendi içinde belirlenen puan aralıklarına göre değerlendirilir. Gerekirse alt kategoriler oluşturulabilir. Genel izlenime göre daha güvenilir bir yöntemdir.
- 3. Sıralama Yoluyla Puanlama:** Tüm kâğıtlar birbirleriyle karşılaştırılarak en iyiden en zayıfa doğru sıralanır. En iyi kâğıttan başlayarak azalan puanlar verilir. Doğrudan karşılaştırma içerdiği için ilk iki yöntemle göre daha güvenilir olabilir. Ancak kalabalık sınıflarda uygulanması zor ve kullanışlılığı düşüktür.
- 4. Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanma:** Beklenen yanıtlar ve ölçütler önceden belirlenir. Her ölçüte verilecek puan netleştirilerek bir puanlama cetveli oluşturulur. Öğrenci yanıtları bu ölçütlerle karşılaştırılarak puanlanır. Öznel yargılar azaldığı için güvenirliliği en yüksek yöntemlerden biridir. Dereceli Puanlama Anahtarlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler için başlık 3.1’e bakabilirsiniz.

## Yazılı Sınavların Puanlanmasında Dikkat Edilecek Noktalar (Doğan, 2023a)

- ✓ Ölçölmek istenen özellik yazı güzelliği, dil kullanımı ya da kompozisyon becerisi değilse; bu unsurlar puanlamaya dâhil edilmemeli veya etkisi en aza indirilmelidir.
- ✓ Öğrencinin kimliğinin bilinmesi puanlama yanlılığına yol açabilir. Bu nedenle cevap kâğıtlarındaki isimler kapatılarak daha nesnel bir değerlendirme yapılmalıdır.
- ✓ Bir soruyu verilen çok iyi ya da çok zayıf bir yanıt, diğer soruların puanını etkilememelidir (hale etkisi). Bu yanlılığı azaltmak için puanlama her bir soru için ayrı yapılmalıdır.
- ✓ Orta düzeyde bir kâğıt, çok iyi bir kâğıttan sonra daha zayıf; çok zayıf bir kâğıttan sonra ise daha iyi görünebilir (kontrast etkisi). Bu etkiyi azaltmak için kâğıtlar önceden sınıflandırılabilir.
- ✓ Mümkünse birden fazla puanlayıcı kullanılmalıdır. Farklı puanlayıcıların verdiği puanların ortalaması alındığında, bireysel hatalar birbirini dengeleyerek daha güvenilir sonuçlara ulaşılır.



### Uygun Örnek:

Bir sınıftaki 10 öğrencinin bir matematik sınavından aldığı puanlar aşağıda verilmiştir:

60, 70, 75, 80, 85, 90, 70, 75, 80, 85

Bu sınıfın aritmetik ortalamasını hesaplayınız ve sonucu yorumlayınız.

#### Kısmi Puanlama ile Değerlendirme:

1. Aritmetik ortalama formölünü doğru yazma. (1 puan)

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

2. Formölde değerleri yerine koyma (1 puan)

$$\bar{X} = \frac{60 + 70 + 75 + 80 + 85 + 90 + 70 + 75 + 80 + 85}{10}$$

3. Gerekli hesaplamaları yapma (1 puan)

Toplamı doğru hesaplama:

$$\bar{X} = \frac{770}{10}$$

4. İstenen sonuca ulaşma (1 puan)

$$\bar{X} = 77$$

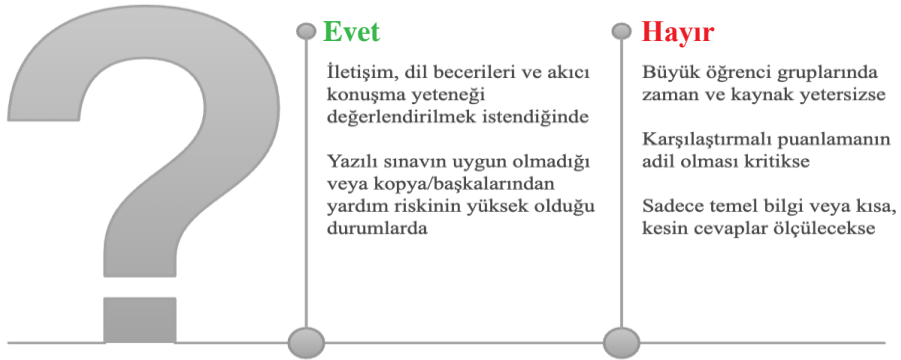
5. Sonucu yorumlama (1 puan)

“Sınıfın ortalama puanı 77’dir. Bu durum öğrencilerin genel başarı düzeyinin orta-iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.”

## 2.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar; soruların sözlü, yazılı ya da her ikisinin birlikte sorulduğu ve öğrencilerin yanıtlarını sözlü olarak sunduğu, en eski ölçme türlerinden biridir (Tan & Erdoğan, 2004). Uygulamada büyük çeşitlilik göstermesi ve standartlarının net olmaması nedeniyle sınıflandırılması zordur. Tahtada yapılan sözlüler, bireysel katılımı sınırlayıp diğer öğrencileri pasifleştirebilmekte; grup tartışmaları ve yapılandırılmış görüşme (jüri/komisyon) biçimindeki uygulamalar ise daha fazla soru sorulmasını sağlayarak kapsam geçerliğini ve güvenilirliği görece artırabilmektedir (Doğan, 2015c; Turgut, 1992). Buna karşın sözlü sınavlar, öznel değerlendirmelere açık olması, sınırlı kapsamı ve düşük güvenilirlik-geçerlik özellikleri nedeniyle ölçme aracı olarak önemli sınırlılıklar taşır (Tekin, 1996). Öğrencilerin çoğu sözlü sınavları adaletsiz ve sıkıcı bulmakta; buna rağmen sözlü sınavlar, yönetmeliklerde yer alması ve notlandırma sistemlerinde ayrı bir alanının bulunması nedeniyle ülkemizde yaygın biçimde kullanılmaya devam etmektedir (Turgut, 1992).

### Sözlü sınavları kullanmalı mıyım?



Şekil 13. Sözlü Sınavları Kullanma Kararı

### Sözlü Sınavların Özellikleri

1. Soruların ve yanıtların sözlü olması, öğrencilerin soruyu yeniden gözden geçirme ve doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme olanağını sınırlar. Ölçme amacı sözel beceriler değilse, iletişim ve konuşma becerileri puanlara karışarak geçerliği düşürür; ancak sözel performansın hedeflendiği durumlarda sözlü sınavlar en uygun araçtır (Özçelik, 2010; Tekin, 1996; Turgut, 1992).

2. Öğrencinin yanıtını düşünerek ve organize ederek vermesi, üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesini sağlayarak objektif testlere kıyasla daha geçerli sonuçlar üretebilir.
3. Yanıtların derinlemesine sorgulanabilmesi, eksik veya belirsiz noktaların açıklattırılmasına olanak tanır. Bu sayede öğrencinin düşünme süreci adım adım izlenebilir ve öğrenme güçlükleri daha net belirlenebilir (Özçelik, 2010; Tekin, 1996; Turgut, 1992).
4. Soruların hazırlanmasının kolay ve hızlı olması, sözlü sınavların kullanılabilirliğini artırır. Ancak plansız ve anlık sorular sorulması geçerlik ve güvenilirliği olumsuz etkileyebilir.
5. Sınav yapan eğitmen ile öğrenci arasındaki yoğun etkileşim, mimik, ses tonu ve tutum gibi ölçme dışı faktörler puanların etkilenmesine yol açabilir. Bu durum geçerlik ve güvenilirliği düşürse de, uygun yönetildiğinde kaygıyı azaltıcı bir avantaj da sağlayabilir (Tan & Erdoğan, 2004; Turgut, 1992).
6. Bireysel uygulanması çok zaman alıcıdır, bu durum özellikle kalabalık sınıflarda sözlü sınavların kullanımını sınırlar. Çok kalabalık gruplarda uygulanması pratik değildir (Tan & Erdoğan, 2004).
7. Her öğrenciye farklı soru sorma zorunluluğu, soruların güçlük ve kapsam açısından eşitlenmesini zorlaştırır. Bu da puanların karşılaştırılabilirliğini, dolayısıyla güvenilirlik ve geçerliği düşürür (Tan & Erdoğan, 2004).
8. Yanıtların anında verilmesi, öğrencinin düşünme ve yanıtını gözden geçirme fırsatını kısıtlar. Bu nedenle yeterli süre tanınmaması, ölçmenin geçerlik ve güvenilirliğini olumsuz etkiler (Aydın, 2025b).
9. Sözlü sınavların bireysel ve zaman alıcı olması nedeniyle her öğrenciye az sayıda soru sorulabilir; bu da sınavın yalnızca sınırlı bir içeriği yoklamasına yol açarak kapsam geçerliğini düşürür.
10. Yanıtların doğruluğunu puanlayıcının öznel olarak değerlendirmesi, puanlama yanlılığı ve hatalarına neden olur. Eğitmenin öğrenciye yönelik kişisel tutumları puanlara karışabildiğinden puanlama güvenilirliği düşüktür.
11. Sözlü sınavlar, öğrencilerin şişirme yanıt vermesini, soruyu başka yöne çekmesini ve kopya çekmesini önlemede diğer sınav türlerine göre daha etkilidir.

12. Şansa dayalı doğru yanıt verme olasılığı bulunmadığından, sözlü sınavlarda şans başarısı yoktur; bu durum ölçmenin güvenilirliğini artıran bir özelliktir.
13. Sözlü sınavlarda puanlama çoğunlukla genel izlenime dayalı olarak yapılır ve sıklıkla puanlama anahtarı kullanılmaz. Bu durum öznel yargıların etkisi artar ve verilen puanların güvenilirliği genellikle düşüktür.

### **Sözlü Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması**

Sözlü sınavların geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için aşağıda belirtilen hazırlıkların sınav öncesi yapılması önemlidir.

1. Öncelikle sınavın amacı ve ölçülmek istenen davranışlar açıkça belirlenmeli; yalnızca sözlü sınavla ölçülmesi uygun olan beceriler seçilmelidir (Tekin, 1996). Bu nedenle sözlü sınavlar, dil ve iletişim becerilerinin yoğun olduğu derslerde daha uygunken, matematik ve fen gibi alanlarda sınırlı kullanılmalıdır.
2. Sınavda tüm konuları kapsayacak yeterli sayıda ve nitelikli soru hazırlanmalı; kapsamın uygunluğu belirtke tablosu (bir eğitim programındaki dersin hedefleri ile içeriğinin iki boyutlu bir çizelgede eşleştirildiği planlama aracı) ile kontrol edilmelidir. Soruların açık, anlaşılır ve ölçülecek özelliğe uygun olması için alan uzmanlarından görüş alınmalı; güçlük düzeyleri dengeli olacak şekilde sınıflandırılmalıdır. Soruların önceden hazırlanması, hataların düzeltilmesi ve güçlüklerinin ayarlanması sınavın geçerliğini artırır (Aydın, 2025b; Doğan, 2015c).
3. Ayrıca her soru için puanlama anahtarı önceden hazırlanmalı; olası tüm doğru yanıtlar ve her yanıtın puan karşılığı açıkça belirtilmelidir. Standartlaştırılmış puanlama anahtarlarına dayalı değerlendirme, sözlü sınavların puanlama güvenilirliğini artırır (Özçelik, 2010; Tekin, 1996; Turgut, 1992).
4. Sınav sürecinde soruların sorulması, yanıtlanması ve puanlanmasına ilişkin kurallar öğrencilere önceden açıklanmalıdır. Her öğrenci benzer zorlukta ve benzer türde sorularla karşılaşmalıdır (Aydın, 2025b).
5. Her bir soru için yanıtlayıcıya yeterli zaman tanınmalıdır. Sürenin kısa tutulması geçerliği ve güvenilirliği olumsuz yönde etkiler (Aydın, 2025b).

Sınav öncesi hazırlıklar kadar sınav uygulama süreci de önemlidir. Sözlü sınavların etkili biçimde uygulanabilmesi için değerlendirme tek bir oturuma değil, tüm öğretim dönemine yayılmalıdır. Farklı zamanlarda sorulan sorulara verilen yanıtların birlikte değerlendirilmesi, öğrencilerin anlık performanslarından kaynaklanabilecek hataları azaltır ve ölçmenin kapsam geçerliğini artırır (Tekin, 1996; Turgut, 1992). Bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin sürekli çalışmasını teşvik eder ve daha adil kararlar verilmesini sağlar.

Uygulamada sözlü sınavların zaman alıcı ve öznel puanlamaya açık olması nedeniyle, kısa yanıtı soruların tercih edilmesi kapsam geçerliğini ve puanlama güvenilirliğini yükseltir (Özçelik, 2010; Tekin, 1996; Turgut, 1992). Ancak hızlı ve mantıklı düşünme ile etkili ifade becerileri ölçülmek isteniyorsa uzun yanıtı sorular kullanılabilir (Tekin, 1996). Öğrencilerin kaygısını artırabilecek yoğun etkileşimden kaçınılmalı, rahat bir sınav ortamı sağlanmalı ve sorular açık, anlaşılır bir dille sorulmalıdır (Tekin, 1996; Turgut, 1992).

Son olarak, puanlamada ölçülmek istenen özellik dışındaki etkenlerin etkisi en aza indirilmeli; her öğrenciye benzer güçlük düzeyinde sorular yöneltilerek puanların karşılaştırılabilirliği sağlanmalıdır. Bunun için soruların önceden hazırlanması ve güçlük düzeylerine göre sınıflandırılması, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini artıran önemli bir uygulamadır.



## Üstün Yönleri



## Sınırlı Yönleri



Öğrencinin yanıtını düşünerek ve organize ederek vermesi, üst düzey bilişsel becerilerin ölçülmesine olanak tanır.



Yanıtların derinlemesine sorgulanabilmesi sayesinde öğrencinin düşünme süreci adım adım izlenebilir ve öğrenme güçlükleri daha net belirlenebilir.



Soruların hazırlanması genellikle kolay ve hızlıdır, bu da uygulama açısından pratiklik sağlar.



Şansa dayalı doğru yanıt verme olasılığı bulunmaz, bu nedenle şans başarısı yoktur.



Kopya çekmeyi önlemede diğer sınav türlerine göre daha etkilidir.



Sözel performansın ölçülmesinin hedeflendiği durumlarda en uygun değerlendirme araçlarından biridir.



Ölçme amacı sözel beceriler değilse, iletişim ve konuşma becerileri puanlara karışarak geçerliği düşürebilir.



Eğitmen ile öğrenci arasındaki etkileşimde mimik, ses tonu ve tutum gibi ölçme dışı faktörler puanları etkileyebilir.



Bireysel uygulanması zaman alıcıdır ve özellikle kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.



Her öğrenciye farklı soru sorulması gerektiğinden soruların güçlük ve kapsam açısından eşitlenmesi zorlaşır, bu da puanların karşılaştırılabilirliğini azaltır.



Zaman sınırlılığı nedeniyle her öğrenciye az sayıda soru sorulabilir, bu da kapsam geçerliğini düşürebilir.



Yanıtların anında verilmesi gerektiği için öğrencinin düşünme ve yanıtını gözden geçirme fırsatı sınırlıdır.



Yanıtların doğruluğu çoğu zaman puanlayıcının öznel değerlendirmesine bağlıdır, bu durum puanlama yanlılığına yol açabilir.



Çoğunlukla puanlama anahtarı kullanılmaması ve genel izlenime dayalı puanlama, puanlama güvenilirliğini düşürür.

Şekil 14. Sözlü Sınavların Üstün ve Sınırlı Yönleri



### Uygun Örnekler:

1. Kadavra üzerinde köpeğin sağ akciğerini gösteriniz ve loblarını belirtiniz.
2. Kadavra üzerinde köpeğin böbreğini bulunuz ve şekil özelliklerini açıklayınız.
3. Kadavra üzerinde atın yumuşak damağını gösteriniz ve anatomik özelliğini açıklayınız.
4. Gluteal kasları kadavra üzerinde gösteriniz.
5. (Ruminant Abdominal Kadavra'da) Mideleri sırayla gösteriniz.
6. (Thorax Açılmış Kadavra'da) Kalbi gösteriniz ve bölümlerini sayınız. Devam sorusu: Koroner arterleri gösteriniz.

