

**Sınıf Öğretmenlerinin
Ölçme-Değerlendirmeye
İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

(Yüksek Lisans Tezi)

Çağrı KARAŞAHİN

2011

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEYE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hazırlayan
Çağrı KARAŞAHİN

Tez Danışmanı
Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN

Çanakkale – 2011

TAAHHÜTNAME

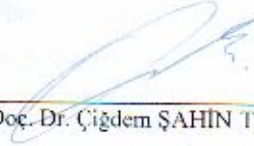
Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

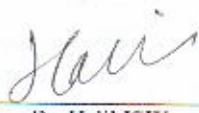
28/06/2011

Çağrı KARASAHİN



Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne
Çağrı KARAŞAHİN'e ait "**Sınıf Öğretmenlerinin**
Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışma,
jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

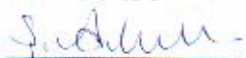

Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN
(Danışman)


Üye Doç. Dr. Halil IŞIK


Üye Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Tez No : 405904
Tez Savunma Tarihi : 28.06.2011

ONAY


Doç. Dr. Hamit PALABIYIK V.
Enstitü Müdürü

25/07/2011

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı kapsamında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünün örneklemini 2009–2010 akademik yılında Bursa ilinde görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde Strauss ve Corbin’in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise, görüşmelerden elde edilen bulgular ilgili literatür de dikkate alınarak, öğretmenlerin ölçme–değerlendirme üzerine düşüncelerini belirlemek amacıyla bir ölçek oluşturulmuştur. Bu kapsamda, sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin düşüncelerinin cinsiyet, yaş, okuttuğu sınıf, mezuniyet durumu, hizmet içi eğitim alma süresi ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Hazırlanan ölçek, Bursa ilinde görev yapan 290 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirmeye ilişkin kavram bilgisi konusunda eksiklerinin olduğuna dikkati çekmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin ilköğretim programında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarını uygulamada bir takım zorluklarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, ölçme–değerlendirme konusunda verilen hizmet içi eğitimin niteliği konusunda bir takım sıkıntıların olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğe katılım durumları ile cinsiyetleri yaşları, hizmet yılı, okuttukları sınıf düzeyi ve aldıkları eğitim arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin ölçeğe katılımı ile hizmet içi eğitim alma durumları arasında ise anlamlı fark olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim programı, ölçme–değerlendirme, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

PRIMARY TEACHERS' VIEWS OF MEASUREMENT AND EVALUATION

This research aims to investigate primary teachers' views of measurement and evaluation regarding the primary curriculum started to be implemented since the 2005–2006 academic year.

Both qualitative and quantitative research methods have been used in this research in order to analyse the data. In the quantitative part, data were collected through semi-structured interviews in the 2009–2010 academic year from the city of Bursa. 30 primary teachers participated the research. In order to analyse the data, Strauss and Corbin's (1998) grounded theory methodology was loosely followed.

In the quantitative part of the research, Teachers' Views of Assessment and Evaluation Scale has been developed in order to gather the data. The data were analysed in order to understand primary teachers' views regarding their gender, age, educational background, the grade who teach and in-service training they have.

Research findings indicated that teachers have inadequate knowledge regarding measurement and evaluation. Besides, they found difficult to implement the changes suggested through the primary curriculum about measurement and evaluation. Findings revealed that there was no difference of primary teachers' thoughts of measurement and evaluation regarding gender, age, experience, grade they teach and educational background. However, there was a difference of teachers' thoughts of measurement and evaluation regarding the in-service training they had.

Keywords: Primary curriculum, measurement-evaluation, primary teacher

ÖNSÖZ

Bu araştırmada 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutu sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değişen programda yapılandırmacı yaklaşımın önem kazanması ile birlikte ölçme–değerlendirme boyutuna da bir takım değişiklikler getirilmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırma, ilköğretim programında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda inceleyerek sorunlara çözüm bulmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın başından sonuna kadar iyi bir çalışma elde edebilmem için beni motive eden her adımda yanırlarımı düzelterek en iyi şekilde araştırmayı bitirmem için elinden geleni yapan saygı değer danışmanım Yrd.Doç.Dr. Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, görüş ve önerileri ile araştırmanın en iyi şekilde tamamlanması için bana yardımcı olan Yrd.Doç.Dr. Salih Zeki GENÇ ve Yrd.Doç.Dr. Emine Ferda BEDEL’e teşekkür ederim. En kötü zamanlarımda, sıkıntıya düştüğümde beni motive eden, çalışmamın güzel olması için benim kadar heyecanlı duran sevgili eşim Duygu KARAŞAHİN’e teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın Türkiye’deki eğitim–öğretim kurumlarına ve eğitim–öğretim ile uğraşan herkese yararlı olması dileğiyle...

Çağrı KARAŞAHİN

Çanakkale, 2011

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
TAAHHÜTNAME	
JÜRİ ONAYI	
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Ölçme	1
1.2. Değerlendirme.....	5
1.2.1. Ürün Değerlendirme.....	6
1.2.2. Süreç Değerlendirme.....	8
1.3. İlköğretim Programında Ölçme-Değerlendirme.....	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	16

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	18
2.2. Evren ve Örneklem.....	19
2.3. Veri Toplama Araçları.....	23

2.3.1. Görüşme	24
2.3.2. Ölçme–değerlendirme üzerine düşünceler Ölçeği	25
2.4. Ölçeğe ilişkin Geçerlik Çalışmaları.....	25
2.5. Güvenirlilik çalışmaları.....	30
2.6. Verilerin Analizi.....	30

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi.....	32
3.1.1. Açık Kodlama.....	33
3. 1.2. Öğretmenlerin Ölçme–değerlendirme Kavramları Üzerine Düşünceleri.....	34
3.1.3. Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme–değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri.....	40
3.1.4. Öğretmenlerin Ölçme–değerlendirmeyi Uygulamaları Üzerine düşünceleri.....	47
3.1.5. Eksensel Kodlama.....	56
3.2. Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeğinden Elde Edilen Verilerin analizi.....	59
3.2.1.Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeğine Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	59

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	65
4.2. Öneriler.....	68

KAYNAKÇA.....	70
EKLER	80

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin

Akt. : Aktaran

Ö1,Ö2,...Ö30: Öğretmen 1, Öğretmen 2,.....Öğretmen 30

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Araştırmanın Nitel Bölümünün Örneklem Grubunun Cinsiyet durumlarına göre dağılımları	20
Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Bölümünün Örneklem Grubunun Cinsiyet durumlarına göre dağılımları	21
Tablo 2.3. Örneklem Grubunun Yaş durumlarına göre dağılımları.....	21
Tablo 2.4. Örneklem Grubunun hizmet yılı durumlarına göre dağılımları.....	22
Tablo 2.5. Örneklem Grubunun okuttuğu sınıf durumlarına göre dağılımları.....	22
Tablo 2.6. Örneklem Grubunun aldığı eğitim durumlarına göre dağılımları.....	23
Tablo 2.7. Örneklem Grubunun hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımları...	24
Tablo 2.8. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları...	26
Tablo 2.9. Sınıf Öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini içeren ölçeği AFA Sonuçları.....	28
Tablo 2.10. Scree Plot Grafiği.....	29
Tablo 3.1. Eksensel Kodlama.....	58
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	59
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği alt ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları.....	60
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları.....	61
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne Katılım Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	62

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne	
Katılım Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Değişkenine Göre Varyans	
Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne	
Katılım Düzeylerinin Aldığı Eğitim Türü Değişkenine Göre Varyans	
Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 3.8. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne	
Katılım Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Varyans	
Analizi Sonuçları.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 Öğretmenlerin Ölçme–değerlendirme Kavramları Üzerine Düşünceleri.....	39
Şekil 3.2 Öğretmenlerin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri.....	46
Şekil 3.3 Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Düşünceleri.....	55

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, ölçme ve değerlendirme kavramları tanımlanarak; ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğrenme–öğretme sürecindeki önemi tartışılacaktır.

Ölçme–değerlendirme eğitim sürecinin sistemli ve düzenli bir şekilde işleyip işlemediğini kontrol eden ve bu sürecin işlemesi için çalışan gerek öğretmenlere gerekse program geliştirme uzmanlarına geri bildirim sağlayan bir öge olarak açıklanabilir. Ölçme–değerlendirmeyi yapacak uzmanların konuya hem teorik hem de uygulama bakımından hakim olması bu sürecin verimliliği açısından önemlidir. 2005–2006 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ile daha önceki programlar kapsamında uygulanan ölçme–değerlendirme çalışmaları büyük ölçüde değişmiştir (Kıroğlu, 2006). İlköğretim programının etkili bir biçimde uygulanmasında, dolayısıyla sağlıklı bir öğrenme–öğretme sürecinin gerçekleşmesinde, sınıf öğretmenlerinin programı etraflıca anlayarak uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin ilköğretim programının önerdiği ölçme–değerlendirme uygulamalarını etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinin son derece önemli olduğu söylenebilir. Değerlendirme ise öğrenme–öğretme sürecinin işleyişine ilişkin bilgi vermektedir. Bir başka deyişle, değerlendirme ölçme işlemi tamamlayan bir ögedir. Bu bölümde, öncelikle ölçme–değerlendirme kavramlarının ne ifade ettiği açıklanarak; yürürlükte olan ilköğretim programı kapsamında nasıl şekillendiği açıklanacaktır.

1.1. Ölçme

Bu bölümde, ölçme kavramı farklı araştırmacıların da bu konudaki açıklamaları dikkate alınarak tanımlanacaktır.

Black ve William (2003) ölçmeyi, nicel bir ölçeğe dayanarak değerlendirme işleminin ilk basamağı olarak tanımlamıştır. Bu açıklamaya paralel olarak, birçok araştırmacı ölçmeyi bir nesneyi bir olguyu sayı ve sembollerle ifade etme işi olarak tanımlamaktadır (Binbaşıoğlu, 1983; Kan, Atılgan ve Doğan, 2006). Tan (2007: 207) ise

ölçmeyi “basit olarak, ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri (büyüklük küçüklük gibi) koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanması işlemleri” olarak açıklamaktadır. Bayrakçeken (2009) herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ya da başka sembollerle ifade etmeyi ölçme olarak açıklamaktadır. Kan, Atılgan ve Doğan (2006) ise öğrenme-öğretme sürecinde ölçmeyi; kazandırılmaya çalışılan hedeflerin ne derece kazanıldığını tespit edebilmek için elde edilen davranışların sayı ya da sembollerle ifade edilmesi; yani, öğrenci başarısını ölçmek için atılan ilk adım olarak nitelendirilebileceğini vurgulamaktadır. Yukarıdaki tanımlara paralel olarak, ölçme kavramı Milli Eğitim Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008) tarafından ‘bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesi’ olarak tanımlanmıştır. Buna göre ölçme, sayıların ve sembollerin, belirli kurallara göre davranışsal faaliyetlere atanması şeklinde ifade edilebilir. Tekin (2004) ölçülen özelliğe sahip olup olmamanın ya da sahip oluş derecesinin nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebildiğini belirtmektedir. Bu tanıma dayanarak, öğrenme-öğretme sürecinde ölçmeyi, öğretilen davranışın derecesi, niteliğinin ortaya çıkarılması olarak tanımlayabiliriz.

