

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME  
İLKELERİNİN ÖNEM VE UYGULAMA DÜZEYLERİNE  
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sevilay Kaplan

Danışman: Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı

Ankara  
Temmuz, 2007

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından lme ve Değerlendirme Anabilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan .....

Prof. Dr. Nizamettin Koç

¼ye .....

Doç. Dr. N¼khet ıkırıkçı Demirtaşlı

(Danışman)

¼ye .....

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya Nartg¼n

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2007

Prof. Dr. Ayşe akır İLHAN

Enstit¼ M¼d¼r¼

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde beni yetiştiren değerli hocalarım Prof. Dr. Nizamettin Koç'a, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl'a ve Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya, tezimin uygulama aşamasında yardım ve görüşlerini aldığım arkadaşım İ. Alper Köse'ye, tezimin başlangıcından bitimine kadar beni destekleyen Onur Kilmen'e, bilgisini benimle paylaşan ve tezimin her adımına önemli katkılar sağlayan değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı'ya ve beni bugünlere getiren anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

Sevilay Kaplan

## ÖNSÖZ

Araştırmacı tarafından, eğitim-öğretim sürecinin işleyişine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin en çok sorun yaşadığı alanın ölçme ve değerlendirme alanı olduğu saptanmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin, eğitim-öğretim sürecinin önemli ve zorunlu bir boyutu olması nedeniyle, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının araştırılması araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Yüksek lisans tezi olarak hazırlanan bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları kendi algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim çalışmalarına, öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu konuya ilgi duyan araştırmacılara ışık tutacağı beklenmektedir.

Sevilay Kaplan

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLKELERİNİN ÖNEM VE UYGULAMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kaplan, Sevilay

Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı

Temmuz, 2007, 84 sayfa

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı sınıf içi uygulamalara verdikleri önemi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını, çeşitli değişkenler bakımından, kendi algılarına göre saptamaktır. Bu çalışmanın araştırma grubunu, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan 236 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen 30 maddelik anketle sağlanmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirmedeki sıklık düzeyleri ve bu uygulamalara ilişkin önem düzeyleri yüzde ve frekanslarla ifade edilmiş, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin önem ve sıklık düzeyleri ile cinsiyet, hizmet süresi, mezun oldukları bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki ilişki, Cramer V katsayısı ile saptanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara önem verdikleri, ancak bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde, önem verdikleri düzeyde gerçekleştirmedikleri saptanmıştır. Bazı uygulamalar haricinde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu değişkenleri arasındaki manidar bir ilişki bulunmamıştır.

## **ABSTRACT**

### **THE PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN RELATION TO THE IMPORTANCE AND APPLICATION LEVELS OF MEASUREMENT AND EVALUATION PRINCIPLES**

Kaplan, Sevilay

Master of Science, Department of Measurement and Evaluation

Advisor: Associate Professor Dr. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı

July, 2007, 84 pages

The aim of this research is to determine primary school teachers' frequency and importance level in application of measurement and evaluation principles according to their own perceptions. 236 primary school teachers who were attending inservice training program in Aksaray in 2006-2007 academic year were involved in this research. The data was collected with a questionnaire of 30 items. Primary schools teachers' frequency and importance level of applying the principles of measurement and evaluation were reported by frequency and percentages. The relationship between the variables-relationship of teachers' importance and frequency level of applications of measurement and evaluation with gender, years of experience in public sector, the department they graduated and the number of classes they attended- were determined with Cramer V coefficient. According to the findings, most of the teachers pay attention to the applications of measurement and evaluation principles. However, they do not use these applications as much as they consider them as important. Except for some applications, there is no significant relationship between the variables; primary school teachers' applications of measurement and evaluation , and gender, years of experience in public sector, department they graduated and the number of classes they attended.

*Anneme ve babama...*

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	viii
EKLER LİSTESİ.....	xi
<b>BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	9
Önem.....	10
Varsayımlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	12
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
3. YÖNTEM.....	20
Araştırmanın Modeli.....	20
Araştırma Grubu.....	20
Veri Toplama Aracı.....	22
Verilerin Toplanması.....	24
Verilerin Analizi.....	25
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	26
5. TARTIŞMA.....	66
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	68
Sonuçlar.....	68
Öneriler.....	71
KAYNAKLAR.....	72
EKLER.....	78



## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>Çizelge 1.</b> Öğretmenlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu, Hizmet Süresi, Mezun Olunan Bölüm Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	21
<b>Çizelge 2.</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Ortanca ve Tepe Değerleri .....	26
<b>Çizelge 3.</b> Öğretmenlerin Amaçlar İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	27
<b>Çizelge 4.</b> Öğretmenlerin Planlama İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	28
<b>Çizelge 5.</b> Öğretmenlerin Genişlik-Kapsamlılık İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri ....	29
<b>Çizelge 6.</b> Öğretmenlerin Bireysel Farklılıklar İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri ....	30
<b>Çizelge 7.</b> Öğretmenlerin İşbirliği İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	31
<b>Çizelge 8.</b> Öğretmenlerin Kendi Kendini Değerlendirme İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri .....	32
<b>Çizelge 9.</b> Öğretmenlerin Devamlılık İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	33
<b>Çizelge 10.</b> Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Çeşitlilik İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri .....	34
<b>Çizelge 11.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Cramer V Değerleri .....	36
<b>Çizelge 12.</b> Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	37

<b>Çizelge 13.</b> Öğretmenlerin Hizmet Süreleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Cramer V Değerleri .....	39
<b>Çizelge 14.</b> Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	40
<b>Çizelge 15.</b> Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüm ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait Cramer V Değerleri .....	41
<b>Çizelge 16.</b> Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf Mevcudu ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait.....	42
<b>Çizelge 17.</b> Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait.....	43
<b>Çizelge 18.</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Ortanca ve Tepe Değerleri .....	44
<b>Çizelge 19.</b> Öğretmenlerin Amaçlar İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	45
<b>Çizelge 20.</b> Öğretmenlerin Planlama İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	46
<b>Çizelge 21.</b> Öğretmenlerin Genişlik-Kapsamlılık İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	47
<b>Çizelge 22.</b> Öğretmenlerin Bireysel Farklılıklar İlkesine Dayalı Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
<b>Çizelge 23.</b> Öğretmenlerin İşbirliği İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49

<b>Çizelge 24.</b> Öğretmenlerin Kendi Kendini Değerlendirme İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
<b>Çizelge 25.</b> Öğretmenlerin Devamlılık İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
<b>Çizelge 26.</b> Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Çeşitlilik İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	53
<b>Çizelge 27.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri .....	56
<b>Çizelge 28.</b> Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	57
<b>Çizelge 29.</b> Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri .....	58
<b>Çizelge 30.</b> Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölüme Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri .....	59
<b>Çizelge 31.</b> Öğretmenlerin Sahip Oldukları Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri .....	60
<b>Çizelge 32.</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyi ile Bu Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri .....	61
<b>Çizelge 33.</b> Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyi ile Bu Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri.....	62

## **EKLER**

<b>Ek 1. Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi.....</b>	<b>78</b>
<b>Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....</b>	<b>84</b>

## **BÖLÜM 1**

### **GİRİŞ**

Bu bölümde, araştırmanın problemi açıklanmış; amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### **Problem**

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, dünyamızı hızla değiştirmekte ve geliştirmektedir. Çağımız, kendi kendini yönetebilen, işbirliği içinde çalışabilen, liderlik özelliklerine sahip, olaylar karşısında hızlı çözümler üretebilen, yaratıcı bireyler olmayı gerektirmektedir. Yurt kalkınmasında kendilerine büyük ihtiyaç duyulan ve eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin çağın gereklerine uygun, bu türden niteliklere sahip insan gücünü yetiştirmedeki payları çok büyüktür.

Öğretmenlik mesleği, öğretmenin önemi, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin rolleri hemen hemen tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konu ve kavramlardır. Pek çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülke, eğitim sistemlerini ve bu sistem içinde öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme konusunu gündemlerinde ön sıralara çıkarmışlardır. Bu gündem değişikliğinin temel gerekçesi, 21. yüzyılda eğitimin ve öğretmenliğin toplum yaşamı üzerinde etkisinin giderek artma beklentisidir (Atanur-Baskan, 2001).

Eğitim ve öğretim ortamında, öğretmenin sahip olduğu yeterlikler öğretmen ve öğrenci arasında sağlanan etkileşimin kalitesinin bir ölçüsüdür. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde, öğrenciyle, öğrencinin ailesinden daha çok zaman geçiren kişi, sınıf öğretmenleridir. Bu bakımdan

düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinde payları büyüktür. Öğretmenin sergileyeceği yeterliklerin, öğrencinin sosyal yaşamını, okula karşı tutumunu ve kişilik gelişimini de etkileyeceği kuşkusuzdur.

Alanın temel konularına hâkim olmayan, alanın bakış açısını kazanamamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan bir öğretmenin profesyonel davranabilmesi olası değildir. Öğretmenlerin sadece birer öğretici değil aynı zamanda birer eğitici olmaları da beklenmektedir. İyi bir eğitici olabilmek için mesleği hakkında yeterince bilgilenmesi, eğiticilik yetilerini kazanmış, eğitim sistemi ve politikalarını kavrayarak sistem içinde bulunduğu yer ile diğer kademeler arasında bütünlüğü sağlayabilecek yeterliğe ulaşmış olması gerekmektedir (Özden, 2003).

Öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılması ve sürekli bir iç ve dış denetim ile sistemli olarak geliştirilmesi, eğitim fakültelerinin hizmet sunduğu kesimlere (veliler, öğrenciler, okullar gibi) öğretmen eğitiminin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amacıyla, 1994-1998 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında, öğretmen yeterliklerini tanımlayan öğretmen eğitiminde yeniden yapılandırma çalışmaları yürütülmüştür. YÖK (1998)'e göre öğretmen yeterlikleri dört temel boyut altında tanımlanmıştır. Bunlar; “konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler”, “öğrenme–öğretme sürecine ilişkin yeterlikler”, “öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili yeterlikler” ve “tamamlayıcı mesleki yeterlikler”dir. Bu projede öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili yeterlikleri şöyle tanımlanmaktadır:

- Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve sonuçları öğrencilerin gelişmesini sağlayacak önerileri içeren dönütlerle birlikte verme,

- Yapılan etkinliklerin (sınav, ödev, gözlem) ve sağlanan gelişmenin kayıtlarını tutma, sonuçlarını düzenli aralıklarla öğrenciye bildirme,
- Öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmede sürekliliğin önemini kavrama ve uygulama,
- Başarısız öğrencilerin sorunlarının çözümünde deneyimli öğretmenlerin görüşlerinden yararlanma,
- Öğrencinin akademik gelişimini ulusal notlandırma ölçütlerini kullanarak değerlendirme (YÖK, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002 yılında öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmaları olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nca saptanan öğretmen yeterlikleri "eğitme-öğretme yeterlikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu yeterlik gruplarından "eğitme ve öğretme yeterlikleri" 14 alt bölüm ve 206 yeterlik maddesinden oluşmaktadır. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerden beklenen yeterlikler aşağıdaki gibidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2002):

- Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme,
- Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme,
- Yazılı yoklama yapma,
- Sözlü yoklama yapma,
- Doğru-yanlış türü test yapma,
- Eşleştirme türü test yapma,
- Tamamlama türü test yapma,
- Çoktan seçmeli test yapma,
- Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliklerini saptama,
- Ödev ve proje değerlendirme,
- Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme,
- Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme,
- Öğrenci velisine geribildirim sağlama,
- Mutlak değerlendirme yapma,
- Bağıl değerlendirme yapma,

- Öğrencilerin bağıl değerlendirme sürecine katılımlarını sağlama,
- Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme,
- Öğrencilerin kendini değerlendirmesine yardımcı olma,
- Öğrenciye geri bildirim sağlama,
- İş, performans testi yapma,
- Tutum ölçme.

Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri saptanmaya çalışılmış, proje sonunda, altı ana yeterlik alanı belirlenmiştir. Bu altı ana yeterlik alanından biri de “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”dir. Bu ana yeterlik alanı çerçevesinde yer alan alt yeterlik alanları aşağıdaki gibidir:

- Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme,
- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme,
- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama,
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme (MEB, 2006).

Türkiye son yıllarda, etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sistemimizin fikri alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu çerçevede, öğretim programlarının dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayıştan, yapılandırmacı bir anlayışı içeren bir dönüşüm içine girmesi ve bu dönüşümü gerçekleştirmesi tasarlanmaktadır (MEB, 2005).