### Sözlü Sınavların Puanlanması

Sözlü sınavlar, sınav yapan ile sınava giren arasındaki yoğun etkileşim, puanlamanın eğitmenin kişisel yargılarına açık olması, öğrencilerin düşünmek için yeterli zamana sahip olmaması, sınavın dar bir içerikten yapılması ve yanıtların kaydedilmemesi gibi nedenlerle geçerliliği ve güvenilirliği düşük ölçme araçları arasında yer almaktadır (Tekin, 1996; Turgut, 1992). Bu sorunları azaltmak için sözlü sınavların puanlanmasında bazı önlemlerin sınav planına dâhil edilmesi gerekir. Öncelikle sınavdan önce tüm sorular için ayrıntılı bir puanlama anahtarı hazırlanmalı; hangi yanıtta kaç puan verileceği açık biçimde belirlenmelidir. Puanlama sürecinde bu anahtara bağlı kalınması, puanlamanın nesnellliğini artırarak güvenilirliği yükseltir ve ölçme sonuçlarına karışan hataları azaltarak geçerliğe katkı sağlar (Tekin, 1996).

Sözlü sınavların puanlanmasında yazılı sınavlar için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Bu anahtarlarla ilgili ayrıntılı bilgiler 3.1 başlığında sunulmuştur. Olanaklar elverdiğinde birden fazla puanlayıcının görev alması, puanlayıcıların bireysel hatalarının birbirini dengelemesini sağlayarak puanlama güvenilirliğini artırır. Bu durumda jüri üyelerinin/eğitmenlerin verdiği puanların ortalaması değerlendirilmede kullanılabilir (Turgut, 1992). Eğer puanlama yalnızca genel izlenime dayalı olarak yapılmak zorundaysa, ölçülmek istenmeyen değişkenlerin etkisinden kaçınılmalı ve mümkünse öğrencilerin yanıtları ana hatlarıyla kayıt altına alınarak daha sonra yeniden gözden geçirilmelidir. Bu uygulama, puanlamanın tekrar

değerlendirilmesine olanak tanıyarak ölçme sonuçlarının niteliğini artırır (Tekin, 1996).

### **2.3. Performans ve Süreç Temelli Değerlendirme Yolları**

Yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve uygulama becerilerini değerlendirmeye yönelik farklı yöntemler de kullanılmaktadır. Performans ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini uygulama, üretme ve problem çözme becerilerini ortaya koymalarına olanak tanır. Bu kapsamda performans değerlendirme için, portfolyo, dijital uygulamalar ile proje ve ödevler gibi farklı değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilir.

#### **2.3.1. Performans Değerlendirme**

Eğitimde öğrenciyi kazandırılması hedeflenen bazı davranışların kağıt-kalem testleri ile ölçülmesi mümkün olmayabilir. Öğrencinin ilgili dersin hedeflerine ulaşmış olup olmadığını anlamak için bir şey yapması, performans göstermesi ve bir ürün ortaya koyması gerekebilir. Laboratuvar uygulaması, klinik beceri uygulamaları, mikro öğretim örnek olarak verilebilir. Bu gibi becerilerin ölçülmesinde performans değerlendirme kullanılabilir. Kutlu ve diğerleri (2010) performansı, öğrencinin bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bir ürün ortaya koyarken gösterdiği çaba olarak tanımlamaktadırlar. Bu kapsamda performans değerlendirme, bilgi ve becerilerin gerçek ya da gerçeğe çok yakın görevler yoluyla bir ürüne dönüşmesi ve ortaya konulan çaba ve ürünün ölçülüp değerlendirildiği ölçme yaklaşımı olarak belirtilebilir. Dolayısı ile öğrenciden sadece doğru yanıt seçmesi, yazması beklenmez ondan bir ürün ortaya koyması, bir uygulama gerçekleştirmesi beklenir. Öğrencinin ne kadar bildiğinden çok bildiklerini kullanabilmesine odaklanılır (Wortham, 2001).

## Performans değerlendirme kullanmalı mıyım?



Şekil 15. Performans Değerlendirme Kullanma Kararı

Performans değerlendirmenin, görevlerin gerçeklikle ilişkisine göre gerçek (authentic), simülatif (simulated) ve analog (analogous) gibi farklı uygulama türleri bulunmaktadır.

**1. Gerçek Performans Görevleri:** Öğrencinin, mesleki yaşamda ya da gerçek dünyada karşılaşılabileceği bir görevi gerçek bağlamında ve gerçek araçlarla yerine getirmesini gerektiren performans türüdür. Bu tür görevlerde değerlendirme bağlamı gerçek hayatın kendisidir, ürün gerçek bir paydaşa sunulur. Ehliyet Sınavlarının uygulama kısmı bunun bir örneği olabilir. Yüksek öğretimden ise Eğitim Fakültesinde bir öğretmen adayının gerçek sınıfta ders planlayıp uygulama yapması, Hukuk Fakültesinde gerçek dava dosyası üzerinden hukuki mütalaa hazırlanması ya da Tıp Fakültesinde gerçek klinik ortamda hasta muayenesi gibi örnekler verilebilir.

**2. Simülatif Performans Görevleri:** Gerçek yaşam durumunun kontrollü ve yapılandırılmış bir ortamda taklit edilmesiyle performansın gözlemlendiği ölçme yaklaşımıdır. Bağlam gerçeğe çok yakındır; ancak ortam kontrollüdür, gerçeğin bir simülasyonu/taklitidir. Pilotların uçak simülasyonlarında değerlendirilmesi, psikolojide rol yapma yoluyla terapi oturumu simülasyonu, işletmede kriz yönetimi senaryosu üzerinden karar alma simülasyonu, eğitim fakültesinde mikro-öğretim (microteaching) simülasyonu ile öğretmen adayının, 15 dakikalık bir ders planı hazırlayarak sınıf ortamı simülasyonunda (akranlar öğrenci rolünde) dersi uygulaması örnekleri verilebilir.

**3. Analog (Yapay) Performans Görevleri:** Gerçek görevin bazı temel özelliklerini taşıyan ancak doğrudan gerçek bağlamda gerçekleşmeyen görevlerdir. Gerçeğe benzer bilişsel süreçleri içerir, ancak ortam ya da sonuç gerçek değildir. İktisatta verilen veri seti üzerinden politika önerisi geliştirme (veriler gerçek değildir ve sonuç gerçek karar vericilere sunulmaz). Bilimsel araştırma yöntemi dersinde hayali bir araştırma önerisi hazırlatmak, eğitim fakültesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda ayrıntılı bir 40 dakikalık ders planı hazırlatmak gibi örnekler verilebilir. Bu tip performans görevlerinde ürün genelde yazılı bir ürün üretme ağırlıklıdır.



Performans görevleri gerçek duruma yakınlaştıkça öğrencilerin öğrendiklerini transfer edebilme becerilerinin daha iyi gözlemlenebilmesini sağlayıp, mesleki yeterliği doğrudan ölçülebilirken, standartlaştırmanın zor olması, uygulama maaliyetinin artması, kalabalık gruplarda uygulama zorlukları yaşanması gibi sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bazı durumlar hemen gerçek durum performans gözlemlenmesi için uygun olmayabilir, hatalar hayati sonuçlar doğurabilir. Diğer yandan daha yapay/kurgu ortam ve durumlarda performans gözlemlenmeye başlandıkça da uygulama kolaylaşır ve her öğrenci aynı standart ortamda uygulamaya girdiğinden değerlendirmede standart daha kolay yakalanmaya başlanır. Ancak gerçek performansı tam yansıtmaması, öğrencinin rol yaptığını bildiği için motivasyonun gerçek göreve göre daha düşük olması gibi sorunlarla karşılaşılabilir.

### **Performans Görevi Geliştirme İlkeleri**

1. Öğrenciye verilen performans görevi doğrudan ders kazanımıyla ilişkili olmalı ve istenen gerçeklik düzeyini yansıtabilmelidir. Bu kapsamda öğrencinin ileride meslek hayatında karşılaşabileceği türde görevler oluşturmak tercih edilebilir.
2. Performans görevinde istenenler öğrencilerin ilgili seviyedeki eğitim düzeyine ve öğrendiklerine uygun olmalıdır.
3. Daha geleneksel yollarla da ölçülebilecek kazanımlar için kullanmak yerine, üst düzey bilişsel becerilere odaklanılmalıdır. Genelde birden fazla beceriyi içine alacak, kapsamlı ve geleneksel kağıt-kalem sınavları ile ölçülemeyecek durumlar için bu ölçme değerlendirme yönteminin kullanılması önerilmektedir.

4. Performans görevi için mutlaka ayrıntılı bir yönerge hazırlanmalı ve bu yönergede performans görevinin amacı, bu görevle öğrenciden ne beklendiği açıkça ifade edilmelidir.
5. Yönergede performans görevi tanımlanırken çok geniş sınırları belli olmayan bir tanımlamadan kaçınılmalıdır. Tanımlama içinde görev için kritik olan tüm parametreler (değerlendirme kriterleri, beklenen somut çıktılar, zaman, gerekli malzeme vs) belirtilmeli ve açıklanmalıdır.
6. Puanlamada nesnelliği sağlamak için dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılması önerilmektedir. 3.1 başlığında dereceli puanlama anahtarlarının nasıl hazırlanacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Geliştirilen bu dereceli puanlama anahtarı yönerge ile birlikte öğrenci ile de paylaşılabilir. Bu sayede öğrenci beklenen yanıtı ne şekilde vereceği, performansının nasıl değerlendirileceği ile ilgili netlik kazanmış olur.
7. Performans görevinin sınırları tanımlanırken, ilgili görev için verilen sürenin ve kaynakların yeterli olup olmadığı mutlaka kontrol edilmeli, performans görevinin tüm öğrenciler için adil olduğundan emin olunmalıdır.



**Şekil 16. Performans Değerlendirmenin Üstün ve Sınırlı Yönleri**

## Performans Görevlerinin Puanlaması

Performans görevleri, puanlamada objektifliği yakalamanın zor olduğu, puanlayıcıdan kaynaklı ölçme hatalarına açık bir ölçme yöntemidir. Bu kapsamda puanlarda nesnelliği sağlamak adına bir dizi önlem alınması önerilmektedir. İlk olarak puanlarken rubrik kullanmak puanlamayı belli bir standartta yapmayı sağlamaya yardımcı olacaktır. Bunun için performans görevi hazırlanırken bir Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA) hazırlığı da yapılması önerilmektedir. DPA'da doğrudan gözlenebilir, somut açıkça belirtilmiş performans ölçütleri ve her bir ölçütün puanı tanımlanmalıdır. Belirsiz öznel ifadeler (iyi, güzel uygun vs gibi) kullanmaktan kaçınılmalıdır. DPA ile ilgili detaylı bilgi ve DPA örnekleri kılavuzun ilgili bölümünde (3.1) detaylı anlatılmıştır. DPA kullanmanın yanında mümkünse eğer birden çok puanlayıcı kullanmak ve bu puanlayıcıların verdikleri puanların tutarlılığına bakmak da puanlama güvenilirliğini artıracaktır. Aşağıda örnek bir performans görevi sunulmuştur.

### **Performans Görevi Örneği: Ders Planı Hazırlama ve 15 Dakikalık Ders Anlatımı**

Sevgili Öğrenciler bu performans görevinin amacı, öğretmen adaylarının bir öğretim konusunu planlama, yapılandırma ve sınıf ortamında etkili biçimde sunma becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerden belirledikleri bir konuya ilişkin kısa bir ders planı hazırlamaları ve bu plan doğrultusunda yaklaşık 15 dakika süren bir ders anlatımı gerçekleştirmeleri beklenmektedir.

Bu görev kapsamında öğrencilerin; öğretim hedeflerini belirleme, öğretim sürecini planlama, seçilen kazanım ve sınıf düzeyine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, öğretim materyallerini kullanma ve sınıf içi iletişim ile sunum becerilerini kullanmaları amaçlanmaktadır.

Bu görev iki aşamadan oluşmaktadır:

1. Ders planının hazırlanması
2. Plan doğrultusunda 15 dakikalık ders anlatımının gerçekleştirilmesi

Bu görev için sizden beklenenler aşağıda detaylı şekilde belirtilmiştir:

#### **A. Konunun Belirlenmesi**

Öğrenciler öncelikle anlatacakları ders konusunu belirlemelidir. Seçilen konu belirli bir sınıf kademesi ve ders alanına ait olmalı ve kısa sürede öğretilebilecek şekilde sınırlandırılmalıdır.

## **B. Ders Planının Hazırlanması**

Öğrenciler seçtikleri konuya ilişkin kısa bir ders planı hazırlamalıdır. Ders planında aşağıdaki unsurlar yer almalıdır:

- Dersin adı
- Konu başlığı
- Hedef kitle
- Öğrenme hedefleri
- Kullanılacak öğretim yöntemi/teknikleri
- Kullanılacak öğretim materyalleri
- Dersin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri
- Değerlendirme etkinliği

## **C. Ders Anlatımının Gerçekleştirilmesi**

Öğrenciler hazırladıkları ders planı doğrultusunda sınıf ortamında yaklaşık 15 dakika süren bir ders anlatımı gerçekleştireceklerdir. Ders anlatımı sırasında öğretim materyalleri, görseller veya sunum araçları kullanılabilir. Ayrıca öğrencilerle etkileşim kurulabilir ve kısa etkinlikler uygulanabilir.

## **Görev Sonunda Beklenen Ürünler**

Öğrenciler aşağıdaki ürünleri teslim etmelidir:

1. Hazırlanan ders planı (sunum sonunda öğretim elemanına teslim edilecektir)
2. Ders anlatımında kullanılan materyaller
3. 15 dakikalık ders anlatımı

## **Puanlamada dikkat edilecek ölçütler**

Göreviniz aşağıda size sunulan ölçütlere göre değerlendirilecektir. Her bir ölçüt 10 puan üzerinden değerlendirilecektir.

### **Ölçütler**

- ✓ Ders planı yönergede belirlenen unsurları içerecek biçimde hazırlanmıştır.
- ✓ Etkinlikler ve materyaller dersin amaçlarına uygundur.
- ✓ Derse dikkat çekici ve konuya hazırlayıcı bir etkinlikle başlanmıştır.
- ✓ Materyaller etkili, anlaşılır ve öğrenmeyi destekleyicidir.
- ✓ Zaman planlaması yapılmış, zaman etkili ve dengeli kullanılmıştır.
- ✓ Ders anlatımı için gerekli araçlar hazırlanmıştır.
- ✓ Öğrencilerle aktif etkileşim kurulmuş, sorular yöneltmiştir.
- ✓ Ders sonunda hedeflerle uyumlu değerlendirme soruları sorulmuştur.

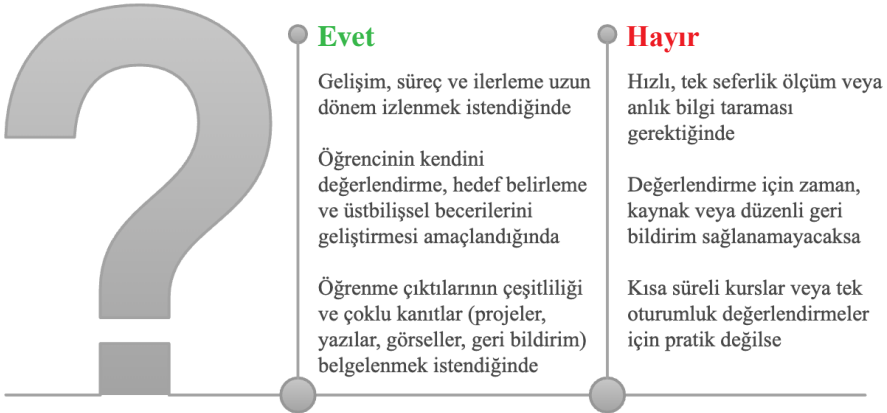
- ✓ Yapıcı geri bildirimler verilmiştir.
- ✓ Akıcı, anlaşılır ve özgüvenli bir sunum yapılmıştır.

**Sunum zamanlarınız size gönderilen dosyada belirtilmiştir. Lütfen sunum günü ve saatinizde sınıfta hazırlıklarınızı yapmış biçimde bulununuz. Başarılar.**

### 2.3.2. Portfolyolar (Ürün Seçki Dosyaları)

Portfolyo, performans görevinden farklı olarak bir ürünün değil, öğrencinin süreçte ortaya koyduğu birden çok ürünün ve çalışmanın bir dosyada toplanması işidir. Öğrencinin belirli zamanlarda süreç boyunca ortaya koyduğu çalışmaların sistematik ve amaçlı biçimde toplanması ve derlenmesi yoluyla oluşmuş dosyalardır. Öğrencinin gelişimini izlemek ve süreci değerlendirmek ön plandadır.