Araştırmacılar nitelikli ölçme yapılabilmesi için ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik ve kullanışlılık gibi bir takım özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir (Tekin, 2004; Özen, Gülaçtı ve Kandemir, 2006). Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının yaptığı ölçümün tutarlılığını gösterir (MEB, 2008). Tekin (2004) ölçme işleminin etkili olabilmesi için ölçme yapılacak aracın tutarlı olması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, ölçülmek istenen özellikte birinci grup ölçüm ile ikinci grup ölçüm arasındaki farkın en az olması ölçme işleminin tutarlılığını göstermektedir. Benzer şekilde, Ataman (2007) güvenilirliğin ölçmenin tutarlılığı ile ilgili olduğunu belirtmektedir.

Nitelikli bir ölçme aracıda bulunması gereken özelliklerden biri olan geçerlik ise ölçme aracının ölçülmek istenen özelliğe başka özellikler karıştırmadan doğru olarak ölçülebilmesini ifade eder. (Tekin, 2004). Özen, Gülaçtı ve Kandemir (2006) geçerliğin uygulanan testin puanlarından ortaya çıkan yorumların doğruluğunu artırma işi olduğunu söylemektedir. Örneğin, matematik sınavında dört işlem becerisinin ölçülmesi amaçlandığında yazı güzelliğinin de puanlamaya katılması geçerliği düşüren bir faktördür. Bir ölçme aracının geçerliğinin yüksek olabilmesi için kapsam geçerliğinin, yordama

geçerliğinin, yapı geçerliğinin, görünüş geçerliğinin sağlanması gereklidir (Ataman, 2007). Bu kavramlara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Kapsam Geçerliği: Ölçülmek istenen davranışın bir testte ne kadar kapsandığı ile ilgilidir (Zorbaz, 2005). Buna göre, öğrenci başarısının ölçülmesi göz önünde bulundurulduğunda, kapsam geçerliği ölçme aracının ölçülecek davranışları ne derecede temsil ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Yıldırım (2006) kapsam geçerliğini ölçme aracının ölçülecek davranışı kapsama derecesi olarak tanımlamaktadır. Kapsam geçerliği olan testler, genellikle birden fazla ünitelerden oluşur ve dersteki başarıyı ölçmek için kullanılan bu testlerin hedefleri ve içeriği yeterli derecede kapsaması gerekir (Tekin, 2004). Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, kapsam geçerliği, ölçme işlemi yapılırken ölçme aracının belirlenen hedef ve içeriği kapsama derecesi olarak tanımlanabilir.

Yordama Geçerliği: Belli bilgiler temel alınarak ve bazı tekniklerin kullanılması ile yapılan tahmin yordama olarak nitelendirilmektedir (Tekin, 2004). Buna bağlı olarak, yordama geçerliği bir testten elde edilen puanların, yordanan puanlar arasındaki korelasyonu olarak açıklanmaktadır (Tekin, 2004). Bu duruma örnek olarak ortaöğretime geçiş veya yüksek öğretime geçiş sınavlarına girecek olan öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde girdiği deneme testlerinden aldığı puanlar ile yapılan sınav sonucunun korelasyonu verilebilir.

Yapı Geçerliği: Herhangi bir test ile niteliğin ölçülmesidir (Yıldırım, 2006:20). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan bir testin yapı geçerliğini belirlemek için testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi gerekmektedir (Tekin, 2004). Yapı geçerliğinde ölçülmek istenen özelliğin belirlenen bir ölçme aracı ile ölçülüp ölçülemediğini anlamak esastır (Köse, 2007; Arıkan, 2010). Bu doğrultuda yapı geçerliği olan bir testin hem niteliğinin yüksek olduğu, hem de teste verilen cevapların birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Görünüş Geçerliği: Öğrenme-öğretme sürecinde uygulanan testin neyi ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir (Tekin, 2004). Testin ismi, düzeni, açıklamalar vb. özellikler görünüş geçerliğinin belirlenmesine yardımcı olur (Zorbaz, 2005). Öğrenci Ortaöğretime geçiş sınavına girdiğinde “Matematik Testi” yazan bölümün altında matematik sorularının olması görünüş geçerliğine örnek oluşturabilir. Böylelikle öğrenci dikkatini matematik konularına yoğunlaştırabilir.

Kullanışlılık: Tekin (2004) kullanışlılığı; testin kullanışlılığı, çoğaltılması gibi işlemlerin kolay ve ekonomik olması şeklinde tanımlamıştır. Örneğin, öğrenme-öğretme sürecinde yapılan yazılı yoklama sırasında kullanılan sınav kağıdı silgi kullanıldığında yırtılıyor ise kullanışlılığın düşük olduğu söylenebilir.

Güvey (2009) ölçmenin öğrenme-öğretme sürecinde bireysel farklılıkları ayırmada, öğrenim güçlüklerinin belirlenmesinde, öğrenci için yapılacak rehberlikle ilgili sorunların çözümünde önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir. Bu açıklama ölçmenin değerlendirmeye temel oluşturduğuna işaret etmektedir. Benzer şekilde, Suen (2007) ölçmenin objektif bir değerlendirmeye yardımcı olmak amacıyla sayılarla ifade edildiğini belirtmektedir. Bununla beraber, birçok araştırmacı ölçme işleminin standart ve objektif bir değerlendirme yapabilmede önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Rees ve Sheard, 2004). Buna ek olarak, Rees ve Sheard (2004) standart ve objektif bir şekilde yapılan ölçme işleminin; değerlendirmenin doğru yapılabilmesine büyük bir katkıda bulunacağı belirtmiştir. Douglas (2002) ölçmenin süreç içerisinde yer alan değişkenler arasındaki anlamlı farkları bulmada, dolayısıyla sağlıklı bir değerlendirme yapabilmede önemli rol oynadığını belirtir. Örneğin, matematik dersinde öğrencilerin performansları değerlendirilirken iki öğrencinin sınav sonuçlarını ölçmede belirlenen 85 ve 45 puanları daha sonra yapılacak değerlendirmeye kriter sağlayacağı için temel oluşturacaktır. Buna göre, ölçme işlemi süreç içerisinde aktif olarak sorumluluk alan öğrencilerin birbirinden farklı başarı düzeylerini belirlemede önemli bir yer teşkil etmektedir. Bununla beraber, Black ve William (2003) sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için ölçme işleminin iyi planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Planlı yapılan bir ölçmede ise neyin ölçüleceğinin tespiti, ölçülecek niteliğin hangi sayı ve sembollerle ifade edileceği ve belirli kurallara göre nicelik ve niteliklerin eşleştirmesi yapılmalıdır (Tan, 2007:206). Kilmen ve Çıkrıkçı (2009) amacı ne olursa olsun, ölçme-değerlendirme çalışmalarında planlama, amaçlar, genişlik-kapsamlılık, bireysel farklılıklar, işbirliği, devamlılık, kendi kendini değerlendirme ve ölçme araçlarında çeşitlilik gibi bir takım ilkelerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak, planlamanın en önemli ilkelerden biri olduğunu ifade ederek; öğretim sürecinin hangi aşamasında ve nasıl yapılacağının önceden belirlenmesinin ölçme-değerlendirmenin niteliğini artıracaklarını vurgulamıştır.

Sonuç olarak, ölçme ölçülmek istenen niteliğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanan bir ölçme aracı ile karşılaştırılması; sayı ve semboller şeklinde ortaya koyulması olarak

açıklanabilir. Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, ölçmenin objektif bir değerlendirmeye temel oluşturduğu anlaşılmaktadır.

1.2. Değerlendirme

Bu bölümde değerlendirme kavramı tanımlanarak ürün ve süreç değerlendirme açıklanacaktır.

Tan (2007:209) değerlendirmeyi “ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin bir ölçüt ile karşılaştırılması sonucunda bir karara varma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Eskicumalı ve İşman (2003) ise eğitim sonunda öğrencilere verilmek istenen davranış değişikliğinin ne derecede gerçekleştiğini gösteren bir süreç olarak açıklamaktadır. Benzer şekilde, birçok araştırmacı değerlendirmeyi ölçme sonuçlarının bir ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak; birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlamaktadır (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 2000).

Orsmond, Merry ve Reiling (2000) değerlendirmenin öğrenme deneyimini şekillendirdiğini belirtmektedir. Böylelikle, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan olaylar düzenlenir. Bu durum, değerlendirmenin sistemli bir süreç olduğunu göstermektedir. Broadfoot ve diğerleri de (2002) öğrenmenin kanıtı olan değerlendirmeyi herhangi bir faaliyet ile birlikte, sistematik bir şekilde toplanan veri olarak açıklayarak; değerlendirmenin öğrenme hakkında karar verme işi olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Tekin (2004) çalışmasında değerlendirmenin tek başına değil, belli işlemler çerçevesinde, yani ölçme yapılarak gerçekleştiğini belirtmektedir. Cizek (2010) değerlendirmenin çok geniş bir alanı ifade etmekle birlikte, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenen bireyin ihtiyaçlarını keşfetmenin kuvvetli ve zayıf noktalarını sentezlemeyi içeren ve yapılabilecekler hakkında tavsiye veren bir sistem olduğunu belirtmektedir.