Yenilenen ilköğretim programıyla ölçme ve değerlendirme uygulamaları, eğitim sistemi içerisinde yepyeni bir boyut kazanmıştır. Yenilenen programa göre ölçme ve değerlendirme uygulamaları şu şekilde belirtilmektedir: Programda sadece ürün değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de değerlendirilir. Değerlendirme, öğrencilerin ne bilmediklerini değil, neyi bildiklerini görmek için kullanılan ve sahip oldukları becerileri, günlük



yaşamda kullanma ve uygulayabilmelerine katkıda bulunan bir araçtır. Program, her öğrencinin kendini farklı yansıtabileceği düşüncesiyle değişik değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanmayı önermektedir. Bu amaçla değerlendirmede, öğretmenlerin halen kullandıkları klasik ölçme araçları (çoktan seçmeli, doğru–yanlış, eşleştirmeli testler, yazılı yoklamalar vb.) yanında, süreci değerlendirmek için; performans değerlendirmesini, öğrenci ürün dosyası hazırlanmasını, öğrencilerin duyuşsal izlenimlerini izlemeyi, derse yönelik tutum ve kendilerine güvenleri hakkında bilgi edinmek için ölçekler kullanılmasını da önermektedir (MEB, 2005).

Eğitim sürecinin bütünlüğü içinde, eğitimin hedef, eğitim-öğretim etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirme boyutları sürekli ve karşılıklı olarak etkileşim içindedir. Bunlar içinde, ölçme ve değerlendirme boyutu, diğer iki boyuta ve kendisine ilişkin olarak geri bildirim verir. Bir başka deyişle, ölçme ve değerlendirme işlemleri, sorunlar konusunda ilgilileri bilgilendiren, eğitim sürecinin bütün olarak işleyişi hakkında veri sağlayan önemli bir boyuttur (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 1997).

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir ve öğretmene bu konuda büyük sorumluluklar düşer. Bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir derste başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapabilecek en yetkili kişidir. Bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme alanının bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede iyi bilmek, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır (Turgut, 1997).

Öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve becerileri ile donanmış bir öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini daha iyi kontrol edebilecektir. Bu süreçte, eğitimle kazandırılmak istenen yeni davranışların beklenen düzeyde öğrenilmiş olup olmadığına karar verebilmek için bazı

koşulların yerine getirilmesi gerekir. Önce bu davranışların, geçerliliği ve güvenilirliği yeterli derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bir kişinin belli davranışlarda erişmiş olduğu yetkinlik ve kararlılık nesnel biçimde belirlenmedikçe, bu kişinin ilgili davranışlarda beklenen düzeye erişmiş olup olmadığına karar verilemez (Özçelik, 1981).

## Ölçme ve Değerlendirme İlkeleri

Ölçme ve değerlendirme hangi amaçla yapılırsa yapılsın, bir ölçme ve değerlendirme sürecinde bir takım değerlendirme ilkelerinin dikkate alınması gerekir. Bu ilkeler, Özoğlu ve Koç (1996) ağırlıklı olmak üzere şöyle özetlenebilir:

**Amaçlar ilkesi.** Bir dersteki akademik başarı gelişiminin ölçülerek değerlendirilmesinde, okulun amaçları ve söz konusu dersin hedefleri esas alınmalıdır. Bu ilke uyarınca, ders içi ve ders dışı etkinliklerin hedeflerinin ayrıntılı biçimde analiz edilmesi gerekmektedir. Öğrenciden beklenen öğrenme ürünü ve davranış değişiklikleri tanımlanmalı ve betimlenmelidir. Tekin (2003)'e göre, sürece ilişkin kararların verilmesinde ihtiyaç duyulan verilerin belirlenmesiyle "ne ölçülecek?" sorusu cevaplanmış olur. Çünkü sadece seçilmiş özelliklerle ilgili veriler toplanması ve yine sadece bu özellikler hakkında yargıda bulunulması, verilecek kararın doğruluğu bakımından son derece önemlidir. Airasian (1994)'a göre, öğretmenler tarafından ölçme ve değerlendirme aşağıdaki amaçlarla kullanılmaktadır:

- Öğrencinin problemlerini belirleme,
- Öğrencinin akademik performansı hakkında kararlar alma,
- Öğrencinin bir konu hakkında izlenimlerini belirleme ve öğrencileri güdüleme,
- Öğrencileri yerleştirme,
- Eğitimi yönetme ve planlama,
- Sınıfın sosyal dengesini saptama ve sürdürme.

**Devamlılık ilkesi.** Bir yıl ya da bir dönemde yapılan bir-iki ölçme ve değerlendirme sonucuna göre öğrencinin akademik başarı gelişimi ile ilgili isabetli bir karar vermek zor olmaktadır. Dönem boyunca yapılan çeşitli gözlemlerin, öğrenmenin sürekli kılınmasına yönelik öğretim etkinliklerinin ve bunlara dayalı ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bileşkesini esas alan kararların, isabetli olma, öğrenmeyi, kaliteyi ve performansı artırma olasılığı yüksektir. Smith (1996)'e göre, sınıf öğretmenlerinin, öğrencileri değerlendirirken, nitel araştırmalarda olduğu gibi, görüşmeler yapması, anekdot kayıtları tutması, kontrol listeleri, gözlem kayıtları, günlükler ve ürün seçki dosyaları kullanması, sınıf öğretmenlerine, sınıf içinde nitel araştırmacı rolü yüklemektedir. Bu rol, günümüzde sınıf öğretmenin tanımını, gözlenebilir eğitimsel olayları değerlendirmeye ve belgelemeye çalışan "araştırmacı-öğretmen" olarak genişletmektedir.

**Genişlik-kapsamlılık ilkesi.** Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlerin dikkate alınması gerekir. Öğretim ortamını ve öğretim becerilerini zenginleştirmek gibi çalışmalar bunlardan bazılarıdır. Erden ve Akman (1998)'a göre, öğretmen, değerlendirme sonucunda elde ettiği bilgilere dayalı olarak, hem öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleyerek bu eksiklikleri tamamlamaya çalışır, hem de plandaki aksaklık ve eksiklikleri düzeltme imkânı bulur.

**Kendi kendini değerlendirme ilkesi.** Öğrencilere, kendilerini değerlendirmeleri için olanak verilmesi, hem kişilik gelişimlerine katkıda bulunur hem de daha etkili ve sağlıklı bir eğitim-öğretim sürecinin oluşmasını ve başarının artmasını sağlar. Wiggins (1998)'e göre, öğrencinin verilen görevi yerine getirmesiyle eş zamanlı olarak geri dönüt alabilmesinin tek yolu, kendi kendini değerlendirmeyi öğrenmesinden geçmektedir.

**Bütünlük ilkesi.** Bir dersteki akademik başarı gelişimini, o dersten sorumlu öğretmen ölçmeli ve değerlendirmelidir. Bu ilke uyarınca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekir.

**Ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesi.** Öğrencinin, eğitim amaçları çerçevesinde değerlendirilmesi gereken yönleri çok çeşitlidir. Bunları tek bir teknikle ölçmek ve değerlendirmek mümkün değildir. Ölçme ve değerlendirmede, ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken akademik davranışların çeşitliliğine paralel olarak değişik ölçme tekniklerinden yararlanma gereği vardır. Turgut (1997)'ye göre, eğitimde kullanılan ölçme araçları ve ölçme metotları, hazırlanış ve kullanışları bakımından farklı bilgi ve beceriler gerektirir. Öğretmenler bazı hazır araçların kullanılmasında, bazılarının da yapımında başarılı olacak kadar bilgilenmelidirler. Bir derste amaç edinilen başarı, çok çeşitli davranışlardan oluştuğu için, başarının ölçülmesinde kullanılacak araçların çeşitli olması zorunluluğu vardır. Öğretmenler, bilgi ve becerilerin ölçülmesine en uygun düşen araçları seçmeli, uygun araç yoksa, kendi çabalarıyla ölçme aracı geliştirebilmelidir.

**İşbirliği ilkesi.** Bu ilkeye göre, tüm değerlendirme etkinliklerinin, öğrenci, veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin işbirliğine dayalı olarak ele alınması gerekir. Öğrenme öğretme sürecine katılanların işbirliğine dayanan etkili bir ölçme ve değerlendirme, akademik başarıyı ve kaliteyi artırır.

**Planlama ilkesi.** Eğitim ve öğretim planlı bir etkinlik olduğuna göre, onun ana ögesi olan ölçme ve değerlendirme de bir plan çerçevesinde ele alınmalıdır. Öğretim sürecinin hangi aşamasında, hangi yöntemlerden yararlanılarak, nasıl bir ölçme ve değerlendirme yapılacağına dönem başında bir plana bağlanması ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin de bu plana dayalı olarak geliştirilmesi gerekir. Aiasian (1994)'e göre, öğrencinin ihtiyaçları, yetenekleri, tutumları, eriştiği olgunluk ve çalışma alışkanlıklarına ilişkin değerlendirmeler, planlamanın temelini oluşturur. Planlar, not vermek amacıyla yapılan değerlendirmelerin yanı sıra, karıştırılan, anlaşılamayan alanları tanımlamak, öğrencilerin istenen hedeflere ulaşp ulaşmadığını belirlemek için durum belirlemeye yönelik yapılan değerlendirmeleri de içermelidir.

**Bireysel farklılıklar ilkesi.** Sınıfta tüm öğrenciler aynı yaşta olduğu ve öğretmen tüm öğrencilere ortak yaşantı sunduğu halde, öğrencilerin okul

başarıları, sınıftaki davranış biçimleri ve öğrenme stilleri arasında önemli farklılıklar görülmektedir. Bireyler arasındaki farklılıklar sınıf ortamını ilginç bir hale getirmekle birlikte, öğretmenin bir çok sorunla karşılaşmasına da neden olmaktadır. Öğrencilerin bilişsel yetenekleri, güdülenme düzeyleri, içinde buldukları kültürel ve sosyal ortam ve cinsiyetleri, öğrenme ortamında farklı davranmalarına ve başarı farklılıklarına neden olan başlıca özelliklerdir (Erden ve Akman, 2003). Öğretimde akademik başarıyı ölçme ve değerlendirmenin temelinde bireysel farklılık kavramı bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirmede temel amaç, birey içi ve bireyler arası farklılıkları geçerli ve güvenilir yöntemlerle ortaya çıkarmak; elde edilen sonuçları, bireylerin en üst düzeyde akademik gelişimlerini sağlama yönünde kullanmaktır.

Yukarıda sıralanan ve değerlendirme sürecinde benimsenmesi gereken temel ilkeler göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin, eğitimin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin sorumlulukları oldukça fazladır. Ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalar, eğitim ve öğretim sürecinin zorunlu uygulamaları olup, eğitim ve öğretimin niteliğini doğrudan etkilemesi nedeniyle, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyinin ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarının saptanması zorunluluğu doğmuştur. Bu araştırmanın problemini, sınıf öğretmenlerinin, yeni ilköğretim programı kapsamında, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerinin ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklık düzeylerinin saptanması oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyini ve bu ilkelere yönelik uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi düzeyde önemsemektedirler?
2. Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile;
  - a. cinsiyetleri,
  - b. hizmet süreleri,
  - c. mezun oldukları bölüm,
  - d. sahip oldukları sınıf mevcuduarasında manidar bir ilişki var mıdır?
3. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi sıklıkla gerçekleştirmektedirler?
4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları ile,
  - a. cinsiyetleri,
  - b. hizmet süreleri,
  - c. mezun oldukları bölüm,
  - d. sahip oldukları sınıf mevcuduarasında manidar bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile bu uygulamaları gerçekleştirme sıklık düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

### **Önem**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki yeterliğini belirlemek için birçok araştırma yapılmış ve benzer sonuçlar elde edilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında eksikliklerinin olduğu saptanmış ve zaman kaybetmeden hizmet içi eğitimlerle belirlenen eksikliklerin giderilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çakan,

2004; Gömleksiz, 2005; Gözütok, 2005; Güven, 2001; Ulutaş, 2003; Yaşar, 2005).