### Portfolyo kullanmalı mıyım?



Şekil 17. Portfolyo Kullanma Kararı

Alanyazında portfolyoların kullanım amacına göre üç sınıfa ayrıldığı görülmektedir. Bunlar: çalışma portfolyosu (working portfolios), sunum portfolyosu (showcase portfolios) ve değerlendirme amaçlı portfolyo (assessment portfolios) (Barrett, 2007; Danielson ve diğ., 1997).

Gelişimsel veya derleme portfolyo olarak da isimlendirilen çalışma portfolyosunun kullanım amacında gelişim takibi ön plandadır. Bu nedenle bu portfolyolara öğrencinin öğrenme süreci boyunca ürettiği

çalışmalarının gelişimini yansıtan geniş bir koleksiyondur denilebilir. Bu kapsamda gelişimi izlemeye yardımcı olacak çalışma ile ilgili taslaklar, revizyonlar gibi gelişim adımlarına dair kanıtlar da içerebilir. Öğrenciyle ilgili bir puanlama yapıp geçti/kaldı gibi kararlar verilmez. Ancak gelişimi ile ilgili geri bildirimler verilir. Sunum portfolyosunda ise öğrencinin süreçteki en iyi işleri seçilmeye çalışılarak onlar derlenir. Çalışma portfolyosu sunum portfolyosu için kullanılabilir. Önce çalışma portfolyosu yapılarak, oradan seçilen en iyi işler bir sunum portfolyosu haline getirilebilir. Burada temel amaç, süreci ve gelişimi göstermekten çok; başarıyı ve yeterliği görünür kılmaktır. Dönem sonu veya mezuniyete yakın, iş başvurusunda kullanılmak üzere oluşturulabilir. Değerlendirme amaçlı portfolyoda ise amaç artık puanlama yapmaktır. Öğretim, program ve kazanımlarla ilişkilendirilerek yapılmış ve seçilmiş belli çalışmaların, önceden belirlenmiş ölçütlere göre puanlanmak amacıyla bir araya getirildiği portfolyo türüdür. Dönem boyunca hangi çalışmaların yapıp dosyaya konacağı ve bunların nasıl puanlanacağı kesin standartlara bağlıdır ve önceden planlıdır (Danielson ve diğ., 1997; Kutlu ve diğ., 2010).

### **Portfolyo Kullanma İlkeleri**

1. Sınıfında öğrencilerine portfolyo hazırlatmaya karar veren bir eğitimci öncelikle portfolyo kullanım amacına karar vermelidir. Portfolyoları öğrencilerini gelişim takibi için mi, öğrenmeyi izleme ve geliştirmek için mi, not vermek için mi ya da bunların birleşimi olarak mı vb. kullanacağını belirlemelidir.
2. Amacın belirlenmesine paralel olarak portfolyoda ne tür ürünlerin (video kayıtları, fotoğraflar, araştırma raporları vs) yer alacağına, içerik seçim kriterlerine ve ürünlerin kimin tarafından seçileceğine (öğretmen öğrenci birlikte mi sadece öğrenci mi) karar verilmelidir. Bu konularda öğrenciye açıklayıcı bir yönerge verilmelidir.
3. Portfolyoda yer alan her ürün için öğrencinin yansıtıcı değerlendirme yazılarının yer alması önerilmektedir. Öğrenci her çalışması için bu çalışmayı neden seçtiği, hangi becerilerini yansıttığı, onun gelişimindeki rolü gibi bir değerlendirme yapıp portfolyoya ekleyebilir.
4. Değerlendirme amaçlı portfolyo kullanılıyorsa, puanlamada güvenilirliği artırabilmek için DPA kullanılmalı, mümkünse birden

çok puanlayıcıya puanlatılarak aralarındaki tutarlılık incelenmelidir.

5. Çalışmaların özgünlüğünü sağlayabilmek adına öğrencilere etik kurallar, kaynak gösterme ilkeleri anlatılmalı, benimsenmeleri sağlanmalıdır.
6. Değerlendirme amaçlı portfolyo bile kullanılsa, portfolyolar için temel hedef dönem sonu tek bir puan vermek yerine tüm sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu kapsamda portfolyo yalnızca dönem sonu not aracı olarak kullanılmamalı, süreç içinde ara geribildirim verilmeli, gerekirse geribildirimlere bağlı revizyon fırsatları tanınmalıdır.
7. Özellikle depolama ve saklama kolaylığı sağladığı için portfolyolar elektronik portfolyo olarak dijital ortamda web tabanlı da hazırlanabilir. Elektronik portfolyolar, seçilecek ürünlerin ses/video kayıtları gibi dijital kaynaklar olmasını kolaylaştırır. Ancak elektronik portfolyo kullanılmaya karar verildiyse teknik yönergeler açık verilmeli ve dosya düzeni sistematiklikle ilgili yönlendirme yapılmalıdır. Erişim ve gizlilik ayarları da kontrol edilmelidir.
8. Portfolyoların düzenlenmesi ile ilgili, bir düzen sağlanabilmesi adına mutlaka bir kapak sayfası, bir öğrenci tanıtım sayfası, bir içindikiler listesi, çalışmalardan sonra öğrenci öğretmen ve ilgili diğer paydaş değerlendirme yazıları bulunması önerilmektedir. Temel noktalar takip edildikten sonra diğer ayarlamalar amaca göre istenilen biçimde düzenlenebilir.



## Üstün Yönleri



## Sınırlı Yönleri



Sürecin izlenmesini ve gelişim takibini mümkün kılar. Hem ürünün hem de sürecin birlikte ilişki içinde izlenebilmesini sağlar.



Eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel becerilerin değerlendirilebilmesine olanak tanır. Öğrencileri de bu beceriler üzerine düşünmeye ve bu becerilerini geliştirmeye teşvik eder.



Öğrencinin eğitim-öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerine aktif katılımını sağlar.



Öğrencilerin öz-değerlendirme becerilerini geliştirir. Kendi gelişiminin takibini yapmayı olanaklı kılarak, güçlü ve zayıf yönlerini objektif biçimde görebilmesini sağlar.



Öğrenci gelişimiyle ilgilenen tüm paydaşlara somut geri bildirim verilmesini sağlar, eğitimde hesap verebilirlikle ilgili katkı sunar.



Puanlamada nesnelliği sağlamak güçtür.



Hem hazırlaması ve planlaması hem de puanlaması zaman alıcıdır.



Kalabalık gruplarda takibi güç olabilir, etkili geri bildirim vermek eğiticiyi zorlayabilir.

Şekil 18. Portfolyonun Üstün ve Sınırlı Yönleri

### 2.3.3. Dijital Uygulamalar

Dijital dönüşüm, yalnızca üretim ve iletişim biçimlerini değil, eğitim sistemlerini ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini de köklü biçimde etkilemektedir. Bilgiye erişim, öğrenme ortamları ve öğrenci profili değiştiğinde, bu öğrenmenin nasıl ölçüleceği de dönüşmektedir. Özellikle yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme, harmanlanmış modeller

ve uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının dijital ortamlara taşınmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Bu dönüşüm bir tercih olmaktan ziyade, pedagojik, teknolojik ve toplumsal değişimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda “bilgisayar destekli değerlendirme (computer-assisted assessment)” optik okuyucular, otomatik soru puanlama sistemleri, e-portfolio ve bilgisayar temelli testler (computer-based testing) olmak üzere geniş bir uygulama alanını kapsamakta, teknoloji geliştikçe de uygulama alanları artmaktadır. Bilgisayar temelli testlerde genel olarak sorular dijital ortamda sunulmakta, yanıtlar elektronik olarak toplanmakta ve çoğu zaman otomatik puanlanmaktadır (Gündeğer, 2025). Bunun ötesinde çevrimiçi kısa sınavlar, uyarlanabilir test sistemleri, dijital rubriklerle performans değerlendirme, e-portfolio sistemleri ve öğrenme analitiğine dayalı izleme araçları da bilgisayar destekli değerlendirme kapsamına girer. Özellikle madde tepki kuramı temelli bireye uyarlanmış testler, öğrencinin yanıtlarına göre soru zorluk düzeyini değiştirebilmekte ve daha hassas ölçüm yapabilmektedir.

Bilgisayar temelli test uygulamaları, PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi uluslararası uygulamalar ve e-YDS (elektronik-Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) gibi ulusal uygulama örneklerinden görüleceği gibi hem ulusal hem uluslararası düzeyde çeşitli geniş ölçekli testlerde uygulanırken, daha küçük kapsamda bir sınıf içi çevrimiçi uygulama da kullanılabilir. Bu kılavuz kapsamında daha büyük organizasyonlarda kullanılan örnekler yerine sınıf içi uygulamalara uygun biçimlendirmeye dönük değerlendirme için kullanılan web tabanlı uygulamalar ile sınırlandırma yapılacaktır.

Sınıf içi uygulamalarda kullanılacak web temelli Quiz/test araçları çok çeşitlidir. Bunlara örnek olarak Quizizz, SurveyMonkey, TestmozWebCT, Blackboard, WATA, Hot Potatoes, İnqSit, Questionmark, QuizPoint, Mentimeter, Propofs, Crowdsignal, Socrative, Kubbu, Quizmaker gibi pek çok uygulamayı sayabiliriz. Bu uygulamalar bu kılavuzda da anlatılan hem yanıtın yapılandırıldığı hem de yapılandırılmadığı tüm soru türlerini oluşturabilmeye olanak tanırken, bazıları da akran değerlendirme, öz değerlendirme, ödev proje hazırlama gibi ürün oluşturulan ölçme değerlendirme uygulamalarını çevrimiçi yapmayı da mümkün kılmaktadır (Doğan, 2023b; Karabulut ve diğ., 2021; Tatlı, 2020).

Web tabanlı uygulamalar bilgisayar tablet gibi araçlarla yapılabildiği gibi bazı uygulamalar için mobil araçlarla da uyumlu çalışmaktadır. Çeşitli mobil değerlendirme uygulamalarından bazıları Poddle, Moddle, Inractive Test, M-Quiz, Mobile Quiz, HAndLer, CosyQTI, Go test go gibi sayılabilir. Mobil değerlendirme araçları, öğrencilerin telefonları aracılığıyla sınıf ortamında hızlı uygulamalar yapmayı çok daha olası kılabilir. Diğer yandan elbette bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bazı uygulamalar için testten giriş çıkışların kontrol edilememesi ve öğrencilerin tekrar tekrar sınavı başlatabilmeleri, telefonun kapanması durumunda öğrencinin kaldığı yerden devam edememesi ya da ekran boyutu sebebiyle uzun soruları tek seferde görmekte yaşanabilecek güçlükler bu sınırlılıklardan bazılarıdır (Doğan 2023b). Bu sınırlılıkların önüne geçebilmek adına mobil uygulamaların not verme amaçlı uygulanmasından çok sınıf içi konu tekrarı, ders sonu quiz uygulamaları gibi ders içeriğini daha eğlenceli hale getirmek ve öğrenme eksiklerini belirlemek amaçlı kullanılması önerilmektedir.

Web tabanlı, çevrimiçi ve mobil ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hem sayıları çok fazla hem de her birinin farklı kapsamaları ve özellikleri bulunmaktadır. Uygulamalar özelinde daha çok bilgiye erişmek ve kullanım kılavuzlarını incelemek için arama motoruna isimlerinin yazılıp web sitelerinin ziyaret edilmesi ya da programlar ile ilgili detaylı tanıtım bilgilendirmeleri ve ara yüz görsellerine erişilebilecek kaynaklara (Doğan, 2023b; Karabulut ve diğ., 2021; Tatlı, 2020) ulaşılması önerilmektedir.

## Dijital uygulamalar kullanmalı mıyım?

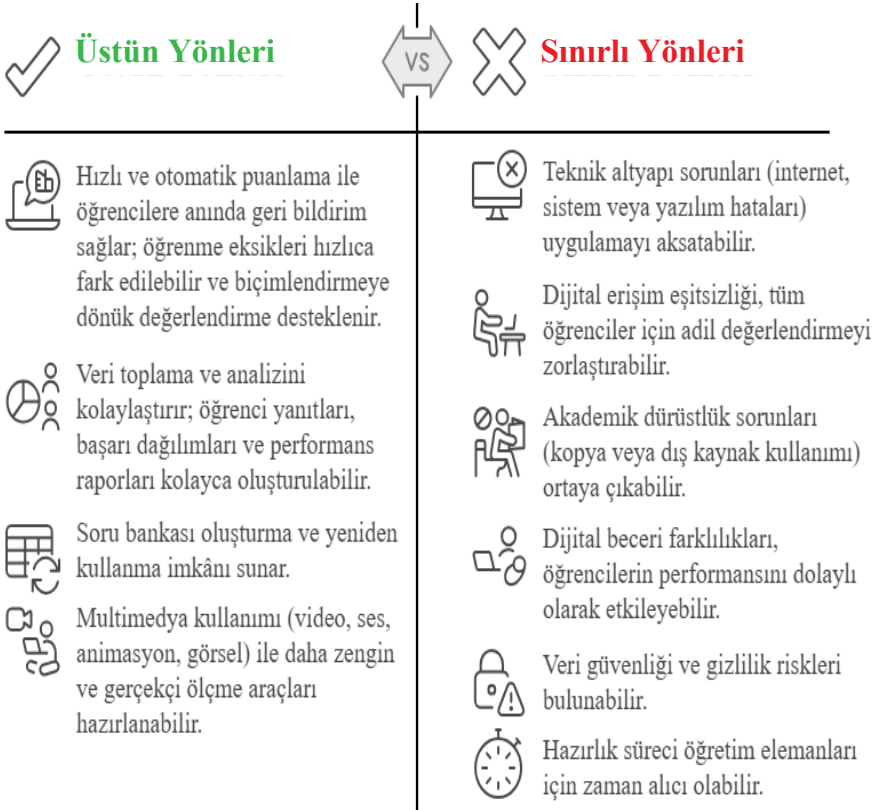


Şekil 19. Dijital Uygulamaların Kullanma Kararı

## **Dijital Uygulamaların Kullanılması**

1. Eğitici, dijital uygulamalardan ders öncesi hazırlık bulunuşluk düzeyini belirlemek, ders sırasında anlık eksikleri ve kavram hatalarını kontrol etmek ya da dönem sonunda evrimii sınav modülleri yardımı ile ders başarisını değerlendirmek için faydalanabilir. Ayrıca dijital rubrikler aracılığıyla dev ve projelere sistematik geribildirim verilebilir.
2. Dijital lme uygulamaları için de hem soru özelinde hem de lme aracının genel yapısı anlamında temel lme-değerlendirme ilkelerinde bir değişiklik söz konusu değildir. Dijital olarak hangi lme-değerlendirme uygulamasını yapmak ya da hangi soru tipini kullanmak istiyorsanız kılavuzun ilgili bölümünden onunla ilgili ilkelere göz atmanız önerilmektedir.
3. Eğer dijital uygulamalar not verme amaçlı kullanılacaksa güvenirlik konusu dikkatle ele alınmalıdır. Özellikle evrimii uygulamalarda kopya çekme veya dış kaynak kullanımı riski daha yüksek olması nedeni ile, akademik dürüstlük ve sınav güvenliği önemli bir konu haline gelmektedir. Geniş soru havuzları kullanmak, zaman sınırlaması getirmek, soru ve/veya seçenekleri rastgele sırayla sunmak ve farklı öğrencilere farklı soru kombinasyonları vermek gibi önlemler alınabilir. Bunun yanında açık kitap sınavları, proje temelli değerlendirmeler veya uygulama görevleri gibi alternatif yöntemler de tercih edilebilir.
4. Özellikle dönem sonu değerlendirmesi gibi önemli kararlar almak için dijital uygulamalara başvurulması noktasında teknik sorunlar da önemli bir nokta olarak ele alınmalıdır. Öğrenci performansının etkilenmesinin önüne geçmek adına sistem mutlaka önceden test edilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.
5. Dijital değerlendirmelerde erişilebilirlik ve adillik de önemli bir ilkedir. Tüm ğrencilerin internet bağlantısı, cihaz erişimi ve dijital okuryazarlık düzeyleri aynı olmayabilir. Uygulama yapılmadan önce sınıftan bu durumları kontrol edilmeli gerekirse önlemler alınmalıdır. Sınıfta zel gereksinimli öğrenciler varsa onlar için de gerekli uyarlamalar yapılmalı ve değerlendirme ortamı herkes için eşit fırsat sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
6. Teknoloji kullanımı mutlaka pedagojik bir amaca hizmet etmeli, ders hedefleri ile tutarlı olmalıdır. Bu kapsamda dijital araç seçimi de öğrenme çıktılarıyla uyumlu olmalıdır.