Birçok araştırmacı değerlendirmenin kişiye göre değiştiğini yani öznel olduğunu vurgulamaktadırlar (Kan, Atılgan ve Doğan, 2006; Tan, 2007). Bu açıklama dikkate alındığında, her öğretmenin öğrencinin bir kazanıma sahip olup olmadığını değerlendirirken kendine özgü yorumlarda bulunduğu söylenebilir. Bununla beraber, araştırmacılar birden fazla değerlendirme kriterinin bulunmasının değerlendirmeyi tarafsız yapmaya yönelteceğini belirtmektedir (Broadfoot ve diğerleri 2002; Srimavin ve Pornapit, 2003). Benzer şekilde, Boston (2002) değerlendirme çalışmalarının ne kadar verimli ve çeşitli olursa başarıyı o derece etkileyeceğini ifade etmiştir. Altun (2006) çalışmasında Gardner’ın insanların en az yedi çeşit zekadan oluşan geniş yetenekler yelpazesine sahip

olduğunu belirttiğini vurgulamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, değerlendirmenin verimli olabilmesi için farklı zeka türlerinin ölçme–değerlendirmede dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu açıklamalar bir nesne ya da davranışın birden fazla kriter kullanılarak değerlendirilmesinin yapılacak işlemin tarafsızlığını artırdığını ve karar vermenin değerlendirme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Arık (2006) öğretmenin değerlendirmeyi yapan kişi olduğunu ve öğretmenin niteliklerinin değerlendirmeyi etkilediğini vurgulamaktadır. Öğretmenin sahip olması gereken özellikler genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olarak belirtilmektedir (Demirel, 2008). Bu açıklamaya dayanarak, sınıf öğretmenin ölçme–değerlendirme sürecindeki sorunları kendi becerisi ile çözmesi gerektiği söylenebilir. Değerlendirme araştırmacılar tarafından süreç (formative) ve ürün (summative) olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir (Driessen ve diğerleri, 2005; Black ve William, 2003). Cizek (2010) ürün ile süreç değerlendirme arasındaki farkın 1960 ile 1970 yılları arasında ortaya çıktığını söylemektedir. 1960’lı yıllarda Avrupa’da tam öğrenme için öğretmene dayalı ve öğrenciye dayalı iki program geliştirilmiştir (Black ve William, 2003). Öğrenciye dayalı program kapsamında, süreç değerlendirmede öğrencinin ölçme–değerlendirme sürecine katılmasının uygun olacağı düşünülmüştür (Black ve William, 2003). Böylelikle, son yıllarda değerlendirmenin yalnız öğrenme–öğretme sürecinin sonunda değil süreç içerisinde de yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Doğandere, 2006). Bununla beraber, Black ve William (2003) ürün ve süreç değerlendirmenin bir arada uygulanmasının öğrenci başarısını ortaya çıkarmada olumlu etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır.

Ürün ve süreç değerlendirme aşağıda ayrıntılı bir biçimde açıklanarak; öğrenme–öğretme sürecinde nasıl uygulandığı tartışılacaktır.

1.2.1. Ürün Değerlendirme

Bu bölümde ürün değerlendirme kavramı tanımlanarak ürün değerlendirmenin öğrenme–öğretme sürecinde nasıl uygulandığı açıklanacaktır.

Kan, Atılman ve Doğan (2006) ürün değerlendirmeyi öğrenme–öğretme sürecinin sonunda öğrencinin hedeflenen kazanımı ve davranışı elde edip edememesine göre başarısının belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Demirel’e (2008) göre ürün değerlendirme uygulanan belirli bir programın sonucunda hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi için yapılan değerlendirmedir. Buna göre, ürün değerlendirmede başarının

öğrenme-öğretme süreci sonunda ortaya çıkan ürün dikkate alınarak belirlendiği anlaşılmaktadır. Wininger (2005) ürün değerlendirmenin amaçlarından birinin sınavlar sayesinde bileni bilmeyenden ayırmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu açıklamaya paralel olarak, Beck ve diğerleri (2005) ürün değerlendirmeyi becerilerin kanıtı olarak ortaya çıkan ürün şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu doğrultuda, ürün değerlendirme öğrencilerin becerilerini işe katarak süreç sonunda ürün elde etmesini ve sonuç hakkında karar verme işlemi olarak tanımlanabilir.

Ürün değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçları kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeler ve uzun cevaplı maddeler olarak isimlendirilebilir (Aydın, 2007). Örneğin, Beck ve Diğerleri (2005) ürün değerlendirmeyi geri dönütü test olarak düşünülen bir değerlendirme olarak açıklamışlardır. Benzer şekilde, Broadfoot ve diğerleri (2002) ürün değerlendirmede testlerin yaygın olarak kullanıldığını belirtmişler ve bu testlerin standartları hedefleyerek ürün elde etmeyi amaçladığını ifade etmişlerdir. Yin (2010) ise ürün değerlendirmede sonucun ve öğrencilerin performansları arasındaki farkın belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Orsmond, Merry ve Reiling (2000) ürün değerlendirmede neyin değerlendirileceğinin kriterler ile belirtildiğinde öğrencinin kriterleri dikkate alarak hareket edeceğini vurgulamışlardır. Böylelikle, ürün elde ederken veya sonuca ulaşma yolunda öğrencinin daha bilinçli hareket edeceğini belirtmişlerdir. Ancak, birçok araştırmacı ürün değerlendirmenin tek başına dikkate alınması yerine sürecin içerisinde yer almasının doğru olacağını vurgulamaktadırlar (Cizek, 2010; Beck ve diğerleri, 2005; Kan, Atılğan ve Doğan 2006). Buna göre, ürün değerlendirme süreç sonunda ilerlemeyi izlemek için tasarlanmalı ve aynı zamanda iki öğrenci arasındaki başarı farkını tespit etmek amacı ile kullanılmalıdır (Hill ve Glencoe, 2007). Böylelikle, ürün değerlendirme sürecin bir parçası olarak düşünülmekte ve süreç sonunda, sınav sonuçları gibi, bir verinin oluşması ölçülebilir somut bir örnek olarak görülmektedir (Garrison ve Ehringhaus, 2010). Bu açıklamalar, ürün değerlendirmenin süreç değerlendirme ile birlikte kullanıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir. Aşağıda süreç değerlendirme kavramı açıklanacaktır.

1.2.2. Süreç Değerlendirme

Black ve William (2003) süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme süreci içerisinde sürekli geri dönüt verildiğini; bu durumun bilginin doğru şekilde yapılanmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde, Demirel (2008) süreç değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenmelerindeki eksiklikleri öğrenme-öğretme sürecinde belirlemek ve sürekli dönüt sağlamak için yapılan değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Süreç değerlendirmede hedef, süreç içerisinde ihtiyaç duyulan bir durumda, öğretmenin hareketi planlaması ve sorumluluğu öğrenciye bırakmasıdır (Cizek, 2010). Buna göre, öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen bir etkinlikteki eksik yönlerin öğrenci sorumluluğunda değerlendirilip, düzeltilmesi bu duruma örnek oluşturabilir. Böylelikle, öğrencinin kendini değerlendirerek gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır (Black ve William, 2003). Öğrenci içinde bulunduğu süreci değerlendirirken sistemli bir süreç izleyeceği gibi kendi kontrolünü de sağlayarak sistemli öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışacaktır (Garrison ve Ehringhaus, 2010). Bell ve Cowie (2000) süreç değerlendirme sayesinde hem öğretmenin hem de öğrencinin süreç içerisinde öğrenmeye ilişkin eksikliklerini belirleyerek bunları giderdiğini belirtmişlerdir. Buna paralel olarak, Garrison ve Ehringhaus (2010) süreç değerlendirmede hedeflenen kazanımın edinilmesine yönelik öğretmenin öğrencilere müdahale ederek, öğrenme yaşantılarının gerçekleşme düzeyi boyutunda, sürecin gidişatı hakkında bilgi verdiğini ifade eder. Bu açıklamalara dayanarak süreç değerlendirmede öğrenme eksiklikleri belirlenerek, bu eksikliklerin giderilmesine ilişkin öğrenme yaşantıları oluşturulduğu söylenebilir. Böylelikle, süreç içerisinde değerlendirilen öğrencinin güçlü ve eksik yönlerinin farkında olması sağlanarak; bu eksiğin giderilmesi için çalışılacaktır. Benzer şekilde, Black ve William (2003) bu tip değerlendirmede süreç içerisinde geri dönüt verildiği için bilgiyi inşa etmenin daha verimli bir hal aldığını vurgulamaktadır. Guskey (2010)'e göre Bloom ölçme-değerlendirme ile ilgili çalışmalarda nitelikli öğrenmenin sağlanması için öğrencilerin de değerlendirme sürecine katılmasının gerekli olduğunu belirttiğini vurgulanmaktadır.

Birçok araştırmacı öğrencinin kendi kendini değerlendirmesinin süreç değerlendirme içinde önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Andrade, 2010; Black, 2004). Andrade (2010) öz değerlendirmenin süreç değerlendirmenin bir parçası olduğunu ve bu süreçte kriterlerin ve amacın belirlenmesinin bireyin öz değerlendirme yapabilmesi için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak, Cizek (2010) süreç

değerlendirmeyi öğrencilerin kendi öğrenmelerine rehberlik eden, kendini değerlendirme becerilerini ve özerklik ve sorumluluklarını geliştiren bir sistem olarak tanımlar. Süreç içerisinde kendi öğrenmesini değerlendirebilen öğrenciler öğrenim yaşamları boyunca sürece kendini kontrol yeteneğini inşa etmeye başlayacaktır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2005). Böylelikle, süreç içerisinde ne yaptığını ve istenilene ne kadar ulaşabildiğini kendi takip eden öğrencinin yaşamı boyunca bu durumu bir beceri olarak kullanacağı söylenebilir. Black (2004) öz değerlendirme sürecinde öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yapılan değerlendirmenin amacını anlayacakları için öğrenme-öğretme sürecinin daha sağlıklı yürüyeceğini belirtmektedir. Öğrenmekte olan birey gerçek yaşam tecrübelerini temel alır ve ulaşacağı hedef ile bağlantı kurarak çalışır ve bu süreçte öğrenciye değerlendirme fırsatı vermek ona başlama ve bitiş noktalarını göstermede etkilidir (Rees ve Sheard, 2004). Buna göre, öğrencinin kazanımları edinmesinde hazırlanan program ve ulaşılmak istenen hedeflerle ilgili bilgilendirilmesi olumlu etki yaratacaktır. Araştırmacılar, öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlikler sırasında süreç değerlendirme yapılırken öğrencilerin motive edilmesi ve pekiştiriciler verilmesinin de öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir (Brophy ve Evertson, 1986; akt: Sarı, 2005; Orsmond, Merry ve Reiling, 2000).

Süreç değerlendirmede öğrencinin kendi kendini değerlendirmesinin yanında akran değerlendirmesi de önemli bir yer tutmaktadır (Orhan, 2007; Kara, 2008). Bununla beraber, öğrencilerin yanlış değerlendirme yapmamaları için ölçüt belirlenip öğrencilere verilmesi akran değerlendirmede dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biridir (Sırkıntı, 2007). Topping (2010) akran değerlendirmesinin karşılıklı iki öğrenci veya küçük gruplar halinde yapıldığını; böylelikle, öğrencinin geri bildirimi sınıf arkadaşlarından almasının sağlandığını belirtir. Buna ek olarak, akran değerlendirmede geribildirim gücü yüksek olduğundan öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmenin kolaylaştığını vurgular. Srimavin ve Pornapit (2003) akran değerlendirmede öğrenmekte olan kimselerin güvenilir ve geçerli kararlar verebilme ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Orhan (2007) akran değerlendirmenin derse katılımı ve dolayısıyla iletişim becerilerini artırma gibi özellikleri olduğunu belirtmektedir. Ataman (2007) ise akran değerlendirmenin bireyin kendi yeteneklerini kendisinin keşfetmesine, okulda yaptıkları çalışmaları nasıl yaptığını, neler yaptığını düşünmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmacılar, süreç değerlendirmenin motivasyon ve başarıyı arttırdığını belirtmişlerdir (Bell ve Cowie, 2000). Buna paralel olarak, Ataman (2007) öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecine akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi yöntemlerle katılmasının motivasyonu artırabileceğini ifade etmiştir. Örneğin süreç değerlendirme içerisinde yer alan proje yöntemi öğrencinin yeteneklerini kullanması için fırsat veren ve motivasyonunu arttıran bir yöntemdir (Güvey, 2009).