Bu araştırmada, sınıf ğretmenlerinin, lme-değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerinin, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarının ve demografik değişkenler açısından bu konuyla ilgili görüşlerinde farklılık olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların;

1. Öğretmenlerin ğrenci başarısını ve gelişimini değerlendirme alanında mesleki donanımlarının artırılması için yapılabilecek çalışmalara yol gösterici olması,
2. lme ve değerlendirme alanında verilen hizmet içi eğitimlerle desteklenecek boyutları tanımlayıcı katkılar getirmesi,
3. Öğretmen adaylarına zorunlu ders kapsamında verilecek olan lme ve değerlendirme dersinin kapsamı için ipucu olacak bilgiler sağlaması beklenmektedir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma, araştırma grubuna giren sınıf ğretmenlerinin, veri toplama araçlarını, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde cevaplandırıdıkları varsayımına dayanmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, zaman ve erişilebilirlik kolaylığı nedeniyle, 2006-2007 eğitim-ğretim yılında, Aksaray ilinde düzenlenen bir hizmet içi seminere katılan 236 sınıf ğretmeni ile sınırlı tutulmuştur.

## Tanımlar

**Ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalar:** Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim etkinlikleri içerisinde, ölçme ve değerlendirme ilkeleri kapsamında gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme etkinlikleridir.



## BÖLÜM 2

### İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlikleri ile ilgili olarak, Türkiye’de ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, ölçme ve değerlendirme alanı, farklı yönleri ile ele alınarak incelenmiştir.

Gullickson (1984) tarafından, test uygulamalarına ilişkin olarak öğretmenlerin bakış açılarının incelendiği çalışmada, öğretmenlerin, testleri, değerlendirmede en önemli araç olarak gördükleri saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğu çoktan seçmeli testlerin, sınıf içinde rekabet ortamı yarattığı, etkileşim ortamı sağladığı, öğrencilerin bakış açılarını ve öğrenme ortamını geliştirdiği görüşündedirler. Bununla birlikte öğretmenler, testlerin, öğrencilerin üst düzey bilişsel davranışlarını ölçemediği ve öğrencileri değerlendirirken tek kaynak olmaması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Mertler (2000) tarafından, Amerika Birleşik Devletleri’nin Ohio eyaletindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olarak yapılan bir araştırmada, bayan öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini, erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları bulunmuştur. Görev yapılan yere (şehir, köy, banliyö) ve öğretmenlik deneyimlerine göre, öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme tekniklerini kullanımları arasında manidar fark gözlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri, tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarını ortaöğretim öğretmenlerinden daha sık, geleneksel değerlendirme yöntemlerini ise ortaöğretim öğretmenlerinden daha az kullanmaktadırlar. Zhang ve Burry–Stock

(2003) tarafından, sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ve öğretmenlerin değerlendirme becerilerine ilişkin yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Türkiye’de, öğretmen yeterlik alanlarından biri olan ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, ölçme ve değerlendirme alanı, çeşitli yönleriyle ele alınmıştır.

Türkiye’de orta öğretim kademesindeki okullarda öğrenci gelişiminin değerlendirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı’nca öngörülen esaslarla, uygulamadaki durumu, değerlendirmede kabul edilen temel felsefe ve ilkeler bakımından karşılaştırmalı olarak inceleyen ilk kapsamlı araştırma, 1961 yılında Uysal tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, şu bulgular elde edilmiştir: Öğretmenler dersin amaçlarını ölçülebilir ve gözlenebilir davranışlara dönüştürememektedirler. Öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yazılı ve sözlü sınavlar kullanılmaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesinde bireysel farklılıklar dikkate alınmamaktadır. Öğrencilere değerlendirme sonrasında iyi bir geri dönüt verilmemektedir (akt. Koç, 1981).

Gümüş (1981) tarafından, eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda, yeterlik algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini, diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Aydın (2001) tarafından, ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini almış ve almamış öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye ilişkin uygulamalarının karşılaştırıldığı araştırmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme davranışları arasında, değerlendirme dersi alanların lehine bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Ortaöğretimdeki branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği bir araştırmada, öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme araçlarından en

çok yazılı sınavları kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenler, kısa cevap gerektiren testleri, çoktan seçmeli testleri, sözlü yoklamaları ve doğru yanlış testlerini ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı Dil Bölümü'nden mezun olan öğretmenler diğer bölümlere göre kısa cevap gerektiren testleri daha sık kullanmaktadırlar. Çoktan seçmeli testleri ise erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar (Kaynak, 2000).

Güven (2001) tarafından, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algıların saptandığı bir başka araştırmada ise, öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme işleminin amacını, öğrenciye not vererek başarısını belirleme olarak gördükleri, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çoktan seçmeli testler kullandıkları, soruları konuların önem sırasına göre belirledikleri, hem bilgiye hem de yoruma yönelik soru sorma eğiliminde oldukları, mutlak değerlendirme yaptıkları, bilgi ve kavrama düzeyini ölçen sorular sordukları, yazılı yoklamaları değerlendirirken, daha önceden hazırladıkları cevap anahtarından yararlandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olduklarını belirtmesine rağmen, araştırmanın bazı bulguları, bu konuda bazı yetersizliklerinin olduğunu göstermiştir.

Bu araştırmalar öğretmenlerin algılarına göre yapılmıştır. Öğretmenler sosyal beğenirlik açısından gerçek uygulamalarını yansıtmayabilirler. Diğer araştırmalardan farklı olarak, Ulutaş (2003) tarafından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı ile ilgili yeterliklerinin, bir alan bilgisi testi ile saptandığı araştırmada, öğretmenlerin testteki başarı ortalamasının yüz puan üzerinden 46 olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler ölçme ve değerlendirme ilkelerini büyük ölçüde uygulamakta olduklarını ifade etmektedirler. Araştırmanın temel bulgusu, öğretmenlerin algılarına dayalı yeterliklerle, alan bilgisi testi ile saptanan yeterliklerin arasında düşük düzeyde bir ilişkinin olmasıdır.

Çakan (2004) tarafından, öğretmenlerin ölçme aracı kullanımlarına ilişkin olarak yapılan bir başka araştırmada ise, öğretmenlerin % 56,2'sinin çoktan seçmeli maddeleri, %48'inin yazılı yoklamaları ve % 46,1'inin kısa cevaplı

maddeleri kullandıkları saptanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin oldukça büyük kısmının, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir.

Bu araştırmalar, 2005-2006 öğretim yılı öncesinde kullanılan ilköğretim programına dayalı olarak yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılandırmacı yaklaşımı yansıtan yeni bir program uygulamaya konulmuştur. Yenilenen ilköğretim programı ile birlikte ölçme ve değerlendirme boyutunda da değişikliklere gidilmiştir. Yenilenen programın işleyişi ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda ölçme ve değerlendirme, bir alt boyut olarak ele alınarak, çeşitli sonuçlar elde edilmiştir.

Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarda, öğretmenlerin, yenilenen programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak eğitim gereksinimi duydukları; gözlem, çalışma dosyası, tartışma, deneyler, projeler, çalışma kâğıtları, öğrenci ürün dosyası ve performans değerlendirme konularında kesinlikle eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz gördükleri saptanmıştır (Gözütok, Ergün ve Karacaoğlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen, 2005).

Eğitim-öğretim ortamında, farklı dersler, farklı süreçleri beraberinde getirmektedir. Yenilenen programda, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, derslere göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Yenilenen Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükleri saptamaya yönelik araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalarda, öğretmenlerin bazıları, değerlendirme ile ilgili yaşadıkları zorlukların ünite sonlarında verilen değerlendirme araçlarının karışık ve sürenin yetersiz olmasından ileri geldiğini vurgulamışlar, bazı öğretmenler ise kendilerine "değerlendirmenin bu sene önemli olmadığını, eski sistemle değerlendirmelerinin" söylendiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen öğretmenlerin yarından fazlası, çeşitli

değerlendirme tekniklerini kullanacak olmalarını ve süreç değerlendirmenin ön plana çıkmış olmasını olumlu bulduklarını belirtmişler; öğretmenlerden bazıları, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak değerlendirilmesinin, öğrencileri tanıma açısından yararlı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerden bazıları, değerlendirmede, öğretmenin üretken olması gerektiğini de belirtmişlerdir (Collins, 2005; Coşkun, 2005; Özdaş ve diğerleri, 2005).

Matematik programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan araştırmalarda, özellikle öğrenme eksiklerini saptama ve öğretimi değerlendirme ile üst düzey becerilerin yoklanması ve izlenmesi yönünde önemli eksikliklerin ve yanlışların olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle bu programın, aralarında program geliştirme, matematik öğretimi ve ölçme–değerlendirme alanlarında uzmanların da bulunduğu bir ekip tarafından ciddi bir incelemeye ve düzeltmeye ihtiyaç duyduğu vurgulanmaktadır (Baykul, 2005).

Yenilenen Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Programı'na ilişkin yapılan çalışmalarda ise, öğretmenlerin uygulamada en zorlandıkları kısmın ölçme ve değerlendirme olduğu, değerlendirme formlarının mevcut koşullara uygun olmaması ya da, mevcut koşulların daha önceden düzeltilmesi gerektiği ve bu ölçüklerin değerlendirilmesinin çok uzun zaman almasının, öğretmenleri olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Değerlendirme sürecinde, birçok değerlendirme etkinliğinin bir arada kullanılmasının olumlu gibi görünmesine karşın, öğretmenlerin bu teknikler konusunda yeterli donanıma sahip olmaması ve sınıfların kalabalık olması, özellikle bireysel değerlendirme tekniklerinin kullanılmasını engellediği saptanmıştır. Ayrıca ilköğretim Hayat Bilgisi Programı'nın en zayıf halkasının, ölçme ve değerlendirme uygulamaları olduğu saptanmıştır (Aykaç ve Başar, 2005; Küçükahmet, 2005; Özden, 2005).

Öğretmenlerin yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerinin, çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda özetlenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin Türkçe öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri arasında il, sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından manidar bir farklılık ortaya çıkarken, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ortaya çıkmamıştır (Bulut, 2005).

Yenilenen programda öngörülen öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları öğretmenlere oldukça yabancıdır. Bu nedenle öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmalara göre, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmeyi tam olarak ifade edemedikleri, fakat açıklamalarında, bu konu ile ilgili çabaları olduğu saptanmıştır. Bu durum ise uygulamadaki eksiklikleri ortaya koymaktadır. Başka bir araştırmada ise; öğretmenlerin %75'inin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini tam olarak kullanmadıkları ve bu değerlendirme tekniklerini zor buldukları; katılımcıların % 45'inin bu tekniklerini zaman alıcı teknikler olarak gördükleri ve kalabalık sınıflarda tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımının kullanımının zor olduğu saptanmıştır. Yenilenen programa göre, ölçme ve değerlendirmede sadece öğrenme sonucunun değil, sürecin de ele alındığı, bu nedenle çok çeşitli formlar geliştirildiği ve önerildiği, ancak, bunlardan elde edilecek bilgilerin nasıl kullanılacağı ve not verme konusunda açıklık olmadığı, programda yer alan yeni öğretim yaklaşımlarının, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmayı gerekli kıldığı belirtilmiştir. Kendini değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, davranış değerlendirme formu, araştırma formu, kariyer değerlendirme formu, proje değerlendirme formu ve ürün dosyası gibi dolaylı ölçme araçlarına yer verildiği, ancak şu anda Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin tamamının bu ölçme araçlarını kullanmayı bilmedikleri ve bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmesi gerektiği saptanmıştır (Aydın, 2005; Erdoğan, 2005; Merter, 2005; Sever, 2005).

Yenilenen ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme uygulamaları için öngördüğü ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımları, ürünün yanında süreci de değerlendirmeye yöneliktir. Yukarıda belirtilen araştırmalarda, yenilenen ilköğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip oldukları saptanmıştır.