7. Son olarak veri güvenliği ve etik ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Dijital sınav sistemlerinde öğrencilerin kişisel verileri ve performans kayıtları saklanmaktadır. Bu verilerin güvenli biçimde korunması, yetkisiz kişilerin erişiminin engellenmesi ve öğrenci mahremiyetinin korunması gereklidir. Eğitici hem sistem içindeki ayarları buna göre düzenleyebilir hem de alternatifler içinden uygulama seçerken bu konuya özen gösterebilir.

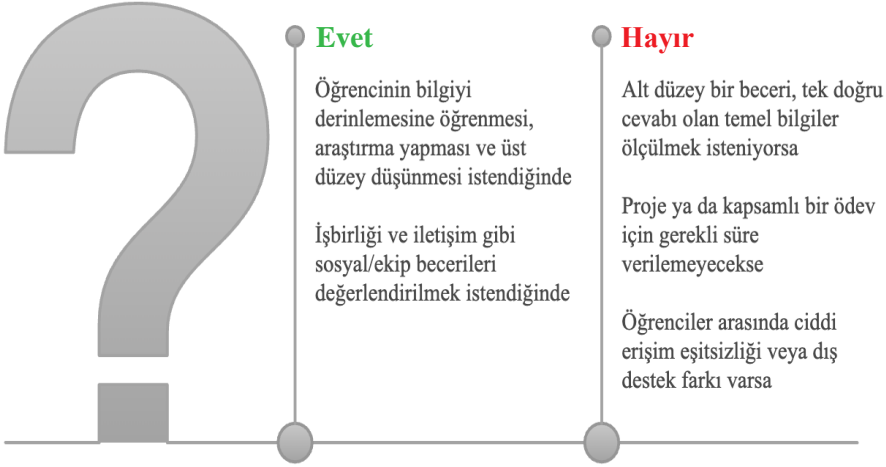


**Şekil 20. Dijital Uygulamaların Üstün ve Sınırlı Yönleri**

### 2.3.4. Projeler/Ödevler

Proje ve ödevler, öğrencilerin bir konuyu derinlemesine incelemesi, derste işlenen konuyu pekiştirmesi, bilgileri uygulamaya dökmesi veya yeni bilgi edinmesi amaçlarıyla, ders dışında, bireysel ya da grup hâlinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleridir (Kan, 2025; Nitko ve Brookhart, 2011). Ödev, Cooper (1989) tarafından öğretmenin öğrencilere okul dışı saatlerde yapmaları için verdikleri görevler olarak tanımlanmaktadır.

## Ödev / Proje kullanmalı mıyım?



Şekil 21. Ödev/Proje Kullanma Kararı

Öğrencilerin okul dışı zamanlarda yapmaları için verilen görevler amacına göre dört türe ayrılabilir (Kan, 2025; Lee ve Pruit, 1979).

- 1. Alıştırma Ödevleri:** Derste gerçekleşen yeni öğrenmelerin tekrar edilmesi, pekiştirilmesi, desteklenmesi amaçlı verilen ödevlerdir.



### Uygun Örnek:

Derste anlatılan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği hesaplama yöntemlerini kullanarak verilen test verileri üzerinden her bir madde için güçlük ve ayırt edicilik indekslerini hesaplayınız.

Beklenen çıktı:

- Hesaplamalar
- Sonuçların kısa yorumlanması

Bu ödev öğrencinin derste öğrendiği hesaplama yöntemlerini tekrar ederek pekiştirmesini sağlar.

- 2. Hazırlık ödevleri:** Dersten önce dersin işlenişi daha etkileşimli hale getirebilecek ön koşul öğrenmeler ve okumaları sağlamak amacıyla verilen ödevlerdir.



### Uygun Örnek:

Bir sonraki derste işlenecek olan nicel ve nitel araştırma modeli örnekleri olarak size verilen iki akademik makaleyi okuyunuz ve derse gelmeden önce aşağıdaki sorulara kısa cevaplar hazırlayınız.

İki makale arasında;

- araştırma yöntemi
- bulguların raporlanması
- geçerlik-güvenirlilik için yapılanlar ile ilgili ne gibi temel farklar vardır?

Beklenen çıktı: 1-2 sayfalık kısa hazırlık notu

3. **Geliştirici Ödevler:** Öğrencilerin dersteki öğrenmelerini temel alarak onları yeni problem durumları üzerinde uygulamaları beklenen ödevlerdir.



### Uygun Örnek:

Bir ders için 10 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi hazırlayınız ve bu test için bir belirtke tablosu oluşturunuz.

Beklenen çıktı:

- 10 çoktan seçmeli test sorusu
- Belirtke tablosu
- Kısa açıklama

Bu ödev öğrencinin derste öğrendiği soru yazma ilkelerini yeni bir bağlamda uygulamasını sağlar.

4. **Yaratıcı Ödevler:** Geliştirici ödevlerden daha geniş kapsamlı, bir projeyi yürütmesi ve süreç sonunda yeni yaratıcı ve özgün bir ürün ortaya çıkarması gereken ödevlerdir.



### Uygun Örnek:

Ortaokul öğrencileri için belirli bir konuya yönelik dijital bir öğretim materyali (örneğin etkileşimli sunum, video veya öğrenme etkinliği) tasarlayınız ve bu materyalin nasıl kullanılacağını açıklayan bir kullanım kılavuzu hazırlayınız.











Beklenen çıktı:

- dijital öğretim materyali
- tasarım raporu
- kullanım açıklaması

Anlatım ve örneklerde de görüldüğü üzere ödev için öğrenciden beklenen bilişsel beceri düzeyi ve kapsam arttıkça, aslında o görev bir projeye dönüşmektedir. Projeler için kapsamlı, üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasını gerekli kılan bireysel ya da grupla yapılabilen uzun süreli öğrenme görevlerini içeren ödevlerdir denebilir. Fleming (2000) bir takım proje konularına çeşitli disiplinlerden örnekleri şu şekilde sunmuştur; parçaların belli bir tema altında toplanmasıyla bir koleksiyon yapmak (böcek, kaya vb), teknolojik tasarımlar ve prototipler üretmek, bilimsel bir araştırma projesi geliştirmek ve uygulamak, arkeolojik kazılar yapmak, tasarım yapmak, bir ürün, model veya öğretim materyali geliştirmek vb.

### **Ödev/Proje Geliştirme İlkeleri (Kan, 2025)**

1. Ödev ve proje konuları doğrudan dersin öğrenme hedefleriyle ilişkili olmalı, öğrencilerin kazanması beklenen bilgi ve becerileri ölçmelidir. Öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı üstesinden gelemeyecekleri kadar zor olmamalıdır.
2. Özellikle projeler uzun süreli görevler olduğu için öğrencilerin süreçte motivasyon ve isteklerini kaybetmemeleri için onların da ilgi duyacağı konulardan seçilebilir. Öğrencilere seçeneklerin olduğu bir liste verilebilir ve oradan seçim yapmaları istenebilir. Her öğrenci ya da gruba farklı görevlerin verilmesi de grupların cevapları birbirlerinden almalarını engelleyebilir.
3. Öğrenciye hem görevin kapsamı, beklenen ürünün nitelikleri ve teslim biçimi hem de puanlamada kullanılacak ölçütlerin açıkça ve somut biçimde anlatıldığı bir yönerge verilmelidir. Bu yönerge öğrencilere yardım alabilecekleri kaynaklarla ilgili de yönlendirme yapılabilir.
4. Akademik dürüstlük beklentisinin altı çizilmeli, kaynak gösterme kuralları açıkça belirtilmeli, özgün çalışma beklentisi vurgulanmalı, gerekirse intihal kontrolü yapılmalıdır.
5. Süre ve aşamaların planlanması titizlikle, ayrıntılı ve gerçekçi yapılmalıdır. Büyük projelerde ara teslimler veya süreç kontrolü yapılması önerilmektedir.
6. Proje ve ödevlerle ilgili öğrencilere mutlaka geri bildirim sağlanmalı, bu geri bildirimlerin yapıcı olmasına ve öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
7. Eğiticinin kolaylaştırıcı olma, rehberlik etme ve yol gösterici olma görevleri olduğu unutulmamalıdır.

 <b>Üstün Yönleri</b>	  <b>Sınırlı Yönleri</b>
 <p>Üst düzey bilişsel becerilerin (analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme) ölçülmesine olanak sağlar.</p>	 <p>Değerlendirme süreci zaman alıcıdır, özellikle kalabalık sınıflarda.</p>
 <p>Araştırma becerilerini geliştirir; bilgiye ulaşma, kaynak kullanma ve literatür tarama süreçlerini içerir.</p>	 <p>Akademik dürüstlük riskleri vardır; ürünün ne kadarının öğrenciye ait olduğu her zaman kesin belirlenemeyebilir.</p>
 <p>Öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katar; planlama, sorumluluk alma, zaman yönetimi, organizasyon ve işbirliği becerilerini geliştirir.</p>	 <p>Grup projelerinde bireysel katkıyı belirlemek zor olabilir, bu durum değerlendirme adaletini etkileyebilir.</p>
	 <p>Kaynak ve teknik imkân farklılıkları, öğrenciler arasındaki değerlendirme sonuçlarını etkileyebilir.</p>

**Şekil 22. Ödevlerin/Projelerin Üstün ve Sınırlı Yönleri**

## Ödevleri ve Projeleri Puanlama Yöntemleri

Proje ve ödevlerin puanlanmasında kontrol listeleri ya da DPA'dan faydalanılabilir. Böyle yardımcı bir puanlama aracı kullanılması puanlamada objektiflik ve nesnelliğin sağlanmasına yardımcı olur. Ayrıca puanlama için geliştirilen DPA'nın öğrencilerle de paylaşılması önerilmektedir. Bu paylaşım öğrenciler için değerlendirme kriterlerini ve onlardan ne beklediğini somut hale getirir. Mümkünse birden çok puanlayıcı kullanılması da puanlama güvenilirliği için önemlidir. Aynı projeyi birden çok puanlayıcının puanlaması ve puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılması puanlayıcıdan kaynaklanan hataları minimuma indirir. Eğer proje bir grup çalışması ise puanlamada ortaya çıkan ürüne ve sürece yapılan bireysel katkı oranları da dikkate alınmalıdır. Bunun için proje başında grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılması ve her öğrencinin sorumluluklarının açık biçimde belirlenmesi istenebilir. Her öğrenci haftalık olarak yaptığı katkıları yazabilir. Bu kayıtlar öğretim elemanı tarafından incelenebilir. Proje sonunda öğrencilerden bireysel

katkılarını açıklayan kısa bir yansıtıcı yazı yazmaları istenebilir bu yazıda aldıkları görevleri sundukları katkıları ve karşılaştıkları zorlukları anlatabilirler. Grup üyeleri birbirlerinin katkılarını ve kendi katkılarını değerlendirebilir. Her öğrenci diğer grup üyelerinin katkı düzeyini puanlayabilir ve eğitici bu bilgileri puanlamada ek bilgi olarak kullanabilir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme, grup içindeki görev paylaşımlarını anlamak için kullanılabilmesi gibi proje sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirmesinde de işe koşulabilir. Bu sayede öğrencilere eleştirel düşünme, objektif olma ve öz farkındalık becerileri kazandırılmaya çalışılabilir.

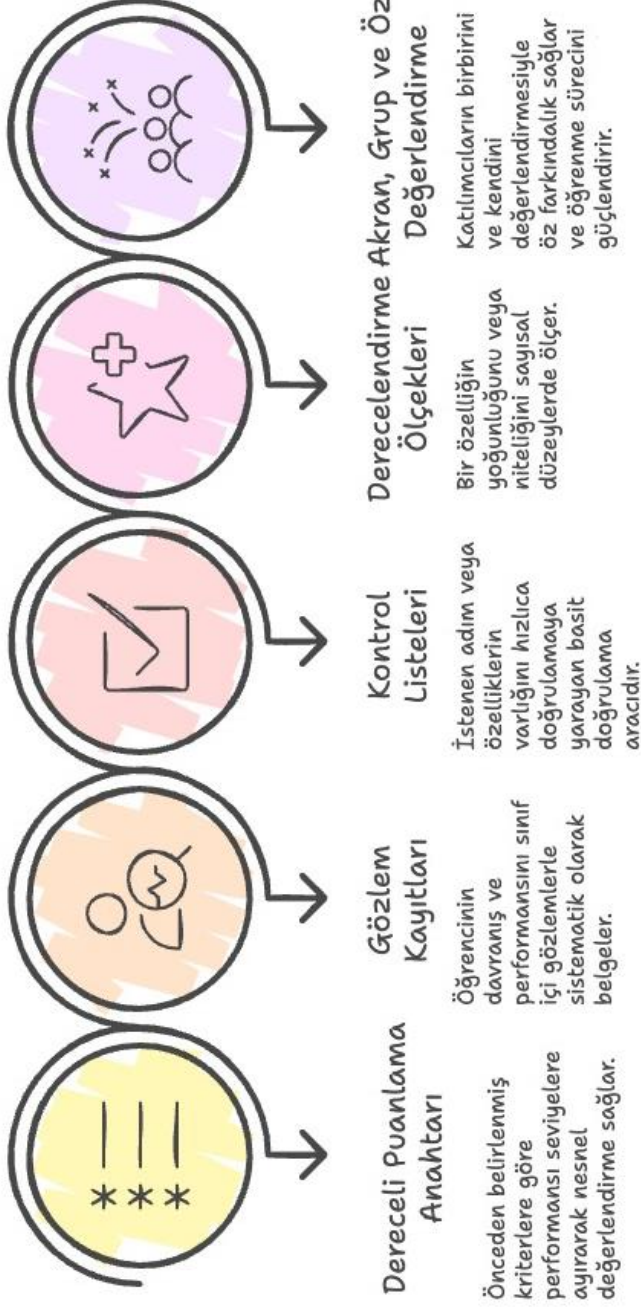
Kontrol listesi ve DPA hazırlamak ile öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile ilgili dikkat edilecek noktalar ve örnekler kılavuzun ilgili bölümlerinde detaylı anlatılmaktadır.

### 3. Değerlendirmede Objektifliği Sağlamak İçin Kullanılabilecek Araçlar

---

Değerlendirme sürecinde objektifliğin sağlanması, lme sonuçlarının geçerlik ve güvenirliğini artırmanın temel koşullarından biridir. Özellikle performansa dayalı ve süreç odaklı değerlendirmelerde, puanlayıcı öznelliğini en aza indirmek ve tutarlı kararlar verebilmek için yapılandırılmış araçlardan yararlanmak önem taşır. Bu bağlamda, dereceli puanlama anahtarları, gözlem kayıtları, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ile akran, grup ve öz değerlendirme uygulamaları, değerlendirmede objektifliği destekleyen temel araçlar arasında yer almaktadır. Bu kısımda sırayla bu araçlar tanıtılmıő ve örnekler sunulmuştur. Şekil 23'te değerlendirmede objektifliği sağlamak için kullanılabilir araçlar zet olarak sunulmuştur.

## Değerlendirmede Objektifliği Sağlamak İçin Kullanılabilecek Araçlar



Şekil 23. Değerlendirmede Objektifliği Sağlamak İçin Kullanılabilecek Araçlar

### 3.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı (DPA), eğitime ve öğrenciye ilgilenilen konu ya da etkinlikle ilgili yardımcı olan açık beklentiler ya da ölçütler setidir (Gültekin, 2022b). DPA'lar gözlemlerimizi tanımlanmış kategoriler veya ölçütlerden uygun olan boyuta kaydetmemizi sağlayan bir değerlendirme aracıdır (Haladyna, 1997). Dereceli puanlama anahtarlarında, öğrenci cevaplarının niteliğini belirlemek için kullanılacak ölçütlerin sayısı ve puanlamanın nasıl yapılacağı (bütünsel veya analitik) iki önemli husustur. Bu anahtarlar; açık uçlu sınavlar, sözel sunumlar/sözlü sınavlar veya performans görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Dereceli puanlama anahtarları; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama türü (analitik veya bütünsel) olmak üzere üç bölümden oluşur (Popham, 2005). Aşağıda ilk olarak dereceli puanlama anahtarı türleri tanıtılmıştır.