Yukarıdaki açıklamalar, süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinde öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi farklı yöntemlerin uygulandığını göstermektedir. Buna ek olarak, anekdot, sergileme, görüşme, gözlem, sözlü sunum, gösteri, çalışma dosyası gibi yöntemler de kullanılmaktadır (Aydın, 2007). Daha önce de vurgulandığı gibi, öğrencilerin birden fazla yöntem ile değerlendirmeleri değerlendirme işleminin tarafsızlığını ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bununla beraber, öz değerlendirmenin önemini de vurgulandığı süreç değerlendirmenin öğrenciye kendini kontrol etme becerisi kazandırmasını sağlayacağı düşünülebilir. Böylelikle; öğrencilerin eksik veya yanlış öğrenmeleri süreç içerisinde düzeltilerek etkili öğrenme-öğretme gerçekleştirilebilir. Andrade (2010) öğrencinin başarısına dair bilgisinin olmasının başarıyı dolayısıyla öğrenmeyi artıracığını belirtmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin dahil olmasının öğrenme-öğretme sürecinde etkililiği arttıracığı söylenebilir.

1.3. İlköğretim Programında Ölçme-Değerlendirme

Eğitim araştırmaları incelendiğinde, birçok ülkenin öğrenme-öğretme sürecinde geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir değişim izlediği anlaşılmaktadır (Şahin, 2007; Kıröğlu, 2006). Buna bağlı olarak, Türkiye’de 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir ilköğretim programının uygulanmaya başlandığı görülmektedir (MEB, 2008). Türkiye’de uygulanmaya başlanan ilköğretim programı öğrenme-öğretme sürecine ölçme-değerlendirme bakımından önemli değişiklikler getirmiştir (Kıröğlu, 2006). Bununla beraber, yapılandırmacı yaklaşımın anlaşılması ilköğretim programının ölçme değerlendirmeye getirdiği değişikliklerin etraflica incelenmesi bakımından önemli bir yer tutmaktadır. Bu sebeple, bu bölümde öncelikle yapılandırmacı yaklaşım kavramı kısaca açıklanacaktır.

Ilin (1991 akt: Kamber, 2007) yapılandırmacı yaklaşımın felsefesinin Sokrates'e kadar uzandığını belirtmektedir. Bu yaklaşımda öğretimden çok öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (Yaşar, 1998; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Yaşar (1998) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin, öğrenen kişiye dışarıdan bilgi aktarımı yerine, bilginin zihinde özümленerek gerçekleştiğini belirtir. Benzer şekilde, Ataman (2007) yapılandırmacı yaklaşımı yeni bilgiler ile var olan bilgiler arasında bağ kurma ve bütünleştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, bu yaklaşımda öğrenme-öğretme süreci içerisinde öğrencinin aktif olması ve yaptığı aktivitelerle ilgili sorumluluk alması beklenmektedir (Güvey, 2009). Buna bağlı olarak, öğrencinin aktivitelerde göstermiş olduğu performansın değerlendirmede dikkate alınması ve öğrencinin değerlendirildiğinin farkında olması gerektiği söylenebilir. Bu durum, süreç değerlendirmenin özelliklerinin vurgulandığını göstermektedir (MEB, 2008). Böylelikle, öğrenci ürün elde etmek için geçirdiği zaman içerisinde yaptıkları da dikkate alınarak değerlendirilebilecektir (Kıroğlu, 2006). Yürürlükte olan ilköğretim programında süreç değerlendirmenin vurgulanması ile birlikte performans değerlendirme ve öz değerlendirme dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, gözlem formu, öz değerlendirme, akran değerlendirme yöntemlerini barındıran öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gibi değerlendirme yöntemlerini kullanılması önerilmiştir (MEB, 2008). İlköğretim programı ile önem kazanan performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerileri kapsamında oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Buna ek olarak, Doğanay ve Bal (2010) performans değerlendirmeyi öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme gibi becerilerinin ve süreç içerisinde kazanılan bilgilerinin değerlendirilmesi olarak açıklanmaktadır. Performans değerlendirmede ilk olarak, değerlendirmenin ana amaçlarını belirlemek ve daha sonra uygulamaya geçmek gerekir (Boud ve Falchikov, 2006). Performans temelli değerlendirmede öğrencinin neyi bildiğini göstermek amaçlanır ve bu değerlendirme süreç ile sürecin sonu arasında herhangi bir zamanda yapılabilir (Güvey, 2009). Konu ile ilgili bilgilendirici olan ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan geri bildirim üretilmeye çalışılır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2005). Performans değerlendirilirken öğrencinin özellikleri bir bütün olarak ele alınır (Yüksel, 2007). Böylelikle, öğrencinin süreç içerisindeki performansı betimlenir. Öğretmenlerin bu süreci iyi takip etmeleri ve programda belirtilen kurallar dahilinde ölçme-değerlendirme yapmaları onları mesleki yeterlilik ve alan bilgisi yönünden geliştirirken, öğrenci başarısını da artırmaktadır. Bununla beraber, Güvey (2009) sınıf öğretmenlerinin performansa dayalı

durum belirleme etkinliklerini daha çok kendilerinin yaptığını ve öğrencilerin zamanı yetiştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durum dezavantaj oluşturmakla birlikte öğretmenlerin uygulama konusunda yetersizliğine işaret edebilir.

Türkiye’de yürürlükte olan ilköğretim programı kapsamında performans değerlendirmeye yönelik araştırmalar bulunmaktadır (Yüksel, 2007; Özdoğan, 2009; Kabak, 2009; Uyanıktürk, 2009). Özdoğan (2009) öğrencilerin performansının değerlendirilmesinde en etkin olması gereken unsurun öğretmen olduğu görülmektedir. Bu açıklama, değerlendirmeyi öğretmenin yapmasının gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim, süreci yöneten, hazırlayan öğretmendir (Kıroğlu, 2006). Bununla beraber, Kabak (2009) süreç içerisinde etkin olduğu belirtilen öğretmenler ile yaptığı araştırmada 1-10 yıl hizmet yılı olan öğretmenlerin daha fazla hizmet yılı olan öğretmenlere göre performans değerlendirmeye daha olumlu baktıklarını belirtmektedir. İlköğretim programı kapsamında süreç değerlendirmenin vurgulanması ile ödev ve proje çalışmalarının da ön plana çıktığı görülmektedir. Proje çalışmaları bir konu hakkında derinlemesine inceleme yapılması amacıyla verilen soru veya sorunlar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Kara (2008) projeyi bir tasarı şekli ve ilişkisel öğrenmeyi ve zihinsel gelişmeyi sağlayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Proje çalışmasında hedefler ve kriterler öğrenciye önceden bildirilerek yönergeler doğrultusunda kendini değerlendirmesi beklenir (MEB, 2008). Böylelikle, öğrencilerin bilgiye kendileri ulaşmaları, edindikleri bilgileri analiz edebilmeleri, yaratıcı yönlerini geliştirebilmeleri ve doğru karar vermeleri hedeflenmektedir (Orhan, 2007). Diğer taraftan proje, öğrencinin öğrenme konularını birleştirerek bir bütün haline getirmesine yardımcı olmaktadır (Çakır, 2007). Ersoy (2006) öğrencilerin proje hazırlarken bireysel olarak gruba katkı sağlama amacıyla araştırmaya yönelindiklerini belirtmiştir. Bu açıklama dikkate alındığında; proje yönteminin öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirdiği söylenebilir. Bununla beraber, Seloni (2005) proje tabanlı öğrenmenin öğrenci motivasyonunu ve başarıyı arttırdığı belirtmektedir.

İlköğretim programı ile süreç değerlendirme öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi de önerilen yöntemler arasındadır. Buna ek olarak, ürün dosyasının (portfolyo) hazırlanması vurgulanmıştır. Collins (1992 akt: Orhan, 2007) ürün dosyasını öğrenci çalışmasının bir koleksiyonu olarak tanımlamaktadır. MEB (2008) ürün dosyasına, öğrencinin yaptığı çalışmaların içinden seçilen örneklerin ve öğretmenin yaptığı sınav evraklarının, proje çalışmaları, performans ödevleri, öğrenci görüşlerini yansıtan

formlar gibi çalışmaların konulabileceğini belirtmiştir. Ürün dosyasında özellikle duyuşsal özellikleri ölçen ölçeklerin ve ölçümlerin kullanılmasına ağırlık verilmiştir (Paykoç, 2005). Öğrenci ürün dosyası değerlendirmesi çok yapı, belirli içeriğin olduğu, geçerlik ve güvenirlik açısından gelişmiş bir değerlendirme şeklidir (Driessen ve diğerleri, 2005). Ürün dosyasında yıl boyunca toplanan ürünler daha önceden belirlenen kriterler çerçevesinde değerlendirilir (Orhan, 2007). Mıhladız (2007) ürün dosyasının uygulandığı öğrenci grubunun ürün dosyası uygulanmayan öğrenci grubuna göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan, ürün değerlendirme üzerine yapılan bazı araştırmalar da ürün değerlendirmenin öğrenci başarısını olumlu etkilemekle birlikte uygulamada aksaklıklar yaşandığını belirtmektedir (Sırkıntı, 2007; Gözüm, 2008). Örneğin Sırkıntı (2007) öğretmenler açısından en büyük sınırlılığın zaman kaybı ve zaman yetersizliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan ürün dosyası oluşturulurken net bir düşünce ve amaç için hazırlanmalıdır (Orhan, 2007). Yani, öğretmenin ürün dosyası oluştururken kendi sınıfının özelliklerini dikkate alarak ve amacını net bir şekilde ortaya koyarak bu işlemi gerçekleştirmesinin belirtilen sorunları ortadan kaldıracabileceği söylenebilir.

Süreç değerlendirme kapsamında uygulanması önerilen bir başka yöntem ise kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleridir. Tekin (2004) kontrol listelerini öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içerisindeki davranışlarını belirleyen ve öğrenciyi hedeften haberdar etme süreci olarak açıklamıştır. MEB (2008) kontrol listelerinin gözlenen performansın ya da ürünün belirlenen performans ölçütlerine ne derece uyumlu olduğu belirlemede kullanıldığını belirtmektedir. Kontrol listeleri, öğrenciden beklenen davranışın özelliklerine ilişkin detaylı bilgileri içeren ve öğrenci performansının eksik noktalarını belirleme amacıyla kullanılan araçlar olarak tanımlanmaktadır (Orhan, 2007).