## **BÖLÜM 3**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyini ve belirtilen uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek için yapılan bu araştırma, tarama türü bir araştırmadır. Araştırmada, cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüm değişkenleri ile öğretmenlerin uygulamalara verdikleri önem ve uygulama sıklıkları arasında ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

#### **Araştırma Grubu**

Bu araştırmada, evreni temsil eden bir örneklem yerine, zaman ve erişilebilirlik açısından kolaylık sağlayacağı düşünülerek, araştırma grubu kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2006-2007 öğretim yılında, Aksaray ilinde görev yapan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen bir hizmet içi eğitim seminerine katılan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Aksaray ilinde düzenlenen seminere katılan 302 sınıf öğretmeninden 275'i, çalışmada kullanılan anketi yanıtlayarak geri vermiştir. Geri dönen anketlerden, yanlış ve eksik doldurulmuş olan 39 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece, 236 sınıf öğretmeninden toplanan bilgiler değerlendirmeye alınmıştır. Sınıf



öğretmenlerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, hizmet süresi ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

**Çizelge 1.** Öğretmenlerin Cinsiyet, Sınıf Mevcudu, Hizmet Süresi, Mezun Olunan Bölüm Değişkenlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Erkek		Kadın		Toplam		
	N	%	N	%	N	%	
Öğretmenlik yaptığı sınıf büyüklüğü	10-20 öğrenci	38	16,1	38	16,1	76	32,2
	21-30 öğrenci	37	15,7	47	19,9	84	35,6
	31 öğrenci ve üzeri	55	23,3	21	8,9	76	32,2
Hizmet süresi	1-10 yıl	69	29,2	57	24,2	126	53,4
	11 yıl ve üzeri	61	25,8	49	20,8	110	46,6
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	87	36,9	58	24,6	145	61,4
	Diğer	43	18,2	48	20,3	91	38,6
TOPLAM		130	55,1	106	44,9	236	100

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %55,1’i erkek, %44,9’u ise kadındır. Sınıf mevcuduna göre öğretmenlerin dağılımı incelendiğinde, %32,2’sinin 31 öğrenci ve üzeri öğrenciye sahip; %35,6’sının 21-30 kişilik; %32,2’sinin ise 10-20 kişilik sınıflarda öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Hizmet süreleri incelendiğinde, öğretmenlerin %46,6’sı 11 yıl ve üzeri, %53,4’ü ise 1-10 yıl arasında değişen hizmet sürelerine sahiptir. Sınıf öğretmeni olarak çalışanların %61,4’ünün Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden mezun, %38,6’sının ise diğer bölümlerden mezun oldukları görülmektedir.

## **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem ve bu ilkelere yönelik uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarının saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada geliştirilen ölçme aracı yardımıyla üç tür veri grubu kullanılmıştır. Bunlar, araştırma grubuna giren sınıf öğretmenlerinin:

- demografik bilgileri,
- ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ilişkin görüşleri,
- ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin görüşleridir.

### **Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine ilişkin uygulamalara verdikleri önemi ve söz konusu ilkeleri gerçekleştirme sıklıklarını saptamak için şimdiye kadar geliştirilmiş bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılmak üzere, araştırmacı tarafından, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi ve bu ilkelere dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarını saptamaya yönelik bir anket geliştirilmiştir.

Anketin geliştirilmesinde, anket geliştirme sürecindeki temel aşamalar izlenmiştir. Önce anketin amacı doğrultusunda kapsamı belirlenmiştir. Literatür taraması yapılarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkeleri ile ilgili yeterlikleri ve bu yeterliklerle ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçme ve değerlendirmenin temel ilkelerine dayalı 42 ifade yazılmıştır. Ankette yer alan bu maddeler, ölçme ve değerlendirme

ilkelerine atıfta bulunan sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili ifadelerdir. Ankette yer alan maddeler aşağıdaki boyutlar altında toplanmıştır:

- Amaçlar ilkesi: Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, dersin hedefleri çerçevesinde yapılması ve dersin hedeflerinin öğrencilere iletilmesi.
- Planlama ilkesi: Eğitim ve öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin planlı olarak yürütülmesi.
- Genişlik-kapsamlılık ilkesi: Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri dikkate alarak ve üst düzey zihinsel becerilerin ortaya konmasını sağlayacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi ve elde edilen sonuçların eğitim öğretim sürecinin aksayan yönlerinin giderilmesinde kullanılması.
- Bireysel farklılıklar ilkesi: Birey içi ve bireyler arası farklılıkları ortaya koyan ve bireylerin en üst düzeyde akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi.
- İşbirliği ilkesi: Öğrenci ve velilerin aktif katılımlarını ve işbirliğini gerektiren ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi.
- Kendi kendini değerlendirme ilkesi: Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencinin kendini ve akranlarını değerlendirmesine olanak sağlanması.
- Devamlılık ilkesi: Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sık yapılması ve dönem boyunca yapılan etkinliklerin nota çevrilmesinde, sık yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bileşkesinin alınması.
- Ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesi: Ölçme amacına dayalı olarak, değerlendirme sürecinde farklı türde ölçme araç ve yöntemlerine yer verilmesi.

Hazırlanan 42 ifadeye ilişkin beş ölçme ve değerlendirme uzmanının, ifadelerin ilgili değerlendirme ilkelerini temsil etme durumunu gözden geçirilmeleri sağlanmıştır. Ayrıca, ankette yer alan ifadelerin dil denetimi

açısından, bir Türk Dili uzmanından da görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Geliştirilen anketin ön denemesi, 2006 Haziran ayında Rize’de sınıf öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen bir hizmet içi eğitim seminerine çeşitli illerden gelerek katılmış 60 kişilik bir öğretmen grubu ile gerçekleştirilmiştir. Ankette anlaşılmayan ve sorunlu ifadeler, bu çalışma ile saptanarak anketten çıkarılmış, bazı ifadelerde ise düzeltmeler yapılmıştır.

Anketin 30 maddelik son hali (Ek-1) araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenler her maddeyi iki grup tepki seçeneği üzerinden yanıtlamışlar, her bir madde ile belirtilen uygulamayı “gerçekleştirme sıklığını”, “çoğu zaman, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman” seçeneklerinden uygun olan birini; aynı madde ile belirtilen uygulamanın “önem düzeyi”ni belirtmek için ise “az, orta ve çok” seçeneklerinden uygun olan birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlerin, demografik bilgilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından bir kişisel bilgi formu (Ek-2) hazırlanmıştır. Anketle birlikte verilen bu formda, araştırma grubuna giren öğretmenlerin mezun oldukları bölümü, meslekte geçirdikleri hizmet sürelerini, cinsiyetlerini ve öğretmenlik yaptıkları sınıf mevcudunu belirtmeyi gerektiren bölümler bulunmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri, 7 Ocak 2007 tarihinde, Aksaray ilinde, ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen bir hizmet içi eğitim seminerinde, tek oturumda gerçekleşen bir uygulama ile toplanmıştır. Bu amaçla, seminerin düzenlendiği ilköğretim okuluna gidilerek, bu seminerde görevli kişiler ve öğretmenler ile görüşülmüş, araştırmanın amacı anlatılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Uygulamaya katılmayı kabul eden öğretmenlere,

çalışmanın amacı açıklanarak anketler verilmiştir. Uygulama bittikten sonra seminer görevlilerine ve öğretmenlere teşekkür edilmiştir. Uygulanan 275 anketin bir kısmı eksik doldurulduğu için, değerlendirmeye alınmamış; geriye kalan 236 anket analizlere dahil edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 15,0 (Statistic Package for Social Sciences) paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerinin ankette yer alan, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları belirten ifadelerin “önem” ve “gerçekleştirme sıklığı” boyutlarında verdikleri tepkilere ait frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Anket ile toplanan bilgiler sınıflama düzeyindedir. Bu düzeyde ölçme bilgisi veren ölçme araçlarına ilişkin verilerin analizinde parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılması uygundur. Bu araştırmada ankette yer alan her madde, “önem” boyutu üç düzeyde (az, orta, çok); “gerçekleştirilme sıklığı” boyutu ise dört düzeyde (çoğu zaman, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) derecelendirilmiştir. Özdamar (2004, 206)’a göre, iki kategorik değişkenin ikiden fazla kategorisi olması durumunda, birlikte değişimi göstermek amacıyla Cramer V katsayısı kullanılır. Cramer V katsayısı 0 ile 1 arasında değişim gösterir. “0” değeri, iki değişken arasında birliktelik olmadığını; “1” ise tam birliktelik olduğunu belirtir. Bu gerekçelerle, kategorik değişkenler olan, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları “gerçekleştirme sıklığı”nın ve bu uygulamalara verdikleri “önem” düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkili olup olmadığını sınamak üzere Cramer V katsayısı kullanılmıştır. Elde edilen istatistiklerin manidarlık testinde .05 düzeyi esas alınmıştır.

## BÖLÜM 4

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri “önem düzeylerinin” ve bu uygulamaları eğitim-öğretim sürecinde “gerçekleştirme sıklıklarının” saptanması amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde, araştırma sorularına ilişkin bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi düzeyde önemsemektedirler?

Öğretmenlerin, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulama ifadelerine verdikleri önem düzeylerine ait ortanca ve tepe değerleri Çizelge 2’de verilmiştir.

**Çizelge 2.** Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Ortanca ve Tepe Değerleri

Madde No	Ortanca	Tepe değer	Madde No	Ortanca	Tepe değer	Madde No	Ortanca	Tepe değer
1	2	2	11	3	3	21	3	3
2	3	3	12	3	3	22	2	3
3	3	3	13	3	3	23	3	3
4	3	3	14	2	3	24	2	3
5	3	3	15	3	3	25	2	1
6	3	3	16	3	3	26	2	3
7	3	3	17	3	3	27	3	3
8	3	3	18	2	3	28	2	3
9	3	3	19	2	3	29	2	2
10	3	3	20	3	3	30	3	3

Ankette yer alan maddelere verilen “önem”, üç düzeyde [az (1); orta (2); çok (3)] derecelendirilmiştir. Çizelge 2’deki ortanca ve tepe değerleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına verdikleri önem düzeyinin “çok” seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler bu uygulamaları “çok önemli” bulduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri *önem düzeylerine* ait yüzde ve frekans değerleri, ilgili ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre gruplandırılarak açıklanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *amaçlar* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 3’te verilmiştir.

**Çizelge 3.** Öğretmenlerin Amaçlar İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
1) Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.	f	71	87	78
	%	30,0	36,9	33,1
2) Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek.	f	17	78	141
	%	7,2	33,1	59,7

Öğretmenler tarafından, “dersin amaçlarını dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek” ifadesine verilen önem, üç düzeyde de benzer bir dağılım göstermektedir. “Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek” öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası tarafından çok önemli görülürken; çok küçük bir kesimi, bu türden

uygulamaya az önem vermektedir. Buna göre, ölçme ve değerlendirmenin amaçlar ilkesine ilişkin yukarıda verilen durumların, öğretmenler tarafından orta düzeyde önemli görüldüğü saptanmıştır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *planlama* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 4'te verilmiştir.

**Çizelge 4.** Öğretmenlerin Planlama İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
3) Ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmak.	F	19	45	172
	%	8,1	19,1	72,8
4) Öğretim yılı başında öğretim süreci boyunca uygulanacak uygun ölçme değerlendirme etkinliklerinin planını yapmak.	F	24	65	147
	%	9,2	27,3	63,5

Çizelge 4'e göre, öğretmenlerin çoğunluğu, ifadelerde yer alan durumlara çok önem verdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin küçük bir bölümü ise, bu durumları orta düzeyde veya az oranda önemli bulmaktadırlar. Bu bilgilere dayanarak, öğretmenlerin çoğunluğunun, ölçme ve değerlendirmenin planlama ilkesini önemsedikleri ifade edilebilir .

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *genişlik-kapsamlılık* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 5'te verilmiştir.



**Çizelge 5.** Öğretmenlerin Genişlik-Kapsamlılık İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
5) Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde hazırlamak.	f	15	60	161
	%	6,4	24,4	69,2
6) Sınav sorularını ve değerlendirme etkinliklerini, gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak.	f	14	48	174
	%	5,9	20,4	73,7
7) Değerlendirme sonuçlarını, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	f	19	65	152
	%	8,1	27,5	64,4

Çizelge 5'e göre, öğretmenlerin çoğunluğu, sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde ve gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamanın ve değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmanın çok önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Az sayıda öğretmen bu ifadeleri orta düzeyde önemli bulmaktadır. Öğretmenlerin çok küçük bir kesimi bu uygulamanın öneminin az olduğu görüşündedirler. Ölçme ve değerlendirmenin genişlik kapsamlılık ilkesine dayalı olarak yukarıda verilen ifadeler, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çok önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *bireysel farklılıklar ilkesine* dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 6.** Öğretmenlerin Bireysel Farklılıklar İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
8) Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak.	f	10	64	162
	%	4,2	26,2	69,6
9) Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	f	14	46	176
	%	5,9	19,5	74,6

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, Çizelge 6'da belirtilen durumları çok önemli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin çok küçük bir kesimi, bu ifadelerin öneminin az olduğu görüşündedirler. Buna göre, öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar ilkesine dayalı olarak verilen ifadelerde vurgulanan durumların, çok önemli olduğu görüşündedirler.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *işbirliği* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 7'de verilmiştir.