#### Bütünsel DPA

Bütünsel DPA'da öğrencinin performansının bütününe puan verilir. Bazı durumlarda yapılan bir değerlendirmeyi bağımsız ölçütlere ayırtmak mümkün olmamakta performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Bu durumlarda kullanılması önerilir (Haladyna, 1997). Öğretmenin kısa sürede değerlendirme yapması gerektiğinde de kullanılabilir. Ancak öğrenciye sınırlı geri bildirim verdiği unutulmamalıdır.

Bütünsel DPA geliştirilirken aşağıdaki adımlar izlenebilir (Kutlu ve diğ., 2010):

1. Öğrencilerin göstereceği performanslar yüksekten düşüğe doğru sıralanır. Her bir düzeye bir puan veya sözel ifade verilir. Örneğin 4 puan, en yüksek başarı düzeyi gibi.

2. Öğrencilerin her düzeyde göstereceği performans tanımlanır.

3. Performanslar tanımlandıktan sonra DPA kullanılabilir. Ancak, kullanım sürecinin de geliştirilme sürecine katkıda bulunacağı unutulmamalıdır. Süreçte puanlama yaparken öngöremediğiniz durumlar olabilir, bu durumda DPA revize edilebilir.

## Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Aşağıda Veterinerlik Fakültesi Anatomi dersi sözlü sınavları için hazırlanmış bir bütünsel puanlama anahtarı örnek olarak sunulmuştur.

Başarı Düzeyi	Ölçütler	Öğrenci Puanı
<b>1- Yetersiz (0-49)</b>	Anatomik kavram bilgisi zayıftır veya ciddi kavram yanlışları içerir. Kadavra üzerinde anatomik yapıları doğru lokalize edemez. Türler arası karşılaştırma yapamaz. Klinik ve fonksiyonel ilişki kuramaz. Açıklamalar mantıksal bütünlükten uzaktır ve bilimsel terminoloji hatalıdır. İletişim zayıftır; yanıtlar anlaşılmakta güçlük çekilir. Kadavra uygulamasında teknik ve güvenlik hataları gözlenir. Biyolojik güvenlik kurallarına uyum yetersizdir.	
<b>2- Geliştirilmeli (50-59)</b>	Temel kavram bilgisi vardır ancak eksik ve yüzeyseldir. Kadavra üzerinde yapıları kısmen doğru gösterir fakat lokalizasyon hataları vardır. Türler arası farkları sınırlı düzeyde ifade eder. Klinik ilişkilendirme zayıftır. Anlatım kısmen tutarlı ancak düzensizdir. Terminoloji kullanımında hatalar bulunmaktadır. Uygulamada yönlendirmeye ihtiyaç duyar. Biyogüvenlik kurallarına uyar ancak bilinç düzeyi düşüktür.	
<b>3- İyi (60-74)</b>	Temel ve çoğu ileri kavramı doğru bilir. Anatomik yapıları kadavra üzerinde doğru lokalize eder. Türler arası temel fark ve benzerlikleri açıklar. Klinik ve fonksiyonel ilişki kurabilir. Anlatımı genel olarak mantıklı ve anlaşılırdır. Terminoloji büyük ölçüde doğrudur. Kadavra uygulamasında teknik olarak yeterlidir. Biyolojik güvenlik kurallarına genel olarak uyar.	
<b>4- Çok İyi (75-89)</b>	Kavramsal bilgi bütüncül ve sistematiktir. Anatomik yapıları doğru lokalize eder, komşuluk ilişkilerini açıklar. Türler arası karşılaştırmaları analitik biçimde yapar. Klinik örneklerle ilişkilendirme yapabilir. Açıklamalar akıcı, mantıklı ve yapılandırılmıştır. Bilimsel terminoloji doğru ve tutarlıdır. Kadavra uygulamasında güvenli ve teknik olarak başarılıdır. Biyogüvenlik kurallarına bilinçli ve eksiksiz şekilde uyar.	
<b>5- Mükemmel (90-100)</b>	Kavramsal bilgi derin, bağlantılı ve ileri düzeydedir. Anatomik yapıları hatasız lokalize eder; varyasyonları ve klinik önemini açıklar. Türler arası yapısal ve fonksiyonel farkları üst düzey analiz eder. Klinik uygulamalara güçlü ve doğru referans verir. Bilimsel anlatımı akıcı, sistematik ve üst düzey akademiktir. Terminoloji eksiksiz ve profesyonel düzeydedir (Türkçe/İngilizce program uyumlu). Kadavra üzerinde profesyonel ve güvenli uygulama yapar. Biyolojik güvenlik kurallarına tam uyum gösterir ve örnek davranış sergiler.	

Not: Bu örnek benzer dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

## **Analitik DPA**

Analitik DPA, ölçülen özellik öğelere, ölçütlere ayrıştırılabildiğinde ve daha ayrıntılı nesnel puanlama yapılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Haladyna, 1997). Yani, ölçülen özellik çok boyutlu olduğunda, performans boyutları derecelendirilebildiğinde ve düzeylerinin gözlemlenebilir olduğunda kullanılabilir.

Analitik DPA geliştirilirken aşağıdaki adımlar izlenebilir (Gültekin, 2022b):

1. Analitik DPA geliştirilirken öğrenci performansı alt boyutlara ayrılır. Alt boyutlar belirlenirken öğrenci performansı ile ilişkili zihinsel özellikler göz önünde tutulmalıdır.
2. Alt boyutlar için öğrenci performansı belirlenir ve puanlarla nitelendirilir.
3. Her bir alt boyuttaki öğrenci performansı için betimsel açıklamalar detaylı olarak yazılır.

## **Analitik Puanlama Anahtarı Örneği**

Aşağıda iki ayrı analitik puanlama anahtarı örneği vardır. İlki Veterinerlik Fakültesi Anatomi dersi sözlü sınavları için hazırlanmış bir analitik puanlama anahtarıdır. Karşılaştırmaların yapılabilmesi ve farkların ayırt edilebilmesi için Bütünsel için hazırlanan puanlama anahtarı aynı konuda analitik olarak da hazırlanmıştır. Ardından laboratuvar derslerinde kullanılacak bir analitik puanlama anahtarı örneği sunulmuştur.

## Veteriner Fakültesi Anatomi Dersi Sözlü Sınav Analitik Değerlendirme Rubriği

Ölçüt	1 (Yetersiz)	2 (Geliştirilmeli)	3 (İyi)	4 (Çok İyi)	5 (Mükemmel)	Puan
<b>1. Kavramsal Bilgi Düzeyi</b>	Kavram bilgisi zayıf veya ciddi kavram yanlışları içeriyor.	Temel kavramları kısmen biliyor ancak eksik veya hataları var.	Temel kavramları doğru biliyor, küçük eksiklikler var.	Kavramları doğru ve bütüncül biçimde açıklayabiliyor.	Kavramları derinlikli, bağlantılı ve bilimsel terminolojiye tam uygun açıklıyor.	
<b>2. Anatomi Yapı Tanıma ve Lokalizasyon</b>	Yapıyı kadavra üzerinde doğru gösteremez.	Yapıyı kısmen tanımlar ancak lokalizasyon hataları vardır.	Yapıyı doğru tanımlar, küçük konum hataları olabilir.	Yapıyı doğru ve güvenilir biçimde lokalize eder.	Yapıyı doğru lokalize eder; komşuluk ilişkilerini ve varyasyonları açıklar.	
<b>3. Karşılaştırmalı Anatomi Bilgisi (Türler Arası)</b>	Türler arası farkları bilmez veya yanlış ifade eder.	Bazı farkları bilir ancak ilişkilendirme zayıftır.	Temel farkları doğru açıklar.	Türler arası fark ve benzerlikleri sistematik biçimde açıklar.	Türler arası yapısal-fonksiyonel farklılıkları analitik biçimde karşılaştırır.	
<b>4. Klinik ve Fonksiyonel İlişki Kurma</b>	Klinik ilişki kuramaz.	Sınırlı ve yüzeysel ilişki kurar.	Temel fonksiyonel ilişki kurar.	Anatomik yapıyı klinik/fonksiyonel bağlamda açıklar.	Klinik örneklerle destekleyerek ileri düzey ilişkilendirme yapar.	
<b>5. Mantıksal Bütünlük ve Açıklama Becerisi</b>	Açıklamalar kopuk ve mantıksal bütünlükten uzaktır.	Kısmen tutarlı ancak düzensizdir.	Genel olarak mantıklı ve anlaşılırdır.	Sistematik, akıcı ve yapılandırılmış anlatım sergiler.	Bilimsel akışa uygun, net ve yüksek düzeyde yapılandırılmış anlatım yapar.	
<b>6. Terminoloji ve Dil Kullanımı</b>	Bilimsel terimleri yanlış kullanır; anlatım anlaşılmazdır.	Terimleri kısmen doğru kullanır; dil akıcılığı zayıftır.	Terminoloji genel olarak doğrudur.	Bilimsel terminoloji doğru ve tutarlıdır.	Terminoloji eksiksiz ve akıcıdır; dil kullanımı üst düzeydedir.	
<b>7. Kadavra Üzerinde Uygulama Becerisi</b>	Güvensiz ve hatalı uygulama yapar.	Yönlendirme ile uygulama yapabilir.	Temel düzeyde doğru uygulama yapar.	Düzenli ve dikkatli uygulama yapar.	Profesyonel, güvenli ve teknik açıdan doğru uygulama yapar.	
<b>8. Biyolojik Güvenlik Kurallarına Uyum</b>	Güvenlik kurallarına uymaz.	Uyarı ile kurallara uyar.	Genel olarak kurallara uyar.	Kurallara dikkatli ve bilinçli şekilde uyar.	Tıbbi öneltim, maske, eldiven, gözlük ve ekipman kullanımında örnek davranış sergiler.	

## Laboratuvar Dersleri İçin Analitik Değerlendirme Rubriği Örneği

Ölçüt	Başlangıç (1 Puan)	Kabul Edilebilir (2 Puan)	İyi (3 Puan)	Çok İyi (4 Puan)	Puan
<b>1. Deneğin Adı</b>	Deneğin adı yazılmamış ya da yanlış yazılmıştır.	Deneğin adı yazılmış ancak eksik/ ifade hatalıdır.	Deneğin adı doğru yazılmıştır ancak bilimsel formatta değildir.	Deneğin adı açık, doğru, bilimsel terminolojiye uygun ve eksiksiz yazılmıştır.	
<b>2. Deneğin Amacı</b>	Amaç yazılmamış ya da deneyle ilişkili değildir.	Amaç genel ifadelerle yazılmıştır, kısmen ilişkilidir.	Amaç açık ve deneyle ilişkilidir ancak sınırlı ayrıntı içerir.	Amaç açık, ölçülebilir, deney süreci ve beklenen çıktılarla uyumlu şekilde yazılmıştır.	
<b>3. Kullanılan Cihazlar/Malzemeler</b>	Eksik veya yanlış listelenmiştir.	Temel malzemeler yazılmış ancak eksikler vardır.	Malzemeler büyük ölçüde doğru ve birimleriyle verilmiştir.	Tüm cihaz ve malzemeler eksiksiz, doğru terimler ve birimlerle (ml, mm, mM vb.) yazılmıştır.	
<b>4. Deneğin Yapılışının Açıklanması (Yöntem)</b>	İşlem basamakları yazılmamış ya da düzensizdir.	Basamaklar yazılmış ancak sıralama veya açıklama yetersizdir.	İşlem basamakları sıralı ve anlaşlırdır; bazı teknik ayrıntılar eksiktir.	Deneğin hangi koşullarda, hangi yöntemle (varsa prosedür adıyla) yapıldığı; miktar, hacim, ölçüm birimleri doğru kullanılarak açık ve sistematik biçimde yazılmıştır.	
<b>5. Deneğin Uygulanması (Laboratuvar Performansı)</b>	Deneğin sürecine aktif katılım göstermemiş, güvenlik ve prosedüre dikkat etmemiştir.	Deneğin kısmen doğru uygulanmış, yönlendirmeye ihtiyaç duymuştur.	Deneğin büyük ölçüde doğru ve dikkatli uygulanmıştır.	Deneğin bağımsız, güvenli ve doğru tekniklerle uygulanmış; düzeneği doğru kurmuş ve süreci bilinçli yönetmiştir.	
<b>6. Deneğin Düzenliği/Şematik Gösterim</b>	Şema yok ya da hatalıdır.	Şema mevcut ancak eksik ve düzensizdir.	Şema anlaşlırdır ancak bazı elemanlar eksiktir.	Deneğin tesisi şematik olarak doğru çizilmiştir; ana elemanlar tanımlanmış ve görevleri açıklanmıştır.	
<b>7. Veri Toplama ve Tablo Hazırlama</b>	Ölçüm verileri eksik veya düzensizdir.	Veriler tablo halinde verilmiş ancak birimler/sütunlar eksiktir.	Veriler düzenli tablolanmış, temel birimler yazılmıştır.	Ölçüm tabloları açık, sistematik, birimler belirtilmiş (gün, saat, set, birim vb.) ve anlaşılır biçimde hazırlanmıştır.	

<b>8. Hesaplamalar (Gerekliyse)</b>	Hesaplama yapılmamış ya da tamamen hatalıdır.	Hesaplamalar eksik veya yöntem belirtilmemiştir.	Hesaplamalar büyük ölçüde doğru; formül belirtilmemiştir.	Hesaplamalar doğru; kullanılan formül, yöntem ve gerekiyorsa program (Excel, SPSS vb.) belirtilmiştir.
<b>9. Grafikler ve Görsel Sunum (Gerekliyse)</b>	Grafik yok ya da yanlış çizilmiştir.	Grafik var ancak eksen/birim hataları vardır.	Grafik doğru çizilmiş ancak yorum sınırlıdır.	Grafikler doğru ölçeklendirilmiş, eksenler ve birimler belirtilmiş; gerekiyorsa grafik kağıdı veya Excel çıktısı uygun şekilde eklenmiştir.
<b>10. Sonuç ve Yorum</b>	Sonuç yazılmamış ya da verilerle ilişkili değildir.	Sonuç genel ifade içerir, yorum sınırlıdır.	Sonuç verilerle ilişkilidir; temel yorum yapılmıştır.	Sonuçlar verilerden hareketle bilimsel biçimde yorumlanmış; olası hata kaynakları ve değerlendirme yapılmıştır.
<b>11. Rapor Taslağına Uygunluk ve Düzen</b>	Rapor formatına uyulmamış, düzensizdir.	Temel başlıklar var ancak eksikler mevcuttur.	Format büyük ölçüde uygundur, küçük düzen hataları vardır.	Kapak sayfası, amaç, şema, eleman tanıtımı, veri tabloları, grafikler, sonuç bölümü eksiksiz ve düzenli biçimde hazırlanmıştır.
<b>12. Kaynak Kullanımı (Gerekliyse)</b>	Kaynak belirtilmemiştir.	Kaynak var ancak format hatalıdır.	Kaynaklar doğru ancak sınırlıdır.	Kaynaklar bilimsel kurallara uygun ve doğru biçimde yazılmıştır.

Not: Bu örnekler başka dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

### **DPA kullanırken dikkat edilecek noktalar** (Kutlu ve diğ., 2010)

1. Hazırlandığı konunun tüm içerik ve hedeflerini tam olarak yansıtmalıdır.
2. DPA'nın öğrenci performansının en önemli yönlerini yansıtıp yansıtmadığına karar verilmelidir.
3. DPA'nın ölçülmesi hedeflenen performans dışında herhangi bir öge içerip içermediği kontrol edilmelidir.
4. DPA'nın betimsel açıklamalarının nesnel olup olmadığı incelenmelidir.
5. Kullanılması ve anlaşılması kolay olmalıdır.
6. Farklı puanlayıcılar tarafından puanlandığında bile tutarlı sonuçlar vermelidir.
7. DPA'yı birkaç öğrenci cevabı üzerinde mutlaka denenmelidir.

### **3.2. Gözlem Kayıtları**

Gözlenen önemli, bireysel öğrenci davranışlarının yazılı hale getirilmesidir (Airasian & Russel, 2008; Gültekin, 2022b). İki tür gözlem vardır: doğal ve yapay.

**Doğal Gözlem:** Araştırmacı doğal ortamda yer alan herhangi bir değişkeni, durumu ya da bireyi kontrol altına almadan oluşan durumları gözlemler (Fraenkel ve Wallen, 2009). Örneğin; Piaget'nin kendi çocuklarını doğal ortamlarında gözlemleyerek bilişsel gelişimi açıklamaya çalışması gibi.