Derecelendirme ölçekleri öğrenme-öğretme süreci sonunda karara varılabilmesi için beklentinin ve performansın derecesini tanılayan ölçütler bütünüdür (Güvey, 2009). MEB (2008) derecelendirme ölçeklerinin ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımladığını ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağladığını belirtir. Atmaz (2009) çalışmasında derecelendirme anahtarını kullanan öğretmenlerin yaptığı ölçme-değerlendirme sonuçlarının derecelendirme ölçeği kullanmadan ölçme-değerlendirme yapan öğretmenlere göre birbiri ile tutarlı sonuçlar elde ettiğini görülmektedir. Alakurt (2006) ise derecelendirme ölçeklerinin kullanıldığı grupta

yer alan öğrencilerin geleneksel yöntemlerin kullanıldığı grupta yer alan öğrencilere göre akademik başarılarının daha fazla arttığını belirtmektedir. Ancak, derecelendirme ölçeklerinin ve kontrol listelerinin performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili olan sınırlı durumlarda değerlendirme için uygun seçim olmakla beraber performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip olmadığını vurgulamaktadır. Bu açıklamaya dayanarak; derecelendirme ölçekleri ve kontrol listelerinin yanında performansı değerlendirmeyi sağlayan başka değerlendirme yöntemlerinin de ölçme–değerlendirme sürecinde kullanılmasının ölçüt belirleme ve tarafsız bir işlem yapabilme konusunda etkili olacağı söylenebilir.

2005–2006 akademik yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programı kapsamında yapılandırmacı yaklaşımın temel alınması ile öğrenciden öğrenme–öğretme sürecine aktif olarak katılması beklenmektedir (Kıroğlu, 2006). Bu durum, ölçme–değerlendirme çalışmalarına bir takım yenilikler getirmiştir. Buna bağlı olarak, süreç değerlendirmenin önemi vurgulanmış; sonucun yanı sıra sürece odaklanma, bilginin hatırlanmasından çok uygulanmasına, yapılandırılmasına ve öğrencilerin üst düzey becerilerini sergilemelerine önem verme, yazıya dayalı soyut görevlerden çok gerçek hayata ilişkin, performansa dayalı görevlere önem verme, not vermenin yanında etkili ve zamanında geri bildirimle ağırlık verme gibi durumlar ilköğretim programında benimsenen ölçme–değerlendirme yaklaşımının özellikleri arasında yer almıştır (MEB, 2008). Yine, bu kapsamda; öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yöntemler de ölçme–değerlendirme sürecine dahil edilmiştir.

İlköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutuna ilişkin birçok araştırma yapılmıştır (Yıldırım, 2006; Ataman, 2007; Orhan, 2007; Pınarbaşı, 2007; Candur, 2007; Çakır, 2007; Bal, 2009). Yıldırım (2006) çalışmasında ilköğretim II. kademedeki ölçme–değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin çalışmaları, temel bilgi eksikleri sonuçlar arasında yer alırken, öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasından dolayı sıkıntı yaşadıkları ve ölçme–değerlendirme yöntemlerini bildikleri halde uygulamada sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Orhan (2007) ise çalışmasında fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı ve kaygı üzerine etkilerini öğretmen adayları, öğretmen ve öğrenci açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda geleneksel ölçme–değerlendirmeyi uygulayan kontrol grubu ile alternatif ölçme–

değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı deney grubu arasında anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Pınarbaşı (2007) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda eski ve yeni ilköğretim programına göre okutulan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya ünitelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme çalışmalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırma bulguları, kitaplarda ünite ve konular arasında düşünmeye, problem çözmeye ve araştırmaya sevk edecek nitelikte değerlendirme sorularının olmadığını göstermektedir. Bu sebeple, kitapların ölçme-değerlendirme bakımından eksik olduğunu vurgulanmıştır. Candur (2007) ise çalışmasında Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının özelliklerini, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemini öğretmen düşünceleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları Fen ve Teknoloji öğretiminde günlük hayattaki araç-gereçleri kullanmanın ve öğrenci merkezli eğitimin uygulanmasının önemini vurgulamaktadır.

Bu araştırmalara ek olarak, Ersoy (2008) araştırmasında ilköğretim I. kademedeki yer alan Fen ve Teknoloji dersinde ölçme-değerlendirmenin nasıl uygulandığını belirlemeyi ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmak için bu konuda öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin bir kısmının önerilen değerlendirme yöntemlerini karışık bulduğunu ve çok zaman aldığını düşündüklerini göstermektedir. Aynı zamanda, sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ataman (2007) ise öğretmenlerin eski ve yeni ilköğretim programında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanabilme düzeylerini belirlemek amacıyla görüşlerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin zaman yetersizliğinin ölçme-değerlendirme çalışmalarını olumsuz etkilediğini düşündüklerini göstermektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, ilköğretim programında ölçme-değerlendirme üzerine yapılan araştırmaların çoğunun programda yer alan dersler kapsamında ölçme-değerlendirme sürecine odaklandığı görülmektedir (Ataman, 2007; Erdal, 2007; Ersoy, 2008; Pınarbaşı, 2007; Tabak, 2007). Bununla beraber, ilköğretim programında ölçme-değerlendirmenin genel olarak ele alınması bu konudaki çalışmaların bir bütün olarak değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri ile ölçme değerlendirme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmaların daha çok

nicel yöntemler kullanılarak yapıldığı dikkati çekmektedir (Pullu, 2008; Arda, 2009; Gerek, 2006; Kan, 2006; Yıldırım, 2006; Aydın, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Örneğin, Pullu (2008) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme-değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamak amacıyla geliştirdiği ölçeği kullanmıştır. Arda (2009) ise ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki teorik ve pratik bilgilerinin, görüşlerinin, uygulamalarının ve uygulamada karşılaşılan aksaklıklarla öğretmenlerin bunlara çözüm önerilerini tespit etmek amacıyla kendi geliştirdiği “Sınıf İçi Uygulamalar ve Görüşler” ölçeğini uygulamıştır. Bununla beraber, Türkiye’de ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunu hem nitel hem nicel boyutu ile ele alan bir araştırmanın bulunmadığı dikkati çekmektedir. İlköğretim I. kademedeki ölçme-değerlendirme çalışmalarının hem nitel hem nicel boyutta incelenmesi konunun etrafıca ele alınması bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme üzerine görüşleri nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme süreci üzerine düşüncelerini öğrenmek amaçlanmaktadır. Böylelikle, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme-değerlendirmeye ilişkin bakış açıları incelenerek; ölçme-değerlendirme çalışmaları ve bu konudaki uygulamaları üzerine düşünceleri ortaya konulacaktır. Bu amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme kavramlarından ne anladıklarını öğrenmek.
- Öğretmenlerin ilköğretim programının ölçme-değerlendirme konusunda getirdiği değişiklikler üzerine düşüncelerini öğrenmek.
- Öğretmenlerin ilköğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme sürecinin uygulanabilirliğine yönelik düşüncelerini öğrenmek.
- Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını ölçme değerlendirmede etkili olmaları için neler yapılabileceği konusunda öneriler geliştirmek.

Bu araştırmanın nicel boyutunda ise, araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular ve ilgili literatür taraması doğrultusunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin düşüncelerini daha geniş bir örneklem grubunu dikkate alarak incelemek amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak, alt amaçlar aşağıdaki gibidir:

- Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne ölçeğine katılım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
- Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
- Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
- Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin aldığı eğitim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.
- Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren, örneklem ve veri toplama araçları hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Brannen (1992) bilimsel araştırmaların kullanılan yöntemler bakımından üç grupta incelendiğini belirtmektedir. Bunlar, nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar, nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalar ve nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalardır. Birçok araştırmacı nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasının araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıracaklarını belirtmektedirler (Bryman, 1992; Brannen, 1992; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bununla beraber, araştırmacıların geçerliği arttırmak için çeşitleme (triangulation) yöntemini kullandıkları görülmektedir (Bryman, 1992). Bu yöntem verileri birden fazla kaynaktan toplayarak veya analizde birden çok yöntem kullanarak yapılan bir yöntemdir (Robson, 1993). Brannen (1992) nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmaların geçerliği ve güvenilirliği arttıran bir unsur olarak göstermektedir. Tashakkori ve Teddlie (1998) karışık metot araştırmaların üç farklı desende düzenlenebileceğini belirtmişlerdir. Bunlar; eşit statü (equivalent status designs), baskın-baskın olmayan (dominant-less dominant mixed method designs) ve yaklaşımların çok düzeyli kullanımı (designs with multilevel use of approaches) olarak isimlendirilmiştir.

Bu çalışmada Tashakkori ve Teddlie'nin (1998) karışık metot araştırmalarda kullanılan desenlere ilişkin açıklaması göz önünde bulundurulduğunda baskın-baskın olmayan araştırma desininin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında; öncelikle sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinden belirtilen konuya ilişkin kendi deneyimlerini, düşüncelerini

paylaşmaları ve seslerini duyurmaları beklenmektedir. Bu sebeple, nitel araştırmalarda kullanılan görüşme yönteminin bu araştırma için uygun olduğu düşünülmüştür. Nitel araştırma, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Cresswell (2007) nitel araştırma yöntemlerinin, bir problem veya konunun detaylı bir biçimde incelenmesi, keşfedilmesi gereken durumlarda, kişilerin konuya ilişki kendi hikâyelerini paylaşmaları, seslerini duyurmaları, araştırmacı ve araştırmaya katılanlar arasında sıklıkla oluşan güç ilişkisini en az düzeye indirmeleri amacıyla kullanıldığını belirtir. Bu sebeple, bu araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin düşünceleri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel bölümden elde edilen bulgular ve ilgili literatür de dikkate alınarak, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme üzerine düşüncelerini belirlemek amacıyla bir ölçek oluşturulmuştur. Böylelikle, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programı kapsamında ölçme-değerlendirme üzerine düşünceleri daha geniş bir örneklem grubu dikkate alınarak incelenme fırsatı bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2006) nitel araştırmaların aksine, nicel araştırmalarda gerçekliğin nesnel olduğunu, değişkenlerin kesin sınırlarıyla saptanabildiğini ve aralarındaki ilişkinin ölçülebilir olduğunu belirtir. Nitel araştırmalarda derinlemesine betimleme ve yorum yaparak kuram oluşturmak önemliyken; nicel araştırmalarda nedenler araştırılarak genellemelere ulaşmak önemlidir (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bu araştırmada, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme üzerine düşüncelerinin etraflıca değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın nitel bölümünde örneklemini Bursa ili Osmangazi ilçesinin 6 okulunda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar konuyu derinlemesine araştırmayı amaçladığından örneklem grubunun büyüklüğü çoğu zaman nicel araştırmanın örneklem grubuna göre daha az veriden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın nitel bölümü için örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede evrenin sorununa en uygun kesimi gözlem konusu yapmak önemlidir (Sencer, 1989). Ölçüt örnekleme ise temel

anlayışı önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunun etraflıca değerlendirmesi için görüşmelere katılacak sınıf öğretmenlerinin hem yürürlükte olan ilköğretim programı hem de eski program ile çalışmış olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu doğrultuda 30 sınıf öğretmeni hizmet yılı en az 10 ve üzeri olanlar arasından seçilmiştir. Görüşmeler 2009-2010 akademik yılı Ekim ve Kasım aylarında yapılmıştır. Görüşmelere 15 erkek ve 15 kadın öğretmenin katılmıştır (Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Araştırmanın Nitel Bölümünün Örneklem Grubunun Cinsiyet durumlarına göre dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	15	50
Kadın	15	50
TOPLAM	30	100