**Çizelge 7. Öğretmenlerin İşbirliği İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)**

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
10) Öğrencilere konunun başında neler öğrenmeyi beklediklerini sormak.	f	23	83	130
	%	9,7	35,2	55,1
11) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlere dayalı olarak, öğrencilerin gelişimi hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	f	24	73	139
	%	10,2	30,9	58,9
12) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlere dayalı olarak, öğrencilere, gelişimleri hakkında geribildirim vermek.	f	19	65	152
	%	8,1	27,5	64,4

Çizelge 7’de, öğretmenlerin yarıdan biraz çoğu, veliler ve öğrencilerle işbirliğinde bulunmaya ilişkin olarak verilen üç ifadenin uygulanmasının çok önemli olduğu; yarıdan oldukça azı ise, orta düzeyde önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin çok küçük bir kesimi bu ifadelerin öneminin az olduğu görüşündedirler. Buna göre, ölçme ve değerlendirmenin işbirliği ilkesine dayalı olarak yukarıda verilen ifadelerin, öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından çok önemli görüldüğü saptanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *kendi kendini değerlendirme* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8.** Öğretmenlerin Kendi Kendini Değerlendirme İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
13) Öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamak.	f	18	53	165
	%	7,6	22,5	69,9
14) Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.	f	39	85	112
	%	16,5	36	47,5
15) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları için, çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.	f	28	79	129
	%	11,7	34,6	53,7

Öğretmenler, Çizelge 8'de bulunan, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmesine olanak sağlayan uygulamalara çok önem verdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı, ölçme ve değerlendirmenin kendi kendini değerlendirme ilkesine dayalı uygulamaları önemli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *devamlılık* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 9'da verilmiştir.

**Çizelge 9.** Öğretmenlerin Devamlılık İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
16) Öğrencilerin dersteki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü belirli ağırlıklarla nota katmak.	f	19	57	160
	%	8,1	24,1	67,8
17) Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için kısa değerlendirmeler etkinlikleri yapmak.	f	21	62	153
	%	8,9	26,3	64,8

Öğretmenlerin çoğunluğu, Çizelge 9'da verilen iki ifadenin çok önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Az sayıda öğretmen bu durumları orta düzeyde önemli bulmuştur. Öğretmenlerin çok küçük bir kesimi bu ifadelerin öneminin az olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğu, ölçme ve değerlendirmenin devamlılık ilkesine ilişkin olarak yukarıda verilen ifadeleri çok önemli bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *ölçme araçlarında çeşitlilik* ilkesine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyine ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 10'da verilmiştir.

**Çizelge 10.** Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Çeşitlilik İlkesine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)

İfadeler/Durumlar		Önem Düzeyi		
		Az	Orta	Çok
18) Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmek.	f	58	79	99
	%	24,6	33,5	41,9
19) Öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmek için tutum ölçeklerinden yararlanmak.	f	62	85	89
	%	26,3	36	37,7
20) Öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak.	f	17	52	167
	%	7,2	22	70,8
21) Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek.	f	17	79	140
	%	7,2	33,5	59,3
22) Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	f	36	84	116
	%	15,2	35,6	49,2
23) Öğrencilerden, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen etkinlikler yapmak.	f	13	52	171
	%	5,5	22	72,5
24) Öğrencilerin konuları anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak.	f	33	91	112
	%	14	38,5	47,5
25) Öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak.	f	74	77	85
	%	36,4	32,6	31

İfadeler/Durumlar	Önem Düzeyi			
		Az	Orta	Çok
26) Öğrencilerin güncel bir sorun ya da konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak.	f	24	74	138
	%	10,1	31,4	58,5
27) Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini, gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.	f	22	81	133
	%	9,3	34,3	56,4
28) Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak.	f	20	78	138
	%	8,4	33,1	58,5
29) Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.	f	61	95	80
	%	25,8	40,3	33,9
30) Yazılı sınavlarda çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek.	f	11	58	167
	%	4,7	24,5	70,8

Çizelge 10'a göre, "öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak", "yazılı sınavlarda kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek" ve "öğrencilerden, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen sınıf içi etkinlikler yapmak" en çok önemsenen ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. "Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak" ise öğretmenlerin yarısına yakın bir bölümü tarafından orta düzeyde önemli olarak algılanmaktadır. "Öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak" en az önemi olan bir durumdur.

**2a.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 11’de özetlenmiştir

**Çizelge 11.** Öğretmenlerin *Cinsiyetleri* İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri *Önem Düzeylerine* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	P
1	,109	,25	<b>11</b>	<b>,186</b>	<b>,02*</b>	<b>21</b>	<b>,180</b>	<b>,02*</b>
2	,064	,61	12	,140	,10	<b>22</b>	<b>,228</b>	<b>,00*</b>
3	,096	,34	13	,110	,24	23	,156	,06
4	,135	,12	14	,112	,23	24	,149	,07
5	,148	,08	<b>15</b>	<b>,174</b>	<b>,03*</b>	25	,106	,25
6	,120	,18	16	,205	,01	26	,082	,46
<b>7</b>	<b>,245</b>	<b>,00*</b>	<b>17</b>	<b>,193</b>	<b>,02*</b>	27	,150	,07
8	,170	,03	18	,151	,07	28	,140	,09
<b>9</b>	<b>,175</b>	<b>,03*</b>	19	,004	,99	<b>29</b>	<b>,165</b>	<b>,04*</b>
10	,115	,21	20	,137	,11	30	,140	,09

\*p<.05

Çizelge 11 incelendiğinde, öğretmenlerin, 7, 9, 11, 15, 17, 21, 22, 29 numaralı maddelerde yer alan ölçme değerlendirme uygulamalarına verdikleri önemin, cinsiyete göre manidar düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Bu maddeler haricindeki uygulamalara verilen önem cinsiyete göre değişmemektedir. İlişki bulunan maddeler için, cinsiyete göre, katılımcıların verdiği tepkiler Çizelge 12’de verilmiştir.



**Çizelge 12.** Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(130 Erkek, 106 Kadın)

İfadeler		Önem Düzeyi					
		Az		Orta		Çok	
		f	%	f	%	f	%
7)Değerlendirme sonuçlarını, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	E	14	10,8	46	35,4	70	53,8
	K	5	4,7	19	17,9	82	77,4
9)Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	E	10	7,7	32	24,5	88	67,7
	K	4	3,8	14	13,2	88	83
11)Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerime dayalı olarak, öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	E	17	13,1	47	36,2	66	50,8
	K	7	6,6	26	24,5	73	68,9
15)Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları için, etkinlik sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.	E	19	14,6	50	38,5	61	46,9
	K	9	8,4	29	27,4	68	64,2
17)Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük-kısa değerlendirmeler (küçük sınavlar) etkinlikleri yapmak.	E	16	12,3	40	30,8	74	56,9
	K	5	4,7	22	20,8	79	74,5
21)Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek.	E	10	7,7	53	40,8	67	51,5
	K	7	6,6	26	24,5	73	68,9

İfadeler	Önem Düzeyi						
	Az		Orta		Çok		
	f	%	f	%	f	%	
22) Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	E	26	20	53	40,8	51	39,2
	K	10	9,4	36	29,3	65	61,3
29) Öğrencilerin becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.	E	36	27,7	59	45,4	35	26,9
	K	25	23,5	36	34	45	42,5

Çizelge 12 incelendiğinde, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, yukarıda belirtilen maddelere verdikleri önemi belirtmek için “çok” seçeneğine daha fazla yöneldikleri, erkek öğretmenlerin ise, “az” seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. Buna göre, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, değerlendirmeyi telafi edilmesi gereken konuların saptanması için kullanmayı, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini saptamak için gözlem yapmayı, velilere öğrencinin gelişimine ilişkin geribildirimde bulunmayı, öğrencilere öz değerlendirme ve akran değerlendirmeleri yaptırmayı, sergileme etkinliklerini değerlendirmeyi ve değerlendirmede kavram haritalarını kullanmayı daha çok önemsedikleri ifade edilebilir .

**2b.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile hizmet süreleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 13'te özetlenmiştir.

**Çizelge 13.** Öğretmenlerin *Hizmet Süreleri* ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri *Önem Düzeylerine* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,154	,06	11	,132	,13	21	,097	,33
2	,058	,67	12	,093	,36	22	,031	,89
3	,078	,50	13	,021	,95	23	,080	,45
4	,036	,86	<b>14</b>	<b>,163</b>	<b>,04*</b>	24	,101	,30
5	,122	,17	15	,036	,86	25	,092	,37
6	,073	,53	16	,098	,32	26	,033	,88
7	,105	,27	17	,029	,91	27	,155	,06
8	,114	,21	18	,082	,45	28	,100	,31
9	,129	,14	19	,150	,07	29	,101	,30
10	,144	,09	20	,104	,28	30	,090	,38

\*p<.05

Çizelge 13 incelendiğinde, 14. anket maddesi haricinde, Cramer V değerlerinin oldukça düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Hizmet süresi ile ankette yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına verdikleri önem düzeyleri arasında manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle, 14. maddede yer alan uygulama haricinde, ankette yer alan tüm ölçme ve değerlendirme uygulamalarına verilen önem, öğretmenlik mesleğinde geçirilen hizmet süresine göre değişmemektedir. İlişkinin bulunduğu 14. maddeye ilişkin tepki dağılımı Çizelge 14'de verilmiştir.

**Çizelge 14.** Öğretmenlerin *Hizmet Süresine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

İfade	Önem Düzeyi						
	Az		Orta		Çok		
	f	%	f	%	f	%	
14) Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.	0-10 yıl	22	17,5	54	42,8	50	39,7
	11 yıl ve üzeri	17	15,4	32	29,1	61	55,5

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin 110'u 11 yıl ve üzeri, 126'sı ise 1-10 yıl arasında değişen hizmet sürelerine sahiptir. Çizelge 14'teki oranlar incelendiğinde, 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin yaklaşık yarısının, grupla yapılan ödev ve/veya proje çalışmalarında akran değerlendirmelerine olanak vermeyi çok önemsedikleri, 10 yıl ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin çoğunluğunun orta düzeyde önemli ve az önemli seçeneklerine yöneldikleri görülmektedir. Buna göre, 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin, hizmet süresi 10 yıl ve altındaki öğretmenlere göre, akran değerlendirmelerini daha çok önemsedikleri ifade edilebilir .

**2c.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile mezun oldukları bölüm arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 15'te özetlenmiştir.

**Çizelge 15.** Öğretmenlerin *Mezun Oldukları Bölüm* ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri *Önem Düzeyine* Ait Cramer V Değerleri  
(N=236)

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,064	,62	11	,082	,45	21	,036	,86
2	,092	,37	12	,075	,52	22	,046	,78
3	,014	,98	13	,093	,36	23	,093	,36
4	,085	,43	14	,040	,83	24	,007	,99
5	,043	,81	15	,048	,76	25	,063	,63
6	,059	,66	16	,105	,27	26	,033	,88
7	,011	,99	17	,034	,87	27	,018	,96
8	,028	,91	18	,093	,36	28	,093	,36
9	,015	,97	19	,066	,60	29	,065	,61
10	,028	,91	20	,092	,37	30	,091	,38

Çizelge 15 incelendiğinde, Cramer V değerlerinin oldukça düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırma grubu içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, mezun oldukları bölüm (sınıf öğretmenliği bölümü ve diğer bölümler) ile ankette yer alan ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri arasında manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına verilen önem, kadın ve erkek olma durumuna göre değişmemektedir.

**2d.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile sahip oldukları sınıf mevcudu arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 16'da özetlenmiştir.

**Çizelge 16.** Öğretmenlerin *Sahip Oldukları Sınıf Mevcudu* ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri *Önem Düzeyine* Ait Cramer V Değerleri (N=236)

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,169	,01*	11	,134	,08	21	,089	,45
2	,080	,55	12	,068	,71	22	,140	,06
3	,034	,97	13	,085	,80	23	,089	,44
4	,069	,69	14	,078	,58	24	,091	,42
5	,048	,90	15	,080	,56	25	,091	,41
6	,080	,55	16	,133	,08	26	,048	,90
7	,062	,77	17	,087	,46	27	,059	,80
8	,062	,77	18	,089	,44	28	,098	,34
9	,063	,75	19	,148	,06	29	,130	,09
10	,045	,92	20	,071	,67	30	,124	,12

\*p<.05

Çizelge 16'ya göre, 1. madde haricinde, sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile sahip oldukları sınıf mevcudu (10-20 öğrenci, 11-30 öğrenci, 31 öğrenci ve üzeri) arasında manidar bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Başka bir deyişle, 1. madde haricinde, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına verilen önem sahip olunan sınıf mevcuduna göre değişmemektedir. İlişkinin bulunduğu 1. maddeye ilişkin yanıt dağılımı Çizelge 17'de verilmiştir.