**Yapay Gözlem:** Belirli davranışların gözlenmesi amaçlandığı için araştırmacı tarafından ortam düzenlemesine gidilerek katılımcıların davranışları gözlenir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Örneğin; depresyonun tedavisi sırasında bireylerin olası kaçınma davranışlarının gözlemlenmesi gibi.

### **Gözlem Sürecinde Dikkat Edilmesi Gerekenler**

Gözlem sürecinde tüm olay ve davranışların eksiksiz biçimde izlenmesi mümkün olmadığından, gözlem öncesinde hangi olguların, hangi kapsamda ve ne düzeyde gözleneceğinin açık biçimde belirlenmesi gerekir. Gözlemlerde temel ilke, araştırmanın amacı doğrultusunda anlamlı ve gerekli verilerin sistematik biçimde kaydedilmesidir. Bu kapsamda, veri kaybını önlemek amacıyla kayıt cihazlarından yararlanılabilir. Ayrıca

gözlenen durumların gecikmeden kaydedilmesi önemlidir; aksi takdirde ayrıntıların unutulması ya da eksik aktarılması söz konusu olabilir. Bununla birlikte gözlem sürecinde araştırmacının betimleyici kayıt ile kendi yorumunu birbirinden ayırması gerekir. Gözlem notları mümkün olduğunca yorumsuz tutulmalı, kişisel değerlendirmeler ayrı biçimde belirtilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

### **Gözlem Formunun Oluşturulması**

Bir gözlem sürecinde her unsurun izlenmesi mümkün olmadığından, gözleme başlamadan önce odaklanılacak boyutların netleştirilmesi gerekmektedir. Gözlemin doğal ortamında yapılması, elde edilen verilerin geçerliği açısından önem taşır; çünkü yapay koşullar gözlenen bireylerin davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca düzenli aralıklarla yapılan gözlemler ya da birden fazla gözlemcinin bağımsız biçimde veri toplaması, gözlemin güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Gözlem formu hazırlanırken, gözlenecek olgunun tüm yönlerini kapsayacak boyutların belirlenmesi gereklidir. Örneğin sınıf içi iletişimi inceleyen bir araştırmada yalnızca öğrencilerin davranışlarına odaklanmak yeterli olmayabilir; öğretmenin sözel ve sözel olmayan davranışları da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle gözlem boyutları açık ve sistematik biçimde tanımlanmalıdır. Bunun yanı sıra gözlemin gerçekleştirildiği fiziksel ortam ayrıntılı biçimde tanımlanmalı; sosyal etkileşim biçimleri, ortamda gerçekleşen etkinlikler ve bireylerin bu etkinliklere katılım düzeyleri gözlem formuna dâhil edilmelidir. Hem sözel hem de sözel olmayan iletişim süreçlerinin izlenmesi, bulguların anlamlandırılmasını güçlendirecektir (İlgün Dibek, 2021; Patton, 1987). Aşağıda öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adaylarını ders anlatırken gözlemleyip not veren öğretmenlerin gözlemleri için kullanabilecekleri bir form örneği sunulmuştur.

## Öğretmenlik Uygulaması Dersi Ders Süreci ve Etkinlik Yönetimi Gözlem Formu

Bu formun amacı, öğretmen adayının güçlü yönlerini ortaya koymak, geliştirilmesi gereken alanları belirlemek ve mesleki gelişimine yapılandırılmış geri bildirim sağlamaktır. Değerlendirme, rehberlik edici ve geliştirici bir yaklaşımla yapılmalıdır.

*Öğretmen Adayı :*

*Okul :*

*Ders/Konu :*

*Tarih :*

*Gözlemci :*

### Uygulama Esasları

1. Gözlem, öğretmen adayının gerçek sınıf ortamında yürüttüğü ders sırasında yapılmalıdır.
2. Gözlem sürecinde mümkün olduğunca nesnel olunmalı; kişisel kanaatler yerine gözlenebilir davranışlar esas alınmalıdır.
3. Her ifade, adayın dersteki performansı dikkate alınarak 4'lü dereceli ölçek üzerinden puanlanmalıdır:
  - 4: Çok Yeterli:** Davranış açık, tutarlı ve etkili biçimde sergilenmektedir.
  - 3: Yeterli:** Davranış genel olarak uygun ve yeterlidir; küçük eksiklikler olabilir.
  - 2: Kısmen Yeterli:** Davranış zaman zaman görülmekte, ancak geliştirilmesi gerekmektedir.
  - 1: Yetersiz:** Davranış gözlenmemiş ya da beklenen düzeyde değildir.
- UD = Uygun Değil:** İlgili davranış, dersin niteliği veya içeriği gereği bu gözlem sürecinde ortaya çıkmamış ya da gözlenebilir bir durum oluşturmamıştır.
4. Puanlama yapılırken tek bir anlık duruma değil, dersin genel akışındaki tutarlılığa dikkat edilmelidir.
5. "Genel değerlendirme" bölümüne, geliştirilmesi gereken yönler ve güçlü taraflar somut örneklerle yazılmalıdır.

Gözlenecek Davranış	Uygun Değil	Yetersiz 1	Kısmen Yeterli 2	Yeterli 3	Çok Yeterli 4
<b>A. Derse Giriş ve Hazır Bulunuşluk</b>					
1. Derse zamanında ve planlı başlar.					
2. Öğrencilerin dikkatini çeker ve güdüleme yapar.					
3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini yoklar (soru, hatırlatma vb.).					
4. Konuyu önceki öğrenmelerle ilişkilendirir.					
5. Dersin amaç/kazanımlarını/hedeflerini açıklar.					
<b>B. Öğretimin Planlanması ve Alan Bilgisi</b>					
6. Konu alanına hâkimdir; temel kavram ve ilkeleri doğru kullanır.					
7. Kavramlar arası ilişkileri mantıklı biçimde kurar.					
8. Öğrenci düzeyine uygun anlatım yapar.					
9. Uygun ve anlaşılır örnekler verir.					
10. Kazanıma uygun öğretim etkinlikleri planlamıştır.					
11. Öğretim ilke ve yöntem-tekniklerini uygun kullanır.					
12. Araç-gereç ve kaynakları yerinde ve etkili kullanır.					
<b>C. Öğretim Süreci ve Etkinlik Yönetimi</b>					
13. Etkinlikler arası geçişleri planlı yapar.					
14. Süreyi etkili kullanır.					
15. Öğrencileri aktif katılıma teşvik eder.					
16. Bireysel/grup çalışmalarını uygun biçimde organize eder.					
17. Gereksiz tekrar ve açıklamalardan kaçınır.					
18. Süreç içinde uygun ipuçları ve yönlendirmeler yapar.					
19. Öğrenci hatalarını yapıcı biçimde düzeltir.					

<b>D. Sınıf Yönetimi</b>					
20. Demokratik ve güvenli bir öğrenme ortamı oluşturur.					
21. Sınıf kurallarını tutarlı biçimde uygular.					
22. Dikkat dağıtıcı durumları uygun şekilde yönetir.					
23. Öğrenciler arasında adil davranır.					
24. Öğrencilere isimleriyle hitap eder.					
25. Derse yönelik ilgi ve motivasyonu sürdürür.					
<b>E. İletişim Becerileri</b>					
26. Anlaşılır ve açık yönergeler verir.					
27. Ses tonunu etkili kullanır.					
28. Beden dilini (göz teması, jest-mimik) etkili kullanır.					
29. Öğrencileri dikkatle dinler.					
30. Öğrencilerle olumlu ve saygılı iletişim kurar.					
<b>F. Ders Sonu ve Değerlendirme</b>					
31. Ders sonunda konuyu toparlar ve özetler.					
32. Öğrencilere süreç içinde geri bildirim verir.					
33. Öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyini uygun ölçme değerlendirme aracıyla yoklar.					
<b>Genel Değerlendirme</b>					
<i>Güçlü Yönler:</i>					
.....					
<i>Geliştirilmesi Gereken Yönler:</i>					
.....					
<b>Genel Puan:</b> ...../.....					

Bu örnek benzer dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

## **Gözlemde Geçerlilik ve Güvenirlik**

Gözleme dayalı araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması, elde edilen verilerin bilimsel niteliği açısından kritik öneme sahiptir. Gözlenen durumun gözlemciden ya da kullanılan ölçme aracından etkilenme olasılığı bulunduğundan, aynı gözlemcinin düzenli aralıklarla tekrar gözlem yapması ya da birden fazla gözlemcinin bağımsız biçimde veri toplaması, hem geçerliliği hem de güvenirliliği artıran uygulamalar arasındadır. Gözlemde güvenirlilik çoğunlukla puanlayıcılar arası güvenirlilik kapsamında ele alınır. Farklı gözlemcilerin aynı gözlem formuna dayanarak benzer sonuçlara ulaşması, hem elde edilen verilerin hem de kullanılan gözlem formunun güvenilir olduğuna işaret eder. Ek olarak üçleme (triangulation) yöntemi, gözlem bulgularının farklı veri kaynaklarıyla karşılaştırılarak doğrulanmasını içerir ve gözlem verilerinin tutarlılığını güçlendiren önemli bir strateji olarak kabul edilmektedir (İlgün Dibek, 2021).

### **3.3. Kontrol Listeleri**

Kontrol listeleri, öğrencilerde hedeflenen davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla veya yapılması gereken görev listesinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini tespit etmede kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu araçlar, davranışın var olup olmadığına (evet/hayır gibi) dair bilgi sunar; ancak davranışın ne sıklıkta ya da hangi düzeyde sergilendiğine ilişkin veri sağlamaz. Bu nedenle kontrol listeleri, eğitmenlerin bir öğrenci ya da öğrenci grubu hakkında genel bir değerlendirme yapmak istediklerinde daha işlevseldir. Kontrol listesi hazırlanırken ölçülecek davranışların açık ve net biçimde tanımlanması ve bu davranışlara ait tüm göstergelerin eksiksiz olarak listeye dahil edilmesi gerekir. Ayrıca, listede yer alan davranış göstergelerinin değerlendirmede eşit ağırlığa sahip olup olmayacağıının önceden belirlenmesi önemlidir (Alıcı, 2020). Aşağıda laboratuvar dersi deney öncesi, süreci ve sonrası kullanılabilen örnek bir kontrol listesi sunulmuştur.

## Laboratuvar Dersi Deney Öncesi, Süreci ve Sonrası Kontrol Listesi

**Ders** : .....  
**Deney Adı** : .....  
**Tarih** : .....

<b>A) Deney Öncesi Kontroller</b>		Evet	Hayır
1	Deneyde kullanılacak kimyasal ve çözeltilerin yeterliliği kontrol edildi.		
2	Eksik kimyasal/malzeme varsa ilgili birime bildirildi.		
3	Deney düzeneği ve cihazların çalışırılığı kontrol edildi.		
4	Kullanılacak malzemelerin kalibrasyonu ve temizliği kontrol edildi.		
5	Çeker ocakların çalışır durumda olduğu kontrol edildi.		
6	Güvenlik ekipmanları (eldiven, gözlük vb.) hazır bulundu.		
<b>B) Deney Süreci Kontrolleri</b>			
7	Öğrencilerin güvenlik kurallarına uygun çalıştığı gözlemlendi.		
8	Malzemeler uygun miktarda ve doğru birimlerle kullanıldı.		
9	Kullanılan cihazlar talimatlara uygun şekilde kullanıldı.		
10	Deney süresince çalışma alanının düzeni korundu.		
<b>C) Deney Sonrası Kontroller</b>			
11	Lavaboların temizliği tamamlandı.		
12	Tezgâhların temizliği ve düzeni sağlandı.		
13	Çeker ocaklar temiz bırakıldı ve kapatıldı.		
14	Hassas terazi temizlendi ve kapatıldı.		
15	Isıtıcı tabla ve diğer elektrikli cihazların fişleri çekildi.		
16	Kimyasallar uygun şekilde etiketlenerek dolaplara yerleştirildi.		
17	Yıkanan cam malzemelerin temizlik kontrolü yapıldı ve dolaplara yerleştirildi.		
18	Deney sonunda oluşan atıklar uygun atık kaplarına bırakıldı.		

Bu örnek benzer dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

### 3.4. Dereceleme Ölçekleri

Dereceleme ölçekleri öğrencinin gösterdiği performansın ya da sergilediği davranışların derecesini belirtmeye yarar (Gültekin, 2022b). Dereceleme ölçekleri; araştırma raporları, projeler, portfolyolar gibi performansa dayalı çalışmaların değerlendirilmesinde; ayrıca gözlemlerin kaydedilmesinde sıkça kullanılan ölçme araçlarıdır. Bunun yanında öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi süreçlerinde de yaygın olarak tercih edilirler. Kontrol listelerinde yalnızca bir davranışın var olup olmadığına bakılırken (evet/hayır gibi), dereceleme ölçeklerinde davranışın hangi düzeyde ve ne kalitede sergilendiği önemlidir. Bu nedenle kontrol listeleri iki kategorili düzenlenirken, dereceleme ölçekleri en az üç düzey içeren kategorilere sahiptir (Alıcı, 2020).

Dereceleme ölçekleri hazırlanırken öncelikle ölçülmek istenen özelliğin açık ve gözlenebilir davranış göstergeleri (ölçütler) belirlenir. Örneğin, bir öğretim elemanı öğrencilerin İngilizce okuma becerisini değerlendirmek istiyorsa, ölçeği bu beceriyi yansıtan somut ölçütlerden oluşturmalıdır. Bunun için eğitmen şu sorulara yanıt vermelidir: İngilizce okuma becerisi nedir? Hangi davranışlar bu becerinin göstergesidir? Belirlenen ölçütlerin toplamı, ölçülmek istenen beceriyi tam olarak temsil etmelidir. Eğer ölçütlerden bazıları ilgili özelliği yansıtmıyorsa, ölçekten çıkarılmalıdır. Bu aşama, ölçme aracının geçerliğini sağlamak açısından kritik öneme sahiptir. Ölçütler belirlendikten sonra, tepki kategorilerine karar verilir. Kategori sayısı ve kullanılan ifadeler ölçülen özelliğe uygun olmalıdır. Örneğin bazı durumlarda dört kategorili (“Her zaman”, “Bazen”, “Ara sıra”, “Hiçbir zaman”) bir yapı daha uygunken, bazı durumlarda üç kategorili (“Evet”, “Kısmen/Bazen”, “Hayır”) bir yapı daha işlevsel olabilir (Alıcı, 2020).

Özetle, dereceleme ölçekleri yalnızca davranışın varlığını değil, düzeyini ve niteliğini de değerlendirmeye olanak tanıyan, dikkatli planlama gerektiren ve performans değerlendirmelerinde etkili biçimde kullanılan ölçme araçlarıdır. Aşağıda örnek olarak İngilizce derslerinde öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılacak bir dereceleme ölçeği örneği sunulmuştur.

## İngilizce Konuşma Becerisi Dereceleme Ölçeği

Bu dereceleme ölçeği, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Değerlendirme yapılırken öğrencinin performansı bütüncül olarak dikkate alınmalı ve her ölçüt için en uygun düzey işaretlenmelidir. Her bir ifade 1'den 5'e kadar puanlanmaktadır:

**Puanlama: 1 = Çok Yetersiz, 2 = Yetersiz, 3 = Orta, 4 = İyi, 5 = Çok İyi**

	Ölçüt	1	2	3	4	5
1	Konuşmanın konusunu ve amacını açık biçimde belirtme					
2	Konuşmayı planlı ve düzenli biçimde sunma (giriş-gelişme-sonuç)					
3	Konuşmanın içeriğini dinleyici düzeyine uygun hale getirme					
4	Dilbilgisi kurallarını doğru kullanma					
5	Kelime dağarcığını uygun ve çeşitli kullanma					
6	Akıcılık (duraksamadan, doğal konuşma)					
7	Telaffuz ve vurgu doğruluğu					
8	Dinleyicilerle göz teması kurma					
9	Ses tonunu ve hızını etkili kullanma					
10	Sorulara uygun ve anlaşılır cevap verme					

Bu örnek benzer dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

### 3.5. Akran, Grup ve Öz Değerlendirme

Performans dayanaklı etkinliklerde eğitimci merkezli değerlendirmelerin yanı sıra öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları yöntemlere de başvurulmalıdır (Gültekin, 2022b). Öğrenciler durum belirleme süreçlerine (Kutlu ve diğ., 2010);

- *Kendilerini (öz değerlendirme-self assessment)*
- *Arkadaşlarını (akran değerlendirme-peer assessment)*
- *Grup çalışmalarını (grup değerlendirme-group assessment)* değerlendirerek katılırlar.

## Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi düşünme biçimlerini ve davranışlarının niteliğini izleyip değerlendirdikleri bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler, sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyini gözden geçirir, eksiklerini fark eder ve kendilerini geliştirmek için hangi stratejileri kullanmaları gerektiğine karar verirler. Öz değerlendirme, öğrencinin mevcut performansı ile ulaşmak istediği performans arasındaki farkı belirlemesiyle başlar. Öğrenci bu farkı gördüğünde, çalışmalarını yeniden gözden geçirerek performansını nasıl iyileştirebileceğini planlar. Bu nedenle öz değerlendirme, hedeflerin ve değerlendirme ölçütlerinin açıkça tanımlandığı standartlara dayalı eğitim anlayışıyla uyumludur. Ayrıca öz değerlendirme, öğrencinin sadece mevcut durumunu fark etmesini değil, aynı zamanda daha yüksek öğrenme hedefleri belirlemesini ve bu hedeflere ulaşmak için uygun öğretim ve öğrenme stratejileri (düzeltici önlemler) geliştirmesini sağlar. Bu yönüyle öz değerlendirme, akademik başarıyı artırmaya yönelik bilinçli ve planlı bir gelişim sürecidir (McMillan & Hearn, 2008). Öz değerlendirme bilgilerinden yararlanabilmek için öğrencinin kendi düşünme süreçlerini kontrol edebilmesi gerekir. Bu da üstbilis (metabilis) becerilerini gerektirir. Öğrenci, bir görevi yerine getirmek için hangi bilgi, beceri ve stratejilerin gerekli olduğunu bilmeli; bunları nasıl ve ne zaman kullanacağını anlayabilmelidir (Brookhart, 2010).

Öz değerlendirmenin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle yaş düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kendilerini nesnel biçimde değerlendirmekte zorlanabildikleri belirtilmektedir. Yaş ilerledikçe akran etkisi ve sınıf içi sosyal dinamikler devreye girebilmekte; öğrenciler sosyal statülerini korumak ya da olumsuz algılanmamak amacıyla performanslarını olduğundan farklı yansıtılabilmektedirler. Ancak araştırmalar, öz değerlendirme araçları düzenli biçimde kullanıldığında ve öğretmenlerden yapılandırılmış geri bildirim alındığında öğrencilerin daha gerçekçi ve tutarlı değerlendirmeler yapabildiklerini göstermektedir (Kutlu ve diğ., 2010).

Özetle, öz değerlendirme öğrencilerin öz düzenleme ve üst düzey düşünme becerilerini destekleyen güçlü bir araçtır; ancak etkili ve geçerli sonuçlar elde edebilmek için yapılandırılmış ölçütler, rehberlik edici geri bildirim ve çoklu veri kaynaklarıyla desteklenmesi gerekmektedir.

## **Öz Değerlendirmede Soru Örnekleri (Kutlu ve diğ., 2010)**

- Bu çalışmanın benim için etkili olmasını sağlayan nedir?
- Bu çalışmayı başarıyla bitirmek için neler yaptım?
- Bu çalışmayı yaparken hangi becerilerim gelişti?
- Bu çalışmayı yaparken en çok nerelerde zorlandım?
- Bu çalışmayı tekrar yapacak olsam neleri farklı olarak yaparım?

## **Akran Değerlendirme**

Öğrencilerin değerlendirme sürecine dahil olmasının yollarından biri de akran değerlendirmedir. Bu yöntem, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının çalışmalarını belirli kriterler doğrultusunda değerlendirmesini içerir ve katılımcı bir değerlendirme biçimi olarak öğrencilerin birlikte etkin çalışmasına imkân tanır. Akran değerlendirme genel olarak iki biçimde uygulanabilir: birincisi, öğrencilerin çalışmalarını birbirlerine değiştirerek karşılıklı değerlendirmesi; ikincisi ise belli bir çalışmanın tüm sınıf tarafından değerlendirilmesidir (Karakaya, 2007). Bu süreçte öğretmenin temel rolü, öğrencilerin birbirlerine üstünlük taslamalarını engellemek ve değerlendirmeyi, arkadaşlarının eksikliklerini fark etmelerine yardımcı olacak bir araç olarak sunmaktır.

Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmelerini ve gerektiğinde düzenlemelerini sağlayan önemli becerilerdir. Bu yaklaşımlar sayesinde öğrenciler hem kendi çalışmalarının hem de arkadaşlarının çalışmalarının belirli ölçütlere göre kalitesini değerlendirmeyi öğrenirler. Böylece öğrenciler, bir çalışmanın hangi kalite beklentilerini karşılaması gerektiğini daha iyi anlar ve öğretmenlerin nasıl değerlendirme yaptığını kavramaya başlarlar. Akran ve öz değerlendirme, öğretmenin not verme sürecinde zaman tasarrufu sağlayabilir. Ancak öğrencilerin bu yöntemlere alışması ve etkili biçimde kullanabilmesi için başlangıçta ciddi bir zaman ve rehberlik gereklidir (Harrison, 2010). Bu nedenle özellikle ilk zamanlarda not vermek yerine öğrencinin gelişimini desteklemek ve öğrenmeyi yönlendirmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılması daha uygun olur. Aşağıda grup çalışmalarında kullanılacak bir akran değerlendirme formu örneği sunulmuştur (Alıcı, 2020).

## Grup Çalışması Akran Değerlendirme Formu

Grubun Adı :  
Çalışmanın Adı :  
Değerlendirilen öğrencinin adı soyadı :  
Değerlendirmeyi yapan öğrencinin adı soyadı :  
Tarih :

İfadeler	Yetersiz (1)	Geliştirilmeli (2)	Orta düzey (3)	İyi (4)	Çok İyi (5)
1. Grup toplantılarına düzenli olarak katılır.					
2. Grup tartışmalarına aktif biçimde katılır.					
3. Grup etkinliklerine düzenli olarak katılım sağlar.					
4. Grubun ihtiyaçlarına katkıda bulunur.					
5. Yeni fikirler üretir ve öneriler sunar.					
6. Diğer grup üyelerinin düşüncelerini dikkatle dinler.					
7. Toplantılarda alınan kararlara uyar.					
8. Çalışmanın paylaşımında adil davranır.					
9. Üzerine düşen sorumlulukları yerine getirir.					
10. Gruptaki diğer öğrencilere çalışmalarında destek olur.					
11. Grup üyeleriyle etkili iletişim kurar.					
12. Grup çalışmalarına katılım konusunda istekli davranır.					
13. Gerektiğinde gruba liderlik yapabilir.					

## Grup Değerlendirme

Grup değerlendirmesi, oğrencilerin işbirliği içinde yürüttükleri çalışmalar kapsamında, grubun genel başarısı ve bireysel katkılar hakkında oğrencilerin yaptığı değerlendirmeleri içerir. Oğrenciler hem kendi katkılarını hem de diğer grup üyelerinin katkılarını değerlendirebilirler (Kutlu ve diğ., 2010). Grup çalışmalarında her oğrencinin yaptığı katkıyı net biçimde belirlemek çoğu zaman zordur. Bu durum özellikle çalışmalar eşzamansız (farklı zamanlarda, çevrim içi vb.) yürütüldüğünde daha da zorlaşır. Oğrencilerin katkılarını değerlendirmek akademisyenler için önemli olsa da uygulamada güçlükler içerebilir. Çalışma sınıf ortamında ve yüz yüze yapılıyorsa, oğretim elemanı grup içi etkileşimleri gözlemleyerek oğrencilerin katılım düzeylerini değerlendirebilir. Ancak alışma eşzamansız yürütülüyorsa, süreci izlemek zorlaşır. Bu durumda akran değerlendirmesi etkili bir yöntem olabilir. Ayrıca, katkıların izlenebilmesi için gruplardan düzenli olarak toplantı tutanakları hazırlamaları ve bunları değerlendirme sürecinin bir parçası olarak sunmaları istenebilir. Bu yöntem, oğrencilerin sürece katılımını takip etmeye yardımcı olur ve katkı sağlamayan oğrencileri yeniden sürece dahil etmek için fırsat sunar (Francis, Allen & Thomas, 2022). Grup değerlendirmesinde amaca göre kontrol listeleri, açık uçlu sorular ve dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Aşağıda grup değerlendirmesi yaparken kullanılabilecek bir form örnek olarak sunulmuştur (Alıcı, 2020).

## Grup Değerlendirmesi Formu

Grubun Adı : .....

Çalışmanın Adı : .....

Grubunuzun çalışmasını aşağıda verilen ifadelere katılma derecenize göre 1-5 arasında değerlendiriniz.

İfadeler	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1. Grup arkadaşlarım projeye eşit oranda katkıda bulundu.					
2. Grup üyeleri sorumluluklarını yerine getirdi.					
3. Grup arkadaşlarım proje sürecinde beni destekledi.					
4. Grup üyeleri çalışmalarının sonuçlarını birbirleriyle paylaştı.					
5. Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dikkatle dinledi.					
6. Bu grupla yeniden çalışmak isterim.					
7. Grubumuz projeyi zamanında tamamladı.					

Bu örnek benzer dersler için de revize edilerek kullanılabilir.

## 4. Sınavların Biçimsel Düzenlenmesi ve Uyulması Gereken Genel Kurallar

---

Sınav öncesi sınavın tasarımı açısından uyulması gereken bazı kurallar aşağıda verilmiştir (Gültekin, 2022a; Kubiszyn & Borich, 1996):

1. İsim ve/veya numara için yer ayrılmalı
2. Sınavla ilgili temel bilgileri içeren (kaç soru, yanıtlar nereye ne şekilde verilecek, sınavın süresi vb gibi) bir yönerge mutlaka hazırlanmalı ve sınav evrakının en başına yerleştirilmelidir.
3. Çoktan seçmeli ve eşleştirmeli sorularda soru, seçenekleriyle aynı sayfada olmalı
4. Benzer soru türündeki soruların tamamı bir arada olmalı
5. Test soruları kolaydan zora doğru ve öğrenme alanına göre sıralanmalı
6. Yazı puntosu, satır aralıkları ve sorular arası boşluklar iyi ayarlanmalı
7. Görsel ve bağlı olduğu tüm sorular aynı sayfada yer almalı
8. Çoktan seçmeli sorularda anahtar yanıtların seçeneklerdeki sayıları yakın olmalı ve belirli bir örüntü izlememeli

Ölçme aracı bu koşullara uygun şekilde hazırlandıktan sonra ölçme aracının basım ve çoğaltılma süreci yürütülür. Ardından sınav uygulama ortamının hem fiziksel hem de psikolojik açıdan hazırlanması gerekir. Öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya koyabilmeleri, dikkat dağıtıcı unsurların azaltıldığı ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortamda mümkün olur. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken adımlar aşağıda sunulmuştur (Gültekin, 2022a; Kubiszyn & Borich, 1996):

- ✓ Sınav ortamında sessizlik sağlanmalı, dikkat dağıtıcı uyarılar en aza indirilmelidir. Sınav sırasında kapıya uyarı notu asmak, gözetmenin konuşmaması, sınıfta dolaşırken dikkat çekici davranışlardan kaçınması gibi önlemler uygulamanın kesintisiz sürmesine katkı sağlar.

- ✓ Sınav kuralları test dağıtılmadan önce açık ve net biçimde açıklanmalıdır. Süre, cevap kâğıdının kullanımı gibi konularda öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi gereksiz soru ve karışıklıkları önler. Baskı ya da içerik hatası bulunan sorular varsa, tüm öğrencilere aynı anda açık bir duyuru yapılmalıdır.
- ✓ Testin amacının öğrenciyi cezalandırmak değil; öğrenme sürecini ve öğretimin etkililiğini değerlendirmek, geri bildirim sağlamak olduğu öğrencilere hissettirilmelidir. Ölçme araçlarının pedagojik amaçlar dışında kullanılması, değerlendirme sürecinin sağlıklı işlemlerini olumsuz etkileyebilir.
- ✓ Sınav öncesinde eğitmenin kullandığı dil ve sergilediği yaklaşım, öğrencilerin kaygı düzeyi ve motivasyonu üzerinde belirleyicidir. Sınavın aşırı derecede önemli ya da önemsiz olarak sunulması, öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle ölçme uygulamalarında dengeli, destekleyici ve pedagojik amaçlara uygun bir iletişim dili benimsenmelidir. Ölçmenin temel amacının öğrenme sürecine ilişkin geri bildirim sağlamak olduğu vurgulanmalı; öğrencilerin en iyi performanslarını ortaya koyabilecekleri bir değerlendirme atmosferi oluşturulmalıdır.
- ✓ Uygulama sürecinde adalet, açıklık ve düzen ilkeleri esas alınmalıdır. Test yanıt süresi, tüm öğrencilere test dağıtılıp yönergeler açıklandıktan sonra başlatılmalıdır. Öğrencilerin test kitapçıklarını kontrol etmeleri sağlanmalı, kimlik bilgilerini eksiksiz doldurmaları hatırlatılmalı ve sınav evrakı sistematik biçimde toplanmalıdır. Sınav kapsamı ve tarihine ilişkin önceden bilgilendirme yapılması kaygıyı azaltırken, habersiz uygulanan kısa sınavlar öğretimi dinamik tutma ve öğrenme eksiklerini belirleme açısından işlevsel olmakla birlikte, özellikle yoğun ders yüküne sahip öğrenciler üzerinde baskı oluşturabilir.
- ✓ Test yanıt süresi; testin amacı, uygulama biçimi, hedef kitlenin yaş düzeyi ve soru türüne göre belirlenmelidir. Sınıf içi ölçme uygulamalarında testler seçme ve sıralama sınavı niteliğinde yapılandırılmamalı; öğrencilerin yaş düzeylerine ve soru türlerine uygun, genellikle bir ders saatinde yanıtlanabilecek kapsamda hazırlanmalıdır.

## 5. Puanlama Sürecinde Yapılan Hatalar

---

Eğitmenlerin öğrenci performansını değerlendirirken yaptıkları hatalar, ölçme sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Literatürde, puanlama sürecinde sıklıkla görülen üç temel hata türünden söz edilmektedir: kişisel yanlılık hatası, ilk izlenim (hale) etkisi ve mantıksal hata (McMillan, 2007; Popham, 2000).

**1. Kişisel Yanlılık Hatası:** Kişisel yanlılık, puanlayıcının bireysel eğilimlerinin değerlendirme sürecine yansımasıdır. Bu hata üç biçimde ortaya çıkabilir (Kutlu ve diğ., 2010):

- **Aşırı olumluluk:** Öğrenci çalışmalarının olduğundan yüksek puanlanması
- **Aşırı olumsuzluk:** Çalışmaların olduğundan düşük puanlanması
- **Merkezi eğilim:** Yüksek ya da düşük puan vermekten kaçınılarak puanların orta düzeyde toplanması

Bu tür yanlılıklar, öğrencinin gerçek performansını yansıtmaması beklenen puanların eğitmenin kişisel tutumlarına göre değişmesi nedeniyle hem güvenilirliği zedeler hem de öğrenciler arası gerçek başarı farklarının görünmez hâle gelmesine neden olur (Linn & Gronlund, 1995).

**2. İlk İzlenim Hatası:** Hale etkisi, eğitmenin öğrenciye ilişkin genel kanaatinin (olumlu ya da olumsuz) belirli bir çalışmanın puanlanmasını etkilemesidir. Örneğin, sınıf içi davranışları olumlu olan bir öğrencinin akademik performansı gerçekte olduğundan yüksek değerlendirilebilir; benzer şekilde, sınıf içi katılımı düşük ya da yazısı düzensiz olan bir öğrencinin çalışması olduğundan düşük puanlanabilir (Kutlu ve diğ., 2010). Bu durum öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin nesnel biçimde ortaya konmasını güçleştirir. Hale etkisini azaltmak için mümkün olduğunca kimlik bilgilerinin gizlenmesi ve ön yargıların farkında olunması önerilmektedir (Linn & Gronlund, 1995).

**3. Mantıksal Hata:** Mantıksal hata, öğrencinin bir özelliğinin başka bir özelliğiyle ilişkili olduğu varsayımına dayanarak puanlama yapılmasıdır. Örneğin, anlatımı düzgün olan bir öğrencinin içeriğinin de

güçlü olduğu varsayılabilir (Kutlu ve diğ., 2010). Benzer şekilde, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal ilişkilerde zayıf olduğu yönündeki genellemeler de mantıksal hata kapsamında değerlendirilebilir (Linn & Gronlund, 1995).