Araştırmanın ikinci aşamasında ise sınıf öğretmenlerine ölçme–değerlendirme üzerine görüşlerinin öğrenilmesi amacıyla hazırlanan ölçek uygulanmıştır. Bu aşamada araştırmanın evrenini Bursa ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemine ise Bursa ili Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinin 55 okulunda görev yapan 290 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem belli bir kurala göre belli bir evrenden seçilmiş küme olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2008). Örneklem seçimi yaparken en az 1 yıl sınıf öğretmenliği yapma koşulu aranmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutunda Eleman Örneklemenin alt bölümü olan oranlı örnekleme kullanılmıştır. Oranlı örneklemede, evrendeki elemanların tümünü temsil edebilecek yeterlilikte bir örneklemin oluşturulması temsil açısından yeterlidir (Karasar, 2008).

Bu araştırmanın nicel bölümünde yer alan örneklem grubunda 85 erkek 205 kadın öğretmen bulunmaktadır (Tablo 2.2.).

Tablo 2.2. Araştırmanın Nicel Bölümünün Örneklem Grubunun Cinsiyet durumlarına göre dağılımları

Cinsiyet	F	%
Erkek	85	29.3
Kadın	205	70.7
TOPLAM	290	100

Bu araştırmanın nicel bölümünde yer alan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinden 110 öğretmenin 21-30 yaş aralığında, 85 öğretmenin 31-40 yaş aralığında, 79 öğretmenin 41-50 yaş aralığında, 16 öğretmenin 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 2.3.). Tablo 2.3. incelendiğinde yaşlara göre yüzdelerin yakın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en yüksek yüzdenin 21-30 yaş aralığında olduğu görülürken, en düşük yüzdenin 51 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 2.3. Örneklem Grubunun Yaş durumlarına göre dağılımları

Yaş	F	%
21-30	110	37,9
31-40	85	29,3
41-50	79	27,2
51 ve üzeri	16	5.6
TOPLAM	290	100

Araştırmanın nicel bölümünde yer alan örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinden 86 öğretmenin 1-5 hizmet yılı aralığında, 51 öğretmenin 6-10 hizmet yılı

aralığında, 44 öğretmenin 11-15 hizmet yılı aralığında, 47 öğretmenin 16-20 hizmet yılı aralığında, 34 öğretmenin 21-25 hizmet yılı aralığında ve 28 öğretmenin 26 ve üzeri hizmet yılı aralığında olduğu görülmektedir (Tablo 2.4.). Tablo 2.4. incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden hizmet yılı 1-5 aralığında olan 86 sınıf öğretmenin çoğunluğu temsil ettiği görülmektedir. Bununla beraber, 28 sınıf öğretmenin 26 ve üzeri hizmet yılı aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2.4. Örneklem Grubunun hizmet yılı durumlarına göre dağılımları

Hizmet Yılı	F	%
1-5	86	29.7
6-10	51	17.6
11-15	44	15.2
16-20	47	16.2
21-25	34	11.7
26 ve üzeri	28	9.6
TOPLAM	290	100

Tablo 2.5. incelendiğinde araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerden 62 öğretmenin 1.sınıfı, 61 öğretmenin 2. sınıfı, 56 öğretmenin 3.sınıfı, 52 sınıf öğretmenin 4.sınıfı ve 59 öğretmenin 5. sınıfı okuttuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2.5. Örneklem Grubunun okuttuğu sınıf durumlarına göre dağılımları

Okuttuğu Sınıf	F	%
1.sınıf	62	21.4
2. sınıf	61	21
3.sınıf	56	19.3
4.sınıf	52	17.9
5.sınıf	59	20.4
TOPLAM	290	100

Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerden 1'inin öğretmen okulu eğitimi, 59'unun ön lisans eğitimi, 216'sının lisans eğitimi ve 11'inin yüksek lisans eğitimi aldığı anlaşılmaktadır (Tablo 2.6.). Öğretmenlerden 3'ünün ise diğer eğitim kurumlarında eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 2.6. Örneklem Grubunun aldığı eğitim durumlarına göre dağılımları

Eğitim durumları	F	%
Öğretmen okulu	1	0.3
Ön lisans	59	20.3
Lisans	216	74.5
Yüksek lisans	11	3.8
Diğer	3	1.1
TOPLAM	290	100

Tablo 2.7. incelendiğinde, ilköğretim programında ölçme–değerlendirme konusuna ilişkin örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinden 146'sının hizmet içi eğitim almadığı, 144'ünün ise aldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2.7. Örneklem Grubunun hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımları

Hizmet içi eğitim alma durumu	F	%
Hayır	146	50.3
Evet	144	49.7
Toplam	290	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın ilk aşamasında, sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme süreci üzerine düşüncelerini öğrenmek amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme üzerine düşüncelerinin

cinsiyet, yaş, hizmet yılı, aldıkları eğitim ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bir ölçek oluşturulmuştur.

2.3.1. Görüşme

Bu araştırmanın ilk aşamasında elde edilen veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Cannell ve Kahn (Akt. Cohen, Jane and Boud 1999) görüşmeyi araştırma ile ilgili bilgi edinmek amacıyla görüşmeci tarafından başlatılan karşılıklı bir konuşma olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, Patton (2002) görüşmenin insanların deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini doğrudan aktarmalarını sağladığını belirtir. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin öğrenilmesi için öğretmenlerle görüşmeler yapılmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Karasar (2008) yarı yapılandırılmış görüşmeyi görüşmeciye belli kriterler çerçevesinde fazla hareket özgürlüğü sağlamayan yapılandırılmış görüşme ile sorular önceden hazırlansa bile görüşme sırasında yeni soruların ortaya çıkabildiği, böylelikle, görüşmeciye üst düzeyde hareket özgürlüğü sağlayan yapılandırılmamış görüşme arasında dengeyi kuran bir görüşme tekniği olarak açıklamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden planladığı soruları, görüşmenin akışına bağlı kalarak, yan ya da alt sorularla destekleyerek görüşmenin akışını etkileyebilir (Türnüklü, 2000). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda düşüncelerinin etraflıca öğrenilmesine olanak sağlamıştır.

Bu araştırma için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda konuya ilişkin açık uçlu sorular yer almaktadır. Sorular araştırmacı tarafından ilgili araştırmalar da dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınmıştır. Böylelikle, görüşme formu son şeklini almıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler, Bursa ilinin Osmangazi ilçesinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Örneklem seçimine ilişkin bilgi Evren ve Örneklem başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırmacı görüşme öncesinde sınıf öğretmenlerini araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmiştir. Ayrıca, görüşmeye katılanların isimlerinin açıklanmayacağı ve elde edilen bilgilerin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı belirtmiştir. Böylelikle, araştırmaya katılan öğretmenlerin gönüllü olmaları, sorulara içten ve doğru yanıt vermeleri

sağlanarak; araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda ve okul yönetiminin uygun gördüğü sessiz ve rahat bir ortamda yapılmıştır. Elde edilen verilerin eksiksiz aktarılması için görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylelikle, öğretmenlerin açıklamaları olduğu gibi deşifre edilerek araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amaçlanmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazında toplanan veriler araştırmacı tarafından kelime işlemci programında birebir deşifre edilerek dökümü alınmıştır.

2.3.2. Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği

Bu araştırmanın ikinci aşamasında veriler hazırlanan likert tipi ölçek yoluyla toplanmıştır. Ölçek hazırlama sürecinde; öncelikle daha önce geliştirilen ölçekler incelenmiştir (Gömleksiz, 2004; Arslan, 2006; Canakay, 2006; Çoban ve Turan, 2006). Araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ve ilgili literatürden yararlanılarak 32 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra uzman görüşü çerçevesinde 4 madde ölçekten çıkarılarak 28 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Bu doğrultuda maddelere verilecek yanıtlar için “kesinlikle katılıyorum (5)”, “kısmen katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “kısmen katılmıyorum (2)”, “kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde derecelendirme yapılmıştır. Daha sonra, ölçeğin uygulanması için MEB’den gerekli izinler alınmıştır (EK-4 ve EK-5).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için 40 sınıf öğretmenine ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarının analizi sonucu Cronbach’s alpha 0.83 bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010).

2.4. Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne ilişkin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen verilere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Bu çalışmada KMO değeri 0,840 olarak hesaplanmıştır (Tablo 2.8.). KMO oranının 0,5’in üzerinde olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010). KMO değeri 0,5’in altında olduğunda veri setinin faktör analizi için uygun olmadığı kabul edilmekle beraber; 0,60 ile 0,69 arasındaki değerler orta; 0,70 ile 0,79 arasında iyi; 0,80 ile 0,89 arasında çok iyi ve 0,90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010). Buna göre, bu çalışmada KMO değerinin veri setine uygunluğunun “çok iyi” aralığına denk geldiği görülmektedir. Bununla beraber, bu araştırma için hesaplanan

Barlett testi anlamlı bulunmuştur [$\chi^2=2855,633$, $p<0.001$]. Bu durum veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Belirtilen çalışmalara ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur (Tablo 2.8.).

Tablo 2.8. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Değeri ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

KMO	,840
Bartlett's Test	2855,633
Df	378
Sig.	,000

Uygulanan anketin verilerinin nasıl bir faktör yapısı gösterdiğini belirlemek amacı ile verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Buna göre, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacı ile verilere varimax rotasyon yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Orthogonal rotasyonun üç tekniğinden biri olan varimax en çok kullanılan tekniktir. Bu işlemde elde edilen faktörler birbirleri ile korelasyon içinde değildirler (Kalaycı, 2010).

Analiz sonuçları incelendiğinde faktörler sırası ile aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir. Faktörler isimlendirilirken içerdiği ifadeler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve birbirine benzer ifadeler genel bir kavram altında toplanmıştır (Strauss ve Corbin, 1998).