**Çizelge 17.** Öğretmenlerin *Sahip Oldukları Sınıf Mevcuduna Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*

İfade/Durum		Önem Düzeyi					
		Az		Orta		Çok	
		f	%	f	%	f	%
1) Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.	10-20 öğrenci	32	42,1	27	35,5	17	22,4
	21-30 öğrenci	23	27,3	35	41,7	26	31
	31 öğrenci ve üzeri	16	21,1	25	32,8	35	46,1

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin 76'sının 31 öğrenci ve üzeri öğrenciye sahip; 84'ünün 21-30 kişilik; 76'sının ise 10-20 kişilik sınıflarda öğretmenlik yapmaktadırlar. Çizelge 17 incelendiğinde, "dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirme" konusunda, öğretmenin sahip olduğu sınıf mevcudunun artmasıyla bu maddeye verilen önem düzeyinin de arttığı görülmektedir. Buna göre, kalabalık sınıfa sahip öğretmenlerin, sınıf mevcudu az olan öğretmenlere göre, amaçlar ilkesini daha çok önemsedikleri ifade edilebilir .

**3.** Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi sıklıkla gerçekleştirmektedirler?

Sınıf öğretmenleri, ankette yer alan ve ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi sıklıkta gerçekleştirdiklerini dört düzeyde [çoğu zaman (4); ara sıra (3); nadiren (2); hiçbir zaman (1)] tepki seçeneğinden, kendilerine uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarına ait ortanca ve tepe değerleri Çizelge 18'de verilmiştir.

**Çizelge 18.** Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Ortanca ve Tepe Değerleri

Madde No	Ortanca	Tepe değer	Madde No	Ortanca	Tepe değer	Madde No	Ortanca	Tepe değer
1	3	3	11	3	3	21	2	2
2	4	4	12	3	4	22	3	2
3	4	4	13	4	4	23	3	2
4	4	4	14	3	3	24	2	2
5	4	4	15	3	3	25	2	2
6	4	4	16	3,5	4	26	3	3
7	4	4	17	3	3	27	2	3
8	3	4	18	3	3	28	3	3
9	3	4	19	3	3	29	2	2
10	3	3	20	3	3	30	4	4

Çizelge 18'deki maddelere ait ortanca ve tepe değerleri genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin, ankette yer alan ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları *gerçekleştirme sıklıklarının* “çoğu zaman” ve “ara sıra” seçeneklerine yığıldığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri, ilgili ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre gruplandırılarak özetlenmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *amaçlar* ilkesine dayalı uygulamaları *gerçekleştirme sıklıklarına* ilişkin frekans ve yüzde değerleri Çizelge 19'da verilmiştir.



**Çizelge 19.** Öğretmenlerin Amaçlar İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1) Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.	f	46	95	44	51
	%	19,5	40,3	18,6	21,6
2) Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek.	f	136	81	17	2
	%	57,6	34,4	7,2	0,8

Öğretmenlerin çoğunluğu, “dersin amaçlarının dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirilmesi”nin eğitim öğretim etkinlikleri içinde uygulanma sıklığını, “ara sıra” tepkisiyle belirtmişlerdir. “Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısının, konunun kazanımlarına göre değerlendirilmesi” konusunda ise öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası “çoğu zaman” seçeneğine yönelirken; çok küçük bir kesimi “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneğine yönelmişlerdir. Başka bir deyişle bu uygulamanın, öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından gerçekleştirildiği, diğer yarısı tarafından ise gerçekleştirilmediği ya da çok az gerçekleştirildiği saptanmıştır. Genel olarak, ölçme ve değerlendirmenin *amaçlar* ilkesine dayalı olarak yukarıda verilen durumların, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *planlama* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 20’de verilmiştir.

**Çizelge 20.** Öğretmenlerin Planlama İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
3) Ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmak.	f	166	50	14	6
	%	70,3	21,2	6	2,5
4) Öğretim yılı başında, öğretim süreci boyunca uygulanacak uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin planını yapmak.	f	132	71	25	8
	%	55,9	30,1	10,6	3,4

Çizelge 20'ye göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı, çoğu zaman, ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmaktadırlar. Öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası, öğretim yılı başında ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin planını çoğu zaman yaptıklarını, yarıdan oldukça azı ise, ara sıra yaptıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin çok küçük bir kesimi, bu ifadeleri hiç uygulamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Başka bir deyişle bu uygulamaların, öğretmenlerin yarıdan biraz fazlası tarafından gerçekleştirildiği, yarıdan biraz azı tarafından ise gerçekleştirilmediği ya da çok az gerçekleştirildiği saptanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *genişlik-kapsamlılık* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 21'de verilmiştir.

**Çizelge 21.** Öğretmenlerin Genişlik-Kapsamlılık İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
5) Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde hazırlamak.	f	128	80	25	3
	%	54,2	33,9	10,6	1,3
6) Sınav sorularını ve değerlendirme etkinliklerini, gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak.	f	131	84	18	2
	%	55,9	35,6	7,7	0,8
7) Değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	f	120	90	25	1
	%	50,8	38,2	10,6	0,4

Çizelge 21'e göre, "sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde ve gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlama" ve "değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanma" konusunda, öğretmenlerin yaklaşık yarısı, çoğu zaman; yarıdan oldukça azı ara sıra; az bir bölümü ise nadiren tepkisini göstermişlerdir. Çok küçük bir kesim ise bu uygulamaları, hiçbir zaman uygulamadıklarını bildirmişlerdir. Buna göre, ölçme ve değerlendirmenin genişlik kapsamlılık ilkesine dayalı olarak yukarıda verilen ifadelerin, öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından uygulandığı, diğer yarısı tarafından ise uygulanmadığı ya da çok az uygulandığı saptanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *bireysel farklılıklar* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 22’de verilmiştir.

**Çizelge 22.** Öğretmenlerin Bireysel Farklılıklar İlkesine Dayalı Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
8) Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak.	f	112	94	27	3
	%	47,5	39,8	11,4	1,3
9) Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	f	108	104	21	3
	%	45,7	44,1	8,9	1,3

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, Çizelge 22’de verilen iki ifadeyle ilgili olarak “çoğu zaman” ve “ara sıra” seçeneklerine yönelmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirmenin bireysel farklılıklar ilkesine dayalı olarak yukarıda verilen uygulamaların öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından gerçekleştirildiği, diğer yarısı tarafından ise yeterince gerçekleştirilmediği saptanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *işbirliği* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 23’te verilmiştir.

**Çizelge 23.** Öğretmenlerin İşbirliği İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
10) Öğrencilere konunun başında o konudan neler öğrenmeyi beklediklerini sormak.	f	83	101	48	4
	%	35,2	42,8	20,3	1,7
11) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlere dayalı olarak, öğrencilerin gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	f	73	106	49	8
	%	30,9	44,9	20,8	3,4
12) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlere dayalı olarak, öğrencilere gelişimleri hakkında geribildirim vermek.	f	102	94	35	5
	%	43,2	39,8	14,8	2,2

Çizelge 23'e göre, öğretmenlerin yarıdan biraz azı, veliler ve öğrencilerle işbirliğinde bulunmaya ilişkin verilen üç ifadeyi, ara sıra uyguladıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan oldukça azı, bu durumları çoğu zaman uyguladıklarını; çok küçük bir kesimi ise bu ifadeleri hiç uygulamadıklarını belirtmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun işbirliği ilkesine dayalı uygulamaları yeterince uygulamadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *kendi kendini değerlendirme* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri

içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 24'te verilmiştir.

**Çizelge 24.** Öğretmenlerin Kendi Kendini Değerlendirme İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
13) Öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamak.	f	129	69	30	8
	%	54,7	29,2	12,7	3,4
14) Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.	f	50	112	46	28
	%	21,2	47,5	19,4	11,9
15) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları için, çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.	f	63	114	51	8
	%	26,7	48,3	21,6	3,4

Çizelge 24'e göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını çoğu zaman sağlamaktadırlar. Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını ve güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları için, öğretmenlerin çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve

sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağını “ara sıra” verdikleri saptanmıştır. Bu uygulamaları nadiren gerçekleştirenler ve hiç gerçekleştirilmeyenler, grubun çok az bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından, öğrencilere kendi kendini değerlendirme olanağının yeterince tanınmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *devamlılık* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 25’te verilmiştir.

**Çizelge 25.** Öğretmenlerin Devamlılık İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
16) Öğrencilerin dersteki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçları, belirli ağırlıklarla nota katmak.	f	118	80	34	4
	%	50,5	33,5	14,3	1,7
17) Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük değerlendirme etkinlikleri yapmak.	f	68	81	28	59
	%	28,8	34,3	11,9	25

Çizelge 25'e göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilerin dersteki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü belirli ağırlıklarla nota kattıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı ise bu uygulamayı ara sıra veya nadiren gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu uygulamayı gerçekleştirmeyenler ve nadiren uygulayanlar ise öğretmenlerin çok küçük bir kesimini oluşturmaktadır. Grubun % 34,3'ü, öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük değerlendirme (küçük sınavlar) etkinliklerini ara sıra uyguladıklarını ifade etmektedirler. Grubun %25'i bu uygulamayı gerçekleştirmezken, %28,8'i ise bu uygulamayı çoğu zaman uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin yarıdan azı, ölçme ve değerlendirmenin devamlılık ilkesine ilişkin olarak yukarıda verilen durumları eğitim-öğretim sürecinde uygularken, diğerleri yeterince uygulamamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinden *ölçme araçlarında çeşitlilik* ilkesine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içerisinde gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri Çizelge 26'da verilmiştir.



**Çizelge 26.** Öğretmenlerin Ölçme Araçlarında Çeşitlilik İlkesine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri  
(N=236)

İfadeler/Durumlar		Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı			
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
18) Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmek.	f	36	102	68	30
	%	15,3	43,2	28,8	12,7
19) Öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmede tutum ölçeklerinden yararlanmak.	f	49	101	59	27
	%	20,8	42,8	25	11,4
20) Öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak.	f	84	100	46	6
	%	35,6	42,4	19,5	2,5
21) Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini değerlendirmek.	f	83	105	42	6
	%	35,2	44,5	17,8	2,5
22) Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	f	27	89	94	26
	%	11,4	37,7	39,8	11,1
23) Öğrencilerden gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen sınıf içi etkinlikler yapmak.	f	63	80	88	5
	%	26,7	33,9	37,3	2,1

İfadeler/Durumlar	Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı				
		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
24) Öğrencilerin anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak.	f	25	86	110	15
	%	10,6	36,4	46,6	6,4
25) Öğrencinin derse karşı ilgisini, arkadaşlarıyla ilişkisini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak.	f	10	78	86	61
	%	4,2	33,1	36,4	26,3
26) Öğrencilerin güncel bir konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak.	f	66	98	58	14
	%	28	41,5	24,6	5,9
27) Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini, gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.	f	34	83	79	40
	%	14,4	35,2	33,5	16,9
28) Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak.	f	53	106	67	10
	%	22,5	44,9	28,4	4,2
29) Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.	f	13	82	84	57
	%	5,5	34,7	35,6	24,2
30) Çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek.	f	154	62	16	4
	%	65,3	26,2	6,8	1,7

Çizelge 26'ya göre, ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesi içerisinde yer alan uygulamaların gerçekleştirilme sıklıkları incelendiğinde “ara sıra” ve “nadiren” seçeneklerine yığılmanın olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler, klasik değerlendirme yaklaşımlarını (çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorularla yazılı sınav yapma) çoğu zaman uygulamaktadırlar. Hiç gerçekleşmeyen uygulamalar ise, %24,2'lik oranla “öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak” ve %25,8'lik oranla “öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak”tır. “Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ile değerlendirmek”, “öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmek için tutum ölçeklerinden yararlanmak”, “öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak”, “öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek”, “öğrencilerin güncel bir sorun ya da konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak”, “öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak” ise öğretmenlerin yarıdan biraz azı tarafından ara sıra gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, öğrencilerin konuları anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmaktadırlar. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin, ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesine ilişkin uygulamalardan, sürece yayılmış değerlendirme etkinliklerini yeterince uygulamadıkları saptanmıştır.

**4a.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içinde gerçekleştirme sıklığı ile cinsiyetleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken, gözeneğinde 5'ten küçük değerler alan “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçenekleri birleştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 27'de özetlenmiştir.