Haladyna (1997) yukarıda bahsedilenlere ek olarak puanlayıcı yanlılıklarının özellikle öğrencilerin performans sergilediği görsel ve sahne sanatlarında yaygın olduğunu belirtmektedir. Cinsiyet yanlılığı, etnik yanlılık, ırksal yanlılık ve kişisel görünüm gibi diğer unsurlar da puanlamayı etkileyebilmektedir. Gözlem yönteminde de puanların geçerliliği tehdit eden birkaç sorun daha vardır. Bunlardan biri gözlemcinin geçmiş deneyimleri, beklentileri ve ön bilgilerinin gözlem sürecini etkileyebilmesidir. Araştırmacının beklentileri, gözlemcinin belirli davranışları daha fazla kaydetmesine yol açabilir (Fraenkel & Wallen, 2006; İlgün Dibek, 2021), bu durum da gözlemci yanlılığı oluşturabilir. Diğer sorun, bireyler gözlendiklerini bildiklerinde doğal davranışlarından sapabilirler. Bu durum, özellikle yapay ortamlarda gerçekleştirilen gözlemlerde daha belirgin olabilir ve verilerin geçerliliğini zayıflatabilir. Bu durum tepkisellik (hawthorne etkisi) olarak adlandırılır (İlgün Dibek, 2021).

Puanlamaların daha geçerli ve güvenilir olması yani bu yanlılıklardan kaçınmak için etkili bir puanlayıcı eğitimi programı uygulamak önem taşımaktadır. Puanlayıcıların bu konuda eğitimi kadar puanlayıcı seçim süreci de dikkatli yürütülmelidir. Örneğin, yurt dışında tıp uzmanlık alanlarında hekimlerin sözlü sınavlarında, puanlama sürecine ilişkin ayrıntılı eğitimler verilmesi yaygındır (Haladyna, 1997). Standartlaştırılmış ve kapsamlı bir puanlayıcı eğitimi ile ölçütlerin ortak biçimde anlaşılması sağlanmalı, örnek performanslar üzerinden uygulama yapılmalıdır. Ayrıca puanlama süreci düzenli olarak izlenmeli, puanlayıcılar arası tutarlılık analiz edilmeli ve gerekli durumlarda geri bildirim verilerek düzeltici önlemler alınmalıdır. Açık ve ayrıntılı dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması da öznel etkileri en aza indirmede önemli bir rol oynar.

## 6. Geri bildirim ve Not Verme

---

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanım amacı yalnızca öğrencinin öğrenme düzeyinin tespit edilip hakkında geçti/kaldı kararı verilmesi değildir. Bu da amaçlardan biridir elbette ancak ölçme sonuçları hem öğrenciye kendi öğrenme süreci hakkında bilgi vermek hem de eğiticiye öğretim sürecinin etkililiği ile ilgili bilgi vermek amaçları için de kullanılmalıdır. Ancak bu yolla ölçme sonuçları aynı zamanda etkili bir öğrenme/öğretme aracına dönüşebilir, aksi halde ölçme sonuçlarından yeteri kadar yararlanılamadığı söylenebilir.

Bu bağlamda geri bildirim ve not verme, değerlendirme sürecinin iki temel bileşenini oluşturmaktadır. Geri bildirim ile not verme çoğu zaman aynı anlamda iki kavram gibi kullanılsa da amaçları birbirlerinden farklıdır. Not verme, öğrencinin performansının belirli ölçütlere göre değerlendirilmesini ve bir puan veya harf notu ile ifade edilmesini anlatırken, geri bildirim öğrencinin yaptığı bir çalışma ve öğrenme süreci hakkında onun güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını belirten, öğrenmenin geliştirilmesine yardımcı olan bilgi olarak tanımlanabilir.

### **Etkili Geri Bildirimin Özellikleri**

- Geri bildirim için önemli konulardan biri zamandır. Öğrenciler yaptıkları çalışmalar hakkında mümkün olduğunca kısa sürede geri bildirim aldıklarında bu bilgileri öğrenmelerini geliştirmek için kullanabilirler. Geç verilen geri bildirim öğrenme üzerindeki etkisini önemli ölçüde kaybeder, öğrenme eksikliklerinin zamanında tespit edilememesine neden olur ve yanlış eksik öğrenmelerle ilgili önlemler alınamaz.
- Geri bildirim açık ve anlaşılır ifade edilmesi somut çıktı ve örneklerle tarif edilmesi öğrencilerin neyi doğru yaptıklarını ve hangi yönlerini geliştirmeleri gerektiğini açık biçimde anlamaları açısından kritiktir. Tam doğru olmamış, eksik yanların var, istediğim gibi değil gibi yuvarlak görelü üstü kapalı ifadeler yerine hangi konuda ne gibi eksiklerin olduğunu daha net betimleyen anlatım tarzları benimsenmelidir. Eğer ölçme aracı

çoktan seçmeli bir test gibi doğru ve yanlış yanıtların olduğu ve öğrenciyi tanılayıcı bilgilerin az olduğu bir araçsa yanlış yaptığı konu alanları ve orada işaretledikleri çeldiriciler üzerinden bir analiz yapılarak geri bildirim verilebilir. Örneğin, öğrencinin yanıtları incelendiğinde “Temel kavramlarla ilgili soruları doğru yanıtladığını ve bu konudaki uygulamaları yapabildiğini görüyorum. Ancak özellikle ölçme araçlarının geçerliği ile ilgili sorularda hep güvenirlikle ilgili çeldiricileri işaretlemişsin. Bu durum bu iki kavramın anlamı konusunda bir karışıklık yaşadığını düşündürüyor. Bu noktada bunların tanımını ve birbirleri ile olan ilişkilerini yeniden incelemek faydalı olabilir.” şeklinde verilen bir geri bildirim öğrencinin bundan sonraki süreçte nereye odaklanması gerektiği ile ilgili daha bilgi verici olacaktır. Buna ek olarak benzer durum birden çok öğrencide yaşanmışsa eğitici sınıfın da bu konuda ekstra desteğe ihtiyacı olduğunu düşünebilir ve bir sonraki ders için ek örnekler çalışma yapıkları veya etkinlikler organize edip bu konudaki sorunu çözüldükten sonra yeni konuya geçme kararı alabilir.

- Geri bildirim sadece eksiklere odaklanmamalıdır. Sadece negatif yanlara odaklanan bir geri bildirim öğrencide yapamıyorum hissini yükseltip vazgeçmesine neden olabilir.
- Geri bildirim gelişime yönelik olmalıdır yalnızca mevcut performansı değerlendirmekle kalmayıp öğrencinin bir sonraki aşamada ne yapması gerektiğinin de yol haritasını sunmalıdır.
- Akran ve özdeğerlendirme yöntemleri de geri bildirim teknikleri olarak kullanılabilir.
- Geribildirim sadece öğrenci için değil eğiticinin öğretim sürecini değerlendirmesi için de kritiktir. Elde edilen bir ölçme sonucuna ilişkin tüm grubun değerlendirilmesi eğiticiye öğretim sürecinin etkililiği ve kullandığı yöntemlerin yeterliği ile ilgili bilgi sağlayacaktır.
- Geri bildirim etkili verilmesi sınıf mevcudu ile de yakından ilişkilidir. Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda her öğrenciye ayrıntılı ve bireyselleştirilmiş geri bildirim vermek zaman ve iş yükü açısından güç olabilir. Bu durum eğiticinin geri bildirimini daha genel ve sınırlı biçimde vermesine neden olabilir. Ancak kalabalık sınıflarda da geri bildirim niteliğini korumak için bazı stratejiler kullanılabilir. Örneğin, sık yapılan hataların

belirlenerek tüm sınıfa yönelik genel geri bildirim verilmesi, rubrikler kullanılarak standartlaştırılmış yorumların hazırlanması veya akran geri bildirim gibi yöntemlerden yararlanılması geri bildirim sürecini kolaylaştırabilir. Buna ek olarak dijital değerlendirme araçları ile de süreç görece otomatik ya da yarı otomatik bir sisteme dönüştürülebilir. Bazen öğrencilerin soruların doğru yanıtlarının ne olduğunu bilmesi, ondan beklenenlerle ilgili ve tam doğru yanıtlarla ilgili bilgi alması bile sınırlı da olsa geri bildirim olabilir. Öğrenciler bu sayede kendi cevaplarının veya performanslarının eksiklerini kendileri keşfedebilirler.

### **Not Verme Süreci**

Not verme, öğrencilerin performanslarını belirli ölçütlere göre değerlendirme ve bu performansı bir puan veya harf notu ile ifade etme sürecidir. Dönem sonu not vermede önemli olan noktalardan biri dönem boyunca öğrencilerden istenen görevlerin nota ne ağırlıkta katılacağına karar vermektir. Eğitici dönem başında öğrencilerden neler isteneceği ve bu görevlerin dersin öğrenme çıktıları düşünüldüğünde nota hangi ağırlıkta katılacağına karar vermeli ve bunu en başta öğrencilere bildirmelidir. Öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini bilmeleri hem değerlendirme sürecinin şeffaflığını artırır hem de öğrencilerin öğrenme hedeflerine odaklanmasını sağlar.

Dönem boyunca yapılan performans görevleri, ödevler, projeler gibi etkinliklerin nota dönüştürülmesinde DPA gibi puanlamada objektifliği sağlayan bir aracın kullanılması önerilmektedir. Bu araçlar hem öğretim elemanlarının daha tutarlı puanlama yapmasına yardımcı olur hem de öğrencilerin beklentileri daha iyi anlamasını sağlar.

Dönem sonu not verme süreci, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından önemli sonuçlar doğuran bir değerlendirme aşamasıdır. Ancak bu süreç zaman zaman öğretim elemanı üzerinde bir baskı unsuru olarak algılanabilmekte ya da öğrenciler tarafından notun bir tehdit aracı olarak yorumlandığı durumlar ortaya çıkabilmektedir. Oysa etkili ve etik bir değerlendirme anlayışında not verme, bir güç veya kontrol aracı olarak değil, öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemeye ve öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmeye hizmet eden bir araç olarak ele alınmalıdır. Değerlendirme sürecinin baştan itibaren açık ölçütlere dayalı, şeffaf ve hesap verebilir biçimde yürütülmesi hem öğrencilerin değerlendirme sürecine duyduğu güveni artırır hem de

öğretim elemanının not verme sürecinde kendisini baskı altında hissetmesini azaltır. Ayrıca notların yalnızca öğrencinin başarısını değil, aynı zamanda yürütülen öğretim sürecinin etkililiğini de yansıttığı unutulmamalıdır. Bu nedenle değerlendirme süreci öğrenci ile öğretim elemanını karşı karşıya getiren bir mekanizma olarak değil, öğrenmeyi geliştirmeye yönelik ortak bir çabanın parçası olarak görülmelidir. Öğrenci ve eğitici, öğrenme hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışan paydaşlar olarak değerlendirildiğinde, not verme süreci daha yapıcı ve destekleyici bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Dönem sonu not verme sürecinde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi mutlak ölçütlere (criterion-referenced) veya bağıl ölçütlere (norm-referenced) dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Mutlak ölçüte dayalı değerlendirmede öğrencilerin başarı düzeyi önceden belirlenmiş öğrenme hedefleri ve performans ölçütleri temel alınarak belirlenirken, bağıl ölçüte dayalı değerlendirmede öğrencilerin performansı sınıf içindeki diğer öğrencilerin performansına göre karşılaştırılarak belirlenir. Ancak eğitim ve öğretim süreçlerinde özellikle mutlak ölçüte dayalı değerlendirmenin tercih edilmesi önerilmektedir. Çünkü bağıl ölçüte dayalı değerlendirme öğrencilerin başarı düzeylerini sınıfın genel performansına bağlı hale getirerek farklı sınıflar veya dönemler arasında adaletsiz sonuçlara yol açabilir. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerinden ziyade sınıf içi sıralamaya odaklanılmasına neden olabilmektedir. Buna karşılık mutlak ölçütlere dayalı değerlendirme öğrencilerin önceden tanımlanmış öğrenme çıktılarını doğrultusunda değerlendirilmesini sağlayarak daha şeffaf, tutarlı ve öğrenme hedefleriyle uyumlu bir değerlendirme sürecine katkı sunar. Bu nedenle öğretim süreçlerinde değerlendirme ölçütlerinin açık biçimde belirlenmesi ve not verme sürecinin bu ölçütlere dayandırılması eğitim öğretimin niteliğinin korunması açısından önemli görülmektedir.

## Kaynaklar

---

- Abedi, J. (2006). Language issues in item development. In S. M. Downing & T. H. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 377-398). Lawrence Erlbaum Associates.
- Abedi, J. (2011). Language issues in the design of accessible items. In S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow & A. Kurz (Editörler), *Handbook of accessible achievement tests for all students* (pp. 217-230). Springer.
- Ahmed A., & Pollitt A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: An experimental investigation focus. *Assessment in Education*, 14(2), 201-232.
- Alici, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 123-163). Pegem Akademi.
- Airasian, P. W. (1994). *Classroom assessment*. McGraw-Hill.
- Airasian, P. & Russell, M. (2008). *Classroom assessment: Concepts and applications*. McGraw-Hill Higher Education.
- Aydın, B. (2025a). Yazılı yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 97-114). Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2025b). Sözlü sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 115-129). Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş. & Yamaçlı, S. (2023). Bağlam temelli soru oluşturma aşamaları: Ulusal ve uluslararası yaklaşımlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 578-614.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 436-449.
- Bellocchi, A., King, D. T., & Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Bellocchi, A., King, D. T., & Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education*, 38(8), 1304-1342.
- Brookhart, S. M. (2010). *Assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Çıkrıkçı, N. (2022). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. N. Çıkrıkçı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 1-24). Anı Yayıncılık.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Doğan, N. (2015a). Kısa yanıtli sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 189-202). Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2015b). Yazılı yoklamalar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 145-168). Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2015c). Sözlü sınavlar. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 169-188). Anı Yayıncılık.
- Doğan, N. (2023a). Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri II: Yanıtı yapılandırmayı gerektiren ölçme araçları. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 140-181). Pegem Akademi.
- Doğan, N. (2023b). Çevrimiçi (Online) değerlendirme. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 414-447). Pegem Akademi.
- Fleming, N. D. (2000). *Teaching and learning styles: VARK strategies*. IGI Global.
- Fensham, P. J., & Rennie, L. J. (2013). Towards an authentically assessed science curriculum. In D. Corrigan, R. Gunstone & A. Jones (Eds.), *Valuing assessment in science education: pedagogy, curriculum, policy* (pp. 69-101). Springer.
- Francis, N., Allen, M., & Thomas, J. (2022). *Using group work for assessment: An academic's perspective (Version 1)*. National Teaching Repository. <https://doi.org/10.25416/NTR.21270621.v1>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Gültekin, S. (2022a). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. Çıkrıkçı, N. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 133-197). Anı Yayıncılık.
- Gültekin, S. (2022b). Performans dayanaklı değerlendirme. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 199-229). Anı Yayıncılık.
- Gündeğer, C. (2023). Bilgisayar tabanlı ölçme ve değerlendirme. N. Doğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 370-410). Pegem Akademi.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- Harrison, C. (2010). Peer and self-assessment. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 231-235). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00313-4>

- İlgün Dibek, M. (2021). Ölçme araçlarının sınıflandırılması. Ö. Yıldırım & S. Kula Kartal (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 91-210). Lisans Yayıncılık.
- Kan, A. (2025). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 184-206). Anı Yayıncılık.
- Karabulut Coşkun, B. & Yılmaz A. (2021). *Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakaya, İ. (2007). Öğrenci algısının geliştirilmesi: Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme formları. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, (8), 35-38.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. (1996). *Educational testing and measurement* (5th ed.). Harper Collins College Publishers.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya İ. (2010). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Lee, J. F., & Pruitt, K. W. (1979). Homework assignments: Classroom games or teaching tools? *The Clearing House*, 53(1), 31-35.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching*. Prentice Hall.
- McMillan, J. H. (2007). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Allyn & Bacon.
- McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-ssessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40-49.
- MEB. (2024). *PISA yayımlanan sorular*. 14 Ocak 2026 tarihinde <https://pisa.meb.gov.tr/www/yayimlanan-sorular/icerik/6> adresinden erişilmiştir.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Pearson.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Pegem Yayınları.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Publications.
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement*. Allyn & Bacon.
- Thorndike, R. M. (2005). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Macmillan.
- Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tatlı, Z. (2020). *Ölçme değerlendirmede Web 2.0*. Pegem Akademi Yayınları.

- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Saydam Matbaacılık.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Wortham, S. (2001). *Assessment in early childhood education* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin Yayıncılık.