- *Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Önemi* – Bu faktörde yer alan maddeler aşağıdaki gibidir: Öğrencinin başarısını arttırmak için proje ödevlerinin gerekli olduğunu düşünüyorum, öğrenci ürün dosyasında yer alan yöntemlerin öğrenci başarısını arttırdığını düşünüyorum, ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında performans ve proje ödevlerine ağırlık veririm, Yeni ilköğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısı değerlendirme bakımından tarafsız ve tekili olduğunu düşünüyorum, öğrencilerin sistemli bir şekilde kendini değerlendirdiğinde (öz değerlendirme) bağımsız

çalışma ve sorumluluk duygularının geliştiğini düşünüyorum, öğrencilerimin sınıf içerisinde sistemli bir şekilde birbirini değerlendirmesinin başarıyı arttırdığını düşünüyorum, ilköğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme çalışmalarının özellikle ilköğretim I. Kademe öğrencilerinin değerlendirilmesinde etkili olacağını düşünüyorum, performans değerlendirme sürecinin öğrencinin motivasyonunu arttıracaklarını düşünüyorum. Faktörün içerdiği ifadeler incelendiğinde; ölçme-değerlendirme süreci içerisinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu bakımdan faktör “Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin önemi” şeklinde isimlendirilmiştir.

- *Ölçme-Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmene Katkısı-* Bu faktörde yer alan maddeler aşağıdaki gibidir: öğrencilerimi yalnız ünite sonunda yapılan sınavlar yoluyla değil öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri performansı da dikkate alarak değerlendiririm, ölçme-değerlendirme çalışmalarının yalnız öğrencilerimin bilgisini gösterdiğini düşünürüm, ölçme-değerlendirme çalışmalarından hareketle etkili öğretim yöntemleri geliştiririm, ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin kendi çalışmaları hakkında hissettiklerini öğrenmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum, ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna ilişkin bilgi verdiğini düşünüyorum, ölçme-değerlendirme çalışmalarından hareketle öğretim programı planlarım. Faktörün içerdiği ifadeler incelendiğinde; ölçme-değerlendirme süreci içerisindeki çalışmaların öğretmene katkıları ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu bakımdan faktör “Ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğretmene katkıları” şeklinde isimlendirilmiştir.
- *Değerlendirme-* Bu faktörde yer alan maddeler aşağıdaki gibidir: öğrencilerimi değerlendirmede yazılı sınavlardan çok öğrenme-öğretme sürecindeki performansına göre değerlendiririm, sınıf mevcudu fazla olduğunda ölçme-değerlendirme çalışmalarını tam olarak uygulayamadığımı düşünüyorum, ölçme-değerlendirme kapsamında performansa dayalı çalışmalar yaptığımda öğrencilerimi ders başarısı bakımından daha iyi tanıdığımı düşünüyorum, ilköğretim programı kapsamında öğrencilerimi bireysel farklılıkları dikkate alarak sık sık değerlendiririm. Faktörün içerdiği ifadeler incelendiğinde; daha çok değerlendirme

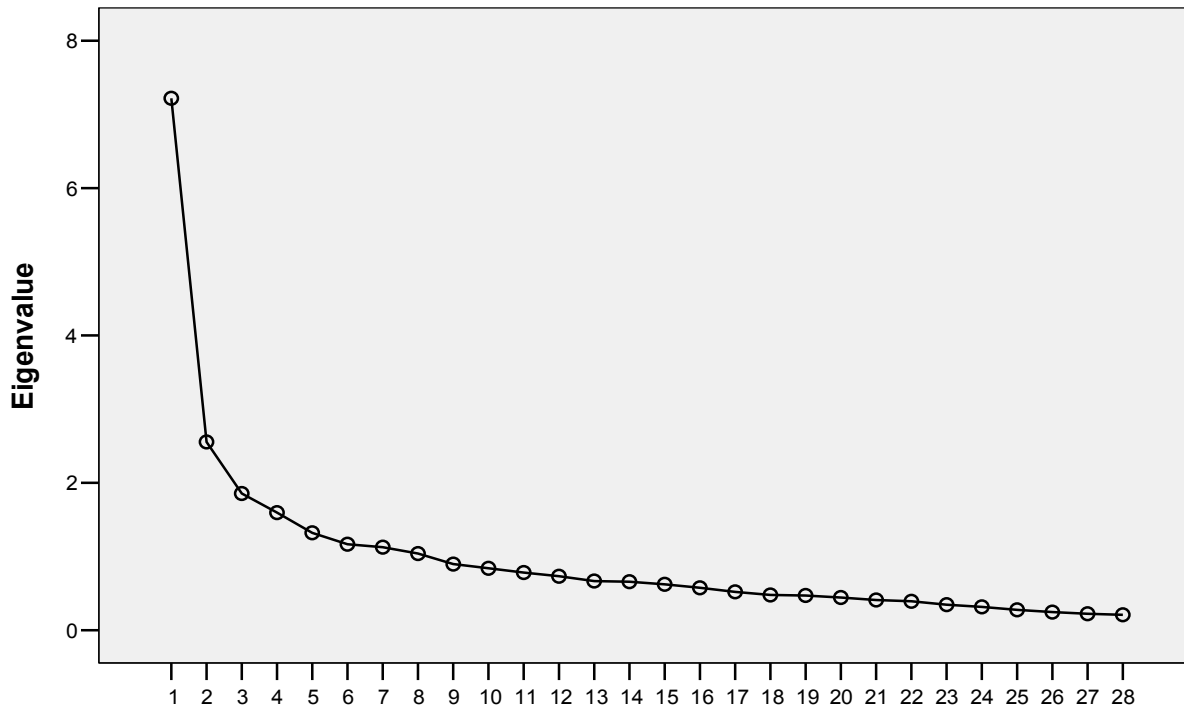
süreci ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Bu bakımdan faktör “Değerlendirme” şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 2.9. Sınıf Öğretmenlerinin ölçme–değerlendirmeye ilişkin görüşlerini içeren ölçeği AFA Sonuçları

Ölçek Maddeleri	Faktör 1	Faktör ⁿ	Faktör 3
s10	,810		
s11	,777		
s9	,754		
s13	,743		
s14	,695		
s12	,595		
s15	,584		
s16	,538		
s26		,760	
s25		,698	
s23		,679	
s22		,589	
s24		,563	
s3			,604
s21			,579
s17			,579
s8			,573
s20			,526
Özdeğerler	7.219	2.554	1.856
Açık. Var. %	16.022	9.862	8.590
Cronbach alpha	0.911	0.836	0.839

AFA sonucunda toplam 8 faktör oluştugu görülmüştür. Bu yöntemde özdeğeri 1'den büyük olan faktörler anlamlı olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010). Bu doğrultuda bu araştırmada bütün faktörlerin özdeğerlerinin 1'den büyük olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, faktör sayısını belirlemek için Scree plot'a bakılmıştır. Scree Plot grafiğinde faktör sayısını belirlemek amacı ile grafikte eğimin kaybolmaya başladığı nokta esas alınır (Kıroğlu, 2010). Bu araştırmada Scree Plot grafiğinde eğimin 3. faktörden itibaren büyük ölçüde kaybolmaya başladığı görülmektedir (Tablo 2.10.). Bu sebeple, hazırlanan ölçekte dikkate alınan faktör sayısı 3 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2.10. Scree Plot Grafiği



2.5. Güvenirlik çalışmaları

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.873 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010). Faktörlere ilişkin hesaplanan cronbach alfa sırası ile 0.911, 0.836, 0.839 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin standart sapması 0.60 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan faktörlerin standart sapması sırası ile 0.84, 0.63, 0.71 olarak hesaplanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci bölümünde, görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) Gömülü teori (Grounded Theory) yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Gömülü teori elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu yaklaşıma göre araştırmacı araştırmaya kafasındaki teori ile başlamaz elde edilen verilerin analizine göre hareket eder (Alp, 2008). Bu süreçte, veriler birbiri ile benzerlikleri ve farklılıkları dikkate alınarak karşılaştırılır ve sorular sorularak incelenir. Böylelikle, verilerden yola çıkarak bir olgunun diğeri ile ilişkisi ortaya konulur ve kavramlar oluşur. Strauss ve Corbin (1998) kavramı bir olayın sınıflandırılması olarak tanımlamaktadır. Buna bağlı olarak; kavram bir olayın, nesnenin, eylemin veya etkileşimin soyut olarak temsil edilmesidir. Böylelikle; araştırmacılar benzer olayları, durumları ve nesneleri genel bir başlık altında gruplayabilir veya sınıflandırabilirler. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler satır satır incelenerek; verilerde yer alan kavramlar araştırmanın amacına uygun olarak bir sözcük ya da sözcük grubu ile tanımlanarak kodlanmıştır. Kavramların detaylı ve kapsamlı bir biçimde anlaşılması için birbirleri ile ilişkileri de dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra, eksensel kodlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada elde edilen kategorilerin alt kategori ve boyutları ile ilişkisi incelenmiştir. Strauss ve Corbin (1998) bu safhada analiz sürecinin kategori ekseni etrafında (alt kategori ve boyutlar) meydana gelmesinden dolayı bu aşamanın eksensel kodlama olarak adlandırıldığını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında; sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme ilişkin düşüncelerini daha geniş bir örneklem grubunda belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek uygulanmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme üzerine düşünceleri betimsel istatistikler ile incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme üzerine

düşüncelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere t testi uygulanmıştır. Buna ek olarak, öğretmenlerinin düşüncelerinin yaş, hizmet yılı, aldıkları eğitim ve hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla verilere ANOVA uygulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Verilerin Analizi

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ile ölçme-değerlendirmeye ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizine ve yorumlara yer verilmiştir. Görüşmelerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Gömülü teori ilk defa Glasser tarafından 1967 yılında ortaya atılmıştır (Kirk, 2000). Bununla beraber, gömülü teori kavramı birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Örneğin, Allan (2003) gömülü teoriyi, görüşme tekniği ile kullanıldığında verilerin analizi sırasında araştırmacının sözcük ve sözcük grupları ile yeni bir sözcük grubunu tanımlaması olarak açıklamaktadır. Goulding (1999) görüşmelerin analizinden elde edilen verilerle yeni veri elde etme işi olarak tanımlamıştır. Strauss ve Corbin (1998) ise gömülü teoriyi elde edilen verilerden yola çıkarak yeni bir teoriye ulaşma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Buna göre, gömülü teoride araştırmacı bir teoriden yola çıkarak araştırmaya başlamak yerine elde edilen verilerden yola çıkarak bir teoriye ulaşmayı amaçlar. Bu doğrultuda, bu araştırmada ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken görüşmeye katılan öğretmenlerin isimleri kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla kullanılmamıştır. Bunun yerine, her öğretmen bir numara verilerek kodlanmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri bilgisayar ortamında kelime işlemciye aktarılırken; anlam bütünlüğünü korumak ve yorum farklılığını engellemek için virgül dışında noktalama işareti kullanılmamıştır. Örnek:

“Değerlendirme ile ölçme arasındaki farklar birisi tamamen çocuğun tam ölçülmesi yani bilgilerinin ama değerlendirmenin aynı olduğunun kanısında değilim çünkü değerlendirme yaptığın zaman bazen çocuklar hani başarılı olan çocuklarda karışıklık olabiliyor, bocalama olabiliyor, ama bilmeyen çocukta atarak da değerlendirmesini yapabiliyor” Ö1

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde açık kodlama ve eksensel kodlama olmak üzere iki aşama izlenmiştir.