**Çizelge 27.** Öğretmenlerin *Cinsiyetlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Cramer V Değerleri*  
(N=236)

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,084	,43	11	,177	,02*	21	,120	,18
2	,087	,40	12	,141	,09	22	,169	,03*
3	,083	,44	13	,138	,11	23	,130	,14
4	,046	,78	14	,068	,58	24	,052	,73
5	,038	,84	15	,115	,21	25	,111	,41
6	,137	,11	16	,156	,06	26	,083	,44
7	,266	,00*	17	,130	,14	27	,273	,00*
8	,082	,45	18	,115	,21	28	,045	,79
9	,237	,00*	19	,100	,31	29	,095	,34
10	,133	,13	20	,131	,13	30	,123	,17

\*p<.05

Çizelge 25 incelendiğinde, Cramer V değerlerinin düşük değerler aldığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme uygulamalarının gerçekleştirme sıklık düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında; 7, 9, 11, 22 ve 27. maddeler için manidar ilişkiler bulunurken, diğer maddeler için manidar bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalarındaki sıklık düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar ilişkinin saptandığı maddelerde, sıklık düzeylerinin cinsiyete göre dağılımı Çizelge 28'de verilmiştir.

**Çizelge 28.** Öğretmenlerin *Cinsiyete Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri*  
(130 Erkek, 106 Kadın Öğretmen)

İfadeler/Durumlar		Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı					
		Çoğu zaman		Ara sıra		Nadiren veya hiçbir zaman	
		f	%	f	%	f	%
7)Değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	E	51	39,2	59	45,4	20	15,4
	K	69	65,1	31	29,2	6	5,7
9) Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	E	47	36,2	64	49,2	19	14,6
	K	61	57,5	40	37,7	5	4,7
11) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilerin gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	E	31	23,8	62	47,7	37	28,5
	K	42	39,6	44	41,5	20	18,9
22) Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	E	13	10	41	31,5	76	58,5
	K	14	13,2	41	45,3	44	41,5
27) Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini, gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.	E	9	6,9	57	43,8	64	49,2
	K	25	23,6	26	24,5	55	51,9

Çizelge 28'de yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki yüzde ve frekans değerlerinden koyu renkle ifade edilenler erkek öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin frekans ve yüzdeleri yansıtmaktadır. Frekans ve yüzdeler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin bu uygulamaları erkeklere oranla daha sık uyguladıkları görülmektedir.

**4b.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içinde *gerçekleştirme sıklıkları* ile *hizmet süreleri* arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 29'da özetlenmiştir.

**Çizelge 29.** Öğretmenlerin *Hizmet Sürelerine* Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde *Gerçekleştirme Sıklıklarına* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,150	,07	11	,134	,12	21	,089	,39
2	,047	,77	12	,014	,98	22	,016	,97
3	,093	,36	13	,072	,54	23	,032	,89
4	,084	,44	14	,057	,68	24	,082	,46
5	,139	,10	15	,058	,67	25	,071	,75
6	,114	,22	16	,018	,96	26	,051	,74
7	,078	,49	17	,026	,93	27	,078	,49
8	,028	,90	18	,012	,98	28	,062	,64
9	,121	,18	19	,131	,13	29	,073	,54
10	,109	,25	20	,150	,07	30	,039	,83

Çizelge 29 incelendiğinde, Cramer V değerlerinin oldukça düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırma grubu içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

**4c.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içinde *gerçekleştirme sıklıkları* ile *mezun oldukları bölüm* arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 30'de özetlenmiştir.

**Çizelge 30.** Öğretmenlerin *Mezun Oldukları Bölüme* Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde *Gerçekleştirme Sıklıklarına* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p
1	,092	,36	11	,155	,06	21	,027	,92
2	,012	,98	12	,046	,78	22	,030	,90
3	,096	,34	13	,031	,89	23	,154	,06
4	,120	,18	14	,016	,97	24	,076	,51
5	,049	,75	15	,118	,19	25	,127	,28
6	,075	,52	16	,095	,34	26	,069	,57
7	,013	,98	17	,180	,06	27	,029	,90
8	,011	,99	18	,061	,64	28	,103	,29
9	,071	,55	19	,022	,95	29	,091	,38
10	,072	,55	20	,064	,62	30	,080	,47

Çizelge 30 incelendiğinde, Cramer V değerlerinin oldukça düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırma grubu içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ile ankette yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

**4d.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içinde gerçekleştirme sıklıkları ile sahip oldukları sınıf mevcudu arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 31’de özetlenmiştir.

**Çizelge 31.** Öğretmenlerin *Sahip Oldukları Sınıf Mevcuduna* Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamaları Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde *Gerçekleştirme Sıklıklarına* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	P
1	,148	,27	11	,123	,46	21	,162	,18
2	,117	,52	12	,116	,52	22	,117	,52
3	,090	,75	13	,121	,48	23	,136	,36
4	,228	,22	14	,097	,69	24	,106	,61
5	,118	,52	15	,168	,16	25	,117	,78
6	,056	,95	16	,105	,62	26	,101	,66
7	,158	,21	17	,158	,21	27	,128	,42
8	,105	,62	18	,071	,88	28	,184	,09
9	,137	,35	19	,078	,84	29	,053	,95
10	,139	,34	20	,132	,39	30	,166	,16



Çizelge 31 incelendiğinde, Cramer V değerlerinin oldukça düşük olduğu ve istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırma grubu içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları sınıf mevcudu ile ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

**5.** Sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri *önem düzeyleri* ile bu uygulamaları *gerçekleştirme sıklık* düzeyleri arasında manidar bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma sorusunu yanıtlamak için, ilgili değişkenlere ilişkin Cramer V değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken, gözeneğinde 5'ten küçük değerler alan, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalarına verilen önem düzeylerinden “az” ve “orta” seçenekleri; bu uygulamaları gerçekleştirme sıklık düzeylerinden “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçenekleri birleştirilmiştir. Yapılan istatistikler sonucu elde edilen bulgular Çizelge 32’de özetlenmiştir.

**Çizelge 32.** Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri *Önem Düzeyi* ile Bu Uygulamaları *Gerçekleştirme Sıklıklarına* Ait Cramer V Değerleri

Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	p	Madde No	Cramer V	P
1	,296	,00*	11	,337	,00*	21	,340	,00*
2	,402	,00*	12	,458	,00*	22	,183	,00*
3	,421	,00*	13	,423	,00*	23	,308	,00*
4	,301	,00*	14	,429	,00*	24	,335	,00*
5	,415	,00*	15	,416	,00*	25	,295	,00*
6	,381	,00*	16	,490	,00*	26	,410	,00*
7	,437	,00*	17	,314	,00*	27	,167	,00*
8	,278	,00*	18	,309	,00*	28	,270	,00*
9	,322	,00*	19	,510	,00*	29	,226	,00*
10	,398	,00*	20	,298	,00*	30	,531	,00*

\* p<.05

Çizelge 32 incelendiğinde, p değerlerinin istatistiksel bakımdan manidar olmadığı görülmektedir. Buna göre, araştırma grubu içerisinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri ile bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çizelge 33'te sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalarına verdikleri önem düzeyleri ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarına ait frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

**Çizelge 33.** Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyi ile Bu Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıklarına Ait Frekans ve Yüzde Değerleri (N=236)

		Önem Düzeyi		Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı		
		Az veya orta	Çok	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren veya hiçbir zaman
1	f	158	78	46	95	95
	%	66,9	33,1	19,5	40,3	40,2
2	f	95	141	136	81	19
	%	40,3	59,7	57,6	34,3	8
3	f	64	172	165	50	21
	%	27,2	72,8	70,3	21,2	8
4	f	89	147	132	71	33
	%	36,5	63,5	55,9	30,1	14,3
5	f	75	161	128	80	28
	%	30,8	69,2	54,2	33,9	11,9
6	f	62	174	11	84	20
	%	26,3	73,7	55,5	35,6	8,4
7	f	84	152	10	90	26
		35,6	64,4	50,8	38,1	11

		Önem Düzeyi		Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı		
		Az veya orta	Çok	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren veya hiçbir zaman
8	f	<b>74</b>	<b>162</b>	<b>112</b>	<b>94</b>	<b>30</b>
	%	30,4	69,6	47,5	39,8	12,7
9	f	<b>60</b>	<b>176</b>	<b>108</b>	<b>104</b>	<b>24</b>
	%	25,5	74,6	45,7	44,1	10,2
10	f	<b>106</b>	<b>130</b>	<b>83</b>	<b>101</b>	<b>52</b>
	%	44,9	55,1	35,2	42,8	22
11	f	<b>97</b>	<b>139</b>	<b>73</b>	<b>106</b>	<b>49</b>
	%	41,1	58,9	30,9	44,9	24,2
12	f	<b>84</b>	<b>152</b>	<b>102</b>	<b>94</b>	<b>40</b>
	%	35,6	64,4	43,2	39,8	17
13	f	<b>71</b>	<b>165</b>	<b>129</b>	<b>69</b>	<b>38</b>
	%	30,1	69,9	54,7	29,2	16,1
14	f	<b>124</b>	<b>112</b>	<b>50</b>	<b>112</b>	<b>74</b>
	%	53	47	21,2	47,5	31,3
15	f	<b>107</b>	<b>129</b>	<b>63</b>	<b>114</b>	<b>59</b>
	%	46,3	53,7	26,7	48,3	25
16	f	<b>76</b>	<b>160</b>	<b>118</b>	<b>80</b>	<b>38</b>
	%	32,2	67,8	50,5	33,5	16
17	f	<b>83</b>	<b>153</b>	<b>68</b>	<b>81</b>	<b>87</b>
	%	35,2	64,8	28,8	34,3	36,9
18	f	<b>137</b>	<b>99</b>	<b>36</b>	<b>102</b>	<b>98</b>
	%	58,1	41,9	15,3	43,2	41,5
19	f	<b>147</b>	<b>89</b>	<b>49</b>	<b>101</b>	<b>86</b>
	%	62,3	37,7	20,8	42,8	36,4
20	f	<b>69</b>	<b>167</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>52</b>
	%	29,2	70,8	35,6	42,4	22
21	f	<b>96</b>	<b>140</b>	<b>83</b>	<b>105</b>	<b>48</b>
	%	40,7	59,3	35,2	44,5	20,3

		Önem Düzeyi		Eğitim Öğretim Etkinlikleri İçinde Uygulanma Sıklığı		
				Az veya orta	Çok	Çoğu zaman
22	f	120	116	27	89	120
	%	50,9	49,1	11,4	37,7	50,9
23	f	65	171	63	80	93
	%	27,5	72,5	26,7	33,9	39,4
24	f	124	112	25	86	125
	%	52,5	47,5	10,6	36,4	53
25	f	151	85	10	78	147
	%	69	31	4,2	33,1	61,6
26	f	98	138	66	98	72
	%	41,5	58,5	28	41,5	30,5
27	f	103	133	34	83	116
	%	43,6	56,4	14,4	35,2	50,4
28	f	98	138	53	106	77
	%	41,5	58,5	22,5	44,9	32,6
29	f	156	80	13	82	141
	%	66,1	33,9	5,5	34,7	59,8
30	f	69	167	154	62	20
	%	29,2	70,8	65,3	26,2	8,5

Çizelge 33 incelendiğinde, 18. maddeye kadar olan kısımda yer alan ifadelerin çok önemli görüldüğü ve çoğu zaman veya ara sıra uygulandığı; 18. maddeden sonra ise “ara sıra” ve “nadiren veya hiçbir zaman” seçeneklerine yığılmanın olduğu göze çarpmaktadır. Orta düzeyde önem verilen maddelerde ise yığılmanın ara sıra veya nadiren seçeneklerinde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi attıkça, bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıklarının da arttığı ifade edilebilir. Ancak, öğretmenler, bu uygulamaları önemli bulsalar bile, yeterince

uygulamadıklarını rapor etmişlerdir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerinin yüksek olması, sosyal beğenirliğin doğal bir sonucu olabilir.

## BÖLÜM 5

### TARTIŞMA

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. İlgili literatürde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin algıları, bir ölçek yardımıyla, toplam puan elde edilerek yorumlanmıştır. Literatürde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyini ortaya koyacak herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, anket kullanarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının gerçekleşme sıklığını araştıran çok sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğu, bireysel farklılıkları ortaya çıkarıcı etkinlikleri yürütmenin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Özdaş ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin bir kısmı, bireysel farklılıkların dikkate alınarak değerlendirme yapmanın öğrencileri tanıma açısından yararlı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın bulguları, Özdaş ve diğerleri (2005)'nin bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, ölçme ve değerlendirmenin işbirliği ilkesi uyarınca, velilerle işbirliğini vurgulayan durumların, ara sıra uygulandığıdır. Güven (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin, öğrencinin başarısı hakkında, velilerle her zaman işbirliğinde bulunmadıkları saptanmıştır. Araştırma bulguları, Güven (2001)'in araştırma bulgularını desteklemektedir. Öğretmenler, velilerin değerlendirme sürecine katılımını her zaman sağlayamamaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulgu ise, öğretmenlerin çoğu zaman, öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamalarıdır. Güven (2001)'in yaptığı araştırmada, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre araştırma bulguları Güven (2001)'in araştırmasının bulgularını destekler niteliktedir. Puanlanmış sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtarak, öğrencilerin eksik ve güçlü yönlerini görmelerini sağlamak, sınıf öğretmenlerince, çoğu zaman uygulanmaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin, klasik değerlendirme yaklaşımlarını (çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorularla yazılı sınav yapma) çok sık uyguladıkları saptanmıştır. Güven (2001)'in araştırmasında da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çakan (2004) ise, araştırmasında, ilköğretimde görevli öğretmenlerin çoktan seçmeli, kısa cevap ve kısa cevap gerektiren testleri her zaman uyguladıklarını saptamıştır. Araştırmanın bulgusu, Güven (2001) ve Çakan (2004)'in elde ettiği bulgularla tutarlık göstermektedir.

## BÖLÜM 6

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak sunulabilecek önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Dersin amaçlarının, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirilmesi sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından orta düzeyde önemli görülen ve yeterince gerçekleştirilmeyen bir uygulamadır. Öğretmenin sahip olduğu sınıf mevcudunun artmasıyla bu maddeye verilen önem düzeyinin de arttığı; bu uygulamayı gerçekleştirme sıklığının ise cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmediği saptanmıştır.
2. Kazanımları esas alarak değerlendirme yapmak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını planlamak, sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk edecek düzeyde ve gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak, öğretmenlerin çok önemsedikleri ve yaklaşık yarısı tarafından gerçekleştirilen uygulamalardır. Öğretmenlerin bu uygulamalara verdikleri önem ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.
3. Değerlendirmeyi, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak, öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak, velilere geribildirimlerde bulunmak,



kavram haritalarını kullanmak, kadın öğretmenlerin daha çok önemsedikleri ve daha sık gerçekleştirdikleri uygulamalardır. Bu uygulamalara verilen önem ve bu uygulamaları gerçekleştirme sıklığı, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.

4. Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak, öğrencilere gelişimleri hakkında geribildirim vermek, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmemesine rağmen çok önemsenen uygulamalardır. Bu uygulamalara verilen önemin ve bu uygulamaların gerçekleştirilme sıklığının, cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmediği saptanmıştır.
5. Ürün seçki dosyası çok önem verilen bir uygulama iken, nadiren gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamanın kadın öğretmenler tarafından daha sık gerçekleştirildiği, bu uygulamaya verilen önemin cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmediği saptanmıştır.
6. Öğrencilere, kendilerini değerlendirme olanağı vermek, küçük-kısa değerlendirme etkinlikleri yapmak, bedensel becerileri değerlendirmek, öğrencilere yeni bir konuya başlarken neler öğrenmeyi beklediklerini sormak, çok önem verilmesine rağmen öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmeyen etkinliklerdir. Akran değerlendirmelerine olanak sağlamak, orta düzeyde önemsenen ve nadiren uygulanan bir uygulamadır. Bu uygulamalara verilen önem düzeyi ile cinsiyet arasında manidar bir ilişki olduğu, bu uygulamaların gerçekleştirilme sıklığının ise, cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmediği saptanmıştır.
7. Öğrencilere, birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çok önemsenmekle birlikte, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından yeterince gerçekleştirilmeyen bir uygulamadır. Bu uygulamaya verilen önemin hizmet süresiyle değiştiği, öğretmenlerin bu uygulamayı gerçekleştirmedeki sıklık düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmediği saptanmıştır.

8. Dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü belirli ağırlıklarla nota katmak, yazılı sınavlarda çoktan seçmeli, kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek, öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtmak, sınıf öğretmenlerince çok önem taşımakta ve yaklaşık yarısı tarafından çoğu zaman gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalara verilen önem ve bu uygulamaların gerçekleştirme sıklığı cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.
9. Dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirmeler yapmak, tutum ölçeklerinden yararlanmak, öğrencilere, gösteri veya sergileme türü etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak, öğrencilerden farklı konularda, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini sağlamak, öğrencilerle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak, tartışma grupları oluşturmak ve proje çalışmaları yaptırmak, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çok önemsenmesine rağmen ve yeterince gerçekleştirilemeyen uygulamalardır. Bu uygulamalara verilen önem ve bu uygulamaların gerçekleştirme sıklığı cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.
10. Anekdot kayıtları tutmak, öğretmenlerce az önemsenen ve nadiren gerçekleştirilen bir uygulamadır. Bu uygulamalara verilen önem ve bu uygulamaların gerçekleştirme sıklığı cinsiyet, hizmet süresi, sınıf mevcudu ve mezun olunan bölüme göre değişmemektedir.
11. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi ile bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasında manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi arttıkça, bu uygulamaları eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirme sıklıkları da artmasına rağmen, öğretmenler, bu uygulamaları eğitim-öğretim süreci içinde yeterince uygulamamaktadırlar.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dönük olarak ileride yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları karşılaştırılabilir.
2. Farklı okul türlerinde çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları araştırılabilir.
3. Farklı branşlarda çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını karşılaştırmaya yönelik olarak araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını sıklıkla gerçekleştirememelerinin nedenlerini ortaya çıkaracak nitel araştırmalar yapılmalıdır.
5. Bu araştırmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı olarak incelenmiştir. Farklı ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenerek, öğretmenlerin bu uygulamaları önemseme düzeyleri ve gerçekleştirme sıklıkları araştırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Airasian, P. W. (1994). *Classroom Assessment*. New York: McGraw-Hill.
- Atanur-Baskan, G. (2001). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Denge Matbaacılık.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uygulamaları. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Denizli.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss. 343-361.
- Baykul, Y. (2005). 2004 – 2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 231-239.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarını Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Collins, A. (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss. 343-361.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 421-476.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Çıkrıkçı,-Demirtaşlı, N. (1997). Üniversite Öğretim Üyelerinin Öğreticilik Meslek Bilgisi Sorunu: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu. *Eğitim ve Bilim*, 21 (104), 83-90.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Erdoğan, M. (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 299-310.
- Gömleksiz, N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 371-384.

- Gözütok, D., Ergün, E.Ö. ve Karacaoğlu, C. Ö., (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss:17-40.
- Gullickson, A. R. (1984). Teacher Perspectives Of Their Instructional Use Of Tests. *Journal of Educational Research*, 77 (4), 244-248.
- Gümüş, B. (1981). *Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışına Katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Basımevi, ss: 413-423.
- Kaynak, S. (2000). *Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Koç, N. (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kutlu, Ö. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 64-71.

Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 373-381.

MEB (2005). *İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.

Merter, F. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi Programının Eğitim Sosyolojisi Bakış Açısından Olumlu Ve Olumsuz Eleştirisi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss. 430-439.

Mertler, C. A. (2000). Assessing Student Performance: A Descriptive Study Of The Classroom Assessment Practices Of Ohio Teachers. *Education, 120 (2)*, 285-297.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. ve Kılıç, Ç. (2005). Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 239-255.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss:177-192.
- Özoğlu, S. Ç., Koç, N. (1995). *Çağdaş Üniversitede Öğrencinin Akademik Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Smith, S. (1996). *The Impact Of Qualitative Observational Methodology On The Test Authentic Assessment Process*. Proceeding of Selected Research And Development Presentations At The 1996 National Convention Of The Association For Educational Communications And Technology, Indianapolis.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, Ş. (1961). *Evaluation Of Pupil Progress In Secondary Schools Of Turkey*. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Illinois, Urbana.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.



Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Yeni Yansımalar VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Sim Matbaası, ss: 51-63.

Yüksek Öğretim Kurulu (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi.

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

## EKLER

### Ek 1. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi.

Değerli öğretmenler;

Bu ankette, öğretim sürecinde yürütülen etkinlikler ve öğrenci başarısını değerlendirme ile ilgili çeşitli ifadeler verilmiştir. Sizden istenen, her ifadeyi dikkatle okuduktan sonra, ifadeye belirtilen durumun yürüttüğünüz öğretim sürecindeki **önemini** (A sütunu), “az, orta, çok” seçeneklerinden size uygun olan birini işaretleyerek; ifadeye belirtilen durumun öğretim sürecindeki **uygulanma sıklığını** ise (B sütunu), “çoğu zaman, ara sıra, nadiren ve hiçbir zaman,” seçeneklerinden size uygun olan birini işaretleyerek belirtmenizdir.

Bu ifadelerde belirtilen durumlara ilişkin, gerçek ve samimi görüşlerinizi yansıtacak şekilde cevap vermeniz, araştırmanın amacına ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır.

İşbirliği ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Sevilay Kaplan

(A) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Önem			İFADELER/ DURUMLAR	(B) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Uygulanma Sıklığı			
Az	Orta	Çok		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
			1) Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.				
			2) Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek.				
			3) Ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmak.				
			4) Öğretim yılı başında öğretim süreci boyunca uygulanacak uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin (yazılı yoklama, çoktan seçmeli sınav, sözlü yoklama, performans ödevi, proje) planını yapmak.				
			5) Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye (problem çözme, eleştirel düşünme, yorumlama gibi) sevk edecek düzeyde hazırlamak.				
			6) Sınav sorularını ve değerlendirme etkinliklerini, gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak.				
			7) Değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.				

(A) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Önem			İFADELER/ DURUMLAR	(B) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Uygulanma Sıklığı			
Az	Orta	Çok		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
			8) Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak.				
			9) Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.				
			10) Öğrencilere konunun başında o konudan neler öğrenmeyi beklediklerini sormak.				
			11) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.				
			12) Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerime dayalı olarak, öğrencilere gelişimleri hakkında geribildirim vermek.				
			13) Öğrencilere puanlanmış sınav kâğıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamak.				
			14) Öğrencilerin grupta yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında, birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.				

(A) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Önemi			İFADELER/ DURUMLAR	(B) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Uygulanma Sıklığı			
Az	Orta	Çok		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
			15) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları için, çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.				
			16) Öğrencilerin dersteki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü farklı ağırlıklarla nota katmak.				
			17) Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük değerlendirmeler (küçük sınavlar) etkinlikleri yapmak.				
			18) Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ile değerlendirmek.				
			19) Öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmek için tutum ölçeklerinden yararlanmak.				
			20) Öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak				

(A) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Önem			İFADELER/ DURUMLAR	(B) Öğretim Etkinlikleri İçindeki Uygulanma Sıklığı			
Az	Orta	Çok		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
			21) Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek.				
			22) Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.				
			23) Öğrencilerden farklı konularda, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen sınıf içi etkinlikler yapmak.				
			24) Öğrencilerin konuları anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşmeler yapmak.				
			25) Öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini izlemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak.				
			26) Öğrencilerin güncel bir sorun ya da konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak.				
			27) Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini, gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.				

<b>(A)</b> Öğretim Etkinlikleri İçindeki <b>Önemi</b>			<b>İFADELER/ DURUMLAR</b>	<b>(B)</b> Öğretim Etkinlikleri İçindeki <b>Uygulanma Sıklığı</b>			
Az	Orta	Çok		Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
			28) Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak.				
			29) Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.				
			30) Yazılı sınavlarda kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek.				

**Ek 2. Kişisel Bilgi Formu****KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Cinsiyetiniz:**

- Kadın  
 Erkek

**Göreviniz:**

- Sınıf öğretmeni  
 Branş öğretmeni  
 Müdür yardımcısı  
 Müdür

**Görevli olduğunuz okul:**

- İlköğretim I. kademe  
 İlköğretim II. Kademe

**Hizmet süreniz:**

- 0-5 yıl  
 6-10 yıl  
 11-15 yıl  
 16-20 yıl  
 21 yıl ve üzeri

**Sınıf mevcudunuz:**

- 10-20  
 21-30  
 31-40  
 41-50  
 51 öğrenci ve üzeri

**Mezun olduğunuz okul / bölüm (Belirtiniz):**