3.1.1. Açık Kodlama

Açık kodlama, verilerden yola çıkarak kavramların tanımlandığı, kategorilerin ve kategorilere ilişkin alt kategori ve boyutların ortaya çıkartıldığı analitik bir süreçtir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu süreçte, verilerde yer alan anlamlı bütünler parçalara ayrılır. Daha sonra bu parçaların benzer kodlar ile ilişkisinin olup olmadığına bakılır. Bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler satır satır incelenerek; verilerde yer alan kavramlar araştırmanın amacına uygun olarak bir sözcük ya da sözcük grubu ile tanımlanarak kodlanmıştır. Benzer kavramlar aynı sözcük veya sözcük grubu verilerek kodlanmıştır. Bu kategorilerin temsil ettiği verileri kapsamına dikkat edilmiştir. Daha sonra ortaya çıkan kavramların detaylı ve kapsamlı bir biçimde anlaşılması için alt kategoriler oluşturulmuştur. Buna göre; öğretmenlerin bazılarının ölçme-değerlendirme kavramlarını literatürde yer aldığı şekliyle açıkladığı görülürken; bazılarının yanlış açıkladıkları veya bu kavramları birbirinin yerine kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu sebeple, belirlenen kodlar ölçme-değerlendirme kavramlarını “doğru bilenler”, “yanlış bilenler” ve “birbirine karıştıranlar” kategorileri altında toplanmıştır. Açık kodlama sonucunda aşağıdaki kategoriler elde edilmiştir:

1. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Kavramları Üzerine Düşünceleri.
2. Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri
3. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Düşünceleri.

3.1.2. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Kavramları Üzerine Düşünceleri

Bulgular birçok öğretmenin öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramlarını aşağıdaki gibi tanımladıklarını göstermektedir:

“Ölçme öğrencinin davranışlarını, görüşlerini kağıt üzerine aktarması, değerlendirme öğrencinin ev ödevlerini ya da okulda verilen ödevlerin kendi başına yapması anlamını çıkarıyorum” Ö14

“Değerlendirme beklenen kazanımların kontrolüdür, ölçme ise bu kazanımların ne kadar kazanılıp kazanılmadığıdır” Ö17

“İşlenen konular sonucunda öğrencilerin elde ettiği bilgileri sınamaya ölçme denir, bunu sayısal veriler ile yapıyorsak değerlendirme yapmış oluyoruz” Ö2

“Ölçme verdiğimiz konuya örneğin geometriden prizmalar ile ilgili birçok soru sorarak çocukların bunları öğrenip öğrenmediği ile ilgili çalışma, değerlendirme bunu nota dönüştürme oluyor” Ö5

Ö17 ölçmeyi öğrencilerin kazanımlara ulaşma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Ö2 öğrencilerin işlenen konulara ilişkin bilgi edinip edinmediğini sınamak yani kontrol etmek olarak; Ö5 ise soru-cevap yöntemi ile öğrencinin öğrenip öğrenmediğini anlamak olarak açıklanmaktadır. Bu açıklamalar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçmeyi davranış ve kazanımların öğrenci tarafından edinilme düzeyi olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu açıklamalardan farklı olarak, Ö14 ölçmeyi öğrencilerin davranışlarını kâğıda aktarması olarak açıklamaktadır. Ölçme kavramı araştırmacılar tarafından bir nesneyi bir olguyu sayı ve sembollerle ifade etme işi olarak tanımlanmaktadır (Binbaşıoğlu, 1983; Kan, Atılgan ve Doğan 2006). Bununla beraber, yukarıdaki tanımlar öğretmenlerin ölçme kavramı yerine değerlendirme kavramını tanımladıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirme kavramı ile ilgili açıklamaları incelendiğinde ise; öğrencilerin bilgi veya davranışı ne derecede edindiğini sayısal sembollerle ifade etmek olarak açıkladıkları anlaşılmaktadır. Ö17 değerlendirmeyi öğrencinin edinmesi planlanan kazanımların kontrolü olarak açıklamaktadır. Ö2 değerlendirmeyi sayısal verilerle ifade etmek olarak tanımlarken; Ö5 öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini nota dönüştürerek ifade etmek olarak açıklamaktadır. Değerlendirme ise yukarıda da belirtildiği gibi, birçok

araştırmacı tarafından birbirine ölçüt ya da ölçütler takımı ile karşılaştırarak birey ya da objelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 1992; Turgut, 1995; Baykul, 2000). Tan (2007:209) değerlendirmeyi “ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin bir ölçüt ile karşılaştırılması sonucunda bir karara varma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber, Broadfoot ve diğerleri (2002) değerlendirmeyi öğrenmenin bir kanıtı olarak sistematik bir yolda toplanan herhangi bir faaliyet ile birlikte öğrenme hakkında karar verme işi olarak tanımlamaktadır. Ö2 ve Ö5’in ölçme konusundaki açıklamaları incelendiğinde ölçme yerine değerlendirme kavramını tanımladıkları görülmektedir.

Bulgular, öğretmenlerin çoğunun ölçme–değerlendirme kavramlarını birbirine karıştırdıklarını göstermektedir. Bu açıklamalardan farklı olarak; Ö14 değerlendirmeyi öğrencinin ev ödevlerini kendi başına yapması olarak tanımlamaktadır. Ö14’ün açıklaması ölçme–değerlendirme kavramlarını öğrenci açısından ele aldığını göstermektedir. Buna göre, öğrencilerin ev ödevlerini kendi kendine yaparak yeni kazandığı öğrenmelerinin değerlendirmesini yaptığını belirtmektedir. İlköğretim programı incelendiğinde; öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirme” yöntemlerinin önerildiği görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamaların aksine Ö11 ve Ö15 ölçme–değerlendirme kavramlarını literatürde yer alan açıklamalara paralel bir şekilde tanımlamışlardır:

“bir şeye ait özelliğin sayı ve semboller ile ifade edilmesi, değerlendirme ise daha çok yoruma dayalı, karar verme yoruma dayalı” Ö11

“Değerlendirme kişiden kişiye göre değişebilir, ölçme standart olmalı, veriler ortak olmalı sonuçları değerlendiren kişi bana göre ve sana göre diye bir sonuç çıkarabilir, değerlendirme kişisel ama ölçme objektif olmalı” Ö15

Ö11 ve Ö15 ölçmeyi bir özelliği sayı veya sembollerle tanımlama olarak açıklarken; değerlendirme kavramını daha çok yoruma dayalı ve kişisel olarak karar verme şeklinde tanımlamışlardır. Bu açıklamalar öğretmenlerin bu kavramları literatürdeki tanımlarına benzer olarak açıkladıklarını göstermektedir. Bu durum, bu öğretmenlerin ölçme–değerlendirme çalışmalarının temeli olan kavram bilgisine sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Ö11 ve Ö15’in açıklamalarından yola çıkarak ölçmenin nesnel

olmasına rağmen değerlendirmede kişisel faktörlerin rol oynadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple, değerlendirmenin objektif olması etkili öğrenme-öğretme sürecinin sağlanmasında oldukça önemlidir. İlköğretim programı incelendiğinde, önerilen alternatif değerlendirme yöntemlerinin objektifliğinin sağlanmasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Kıroğlu, 2006). Özellikle değerlendirmenin birden çok yöntem kullanılarak yapılması (akran değerlendirmesi, portfolyo, öz değerlendirme vs.) objektifliğin artmasına katkı sağlayacaktır.

Ö13 ve Ö16 ise ölçme-değerlendirme kavramlarını aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

“Ölçme uyguladığımız yöntem bence, değerlendirme de oradan benim varacağım sonuç” Ö13

“Ölçmeyi içine alan bir olay değerlendirme” Ö16

Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları değerlendirmenin ölçmeye dayanarak yapıldığına dikkati çekmektedir. Ö13 ölçmeyi uygulanan yöntem, değerlendirmeyi ise bu uygulama yoluyla ulaşılabilecek sonuç olarak açıklarken; Ö16 değerlendirmenin ölçmeyi içine aldığını belirtmiştir. Bu açıklamalara paralel olarak, yukarıda da belirtildiği gibi, ölçme nicel bir ölçeğe dayanan değerlendirme sürecinin ilk basamağı olarak tanımlanmaktadır (Black ve William, 2003). Buna göre, Ö13 ve Ö16’nın ifadelerinin literatürde yer alan açıklamalar ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu açıklamalara benzer olarak, Ö27 ölçme-değerlendirme kavramlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Değerlendirme süreci, değerlendirmek için ölçme de yapılması gerekir, bunlar birbiri ile bağlantılı yani aralarında fark görmüyorum” Ö27

Ö27’nin açıklaması ilk bakışta ölçme-değerlendirme kavramlarının aynı şeyi ifade ettiğini gösterse de açıklama dikkatli olarak incelendiğinde, değerlendirme yapmak için öncelikle ölçme yapılması gerektiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, Ö25 ise ölçme-değerlendirme kavramlarını birbirine karıştırdığını ifade etmiştir:

“ölçme–değerlendirmeyi birbirine karıştırmışım, değerlendirme verilen konu hakkında, işlenen konular hakkında öğrencinin başarısını ölçme gibi, ölçme de tek başına anlam olarak ulaşabildiğim hedef olarak düşünüyorum” Ö25

Ö25 ölçme–değerlendirme kavramlarını karıştırdığını ifade etmekle birlikte; değerlendirmeyi konular hakkında öğrenci başarısını belirlemek olarak açıklamaktadır. Bunun yanında, ölçmeyi ulaşabildiği hedef olarak tanımlamaktadır. Ö10 ve Ö24’ün ölçme–değerlendirme kavramı üzerine görüşleri ise aşağıdaki gibidir:

“Ya bence bir fark yok biz çocuğu nasıl değerlendiriyoruz, yani genel olarak çocuğun bizim için önemli olan çocuğun sınıftaki durumudur, oturması kalkması, yani biz çocuğu bir bütün olarak algılıyoruz, ama sınavları da 4 ve 5’te yapıyoruz ona göre de ders içi performans notu, sınav notu ortalamasını veriyoruz” Ö10

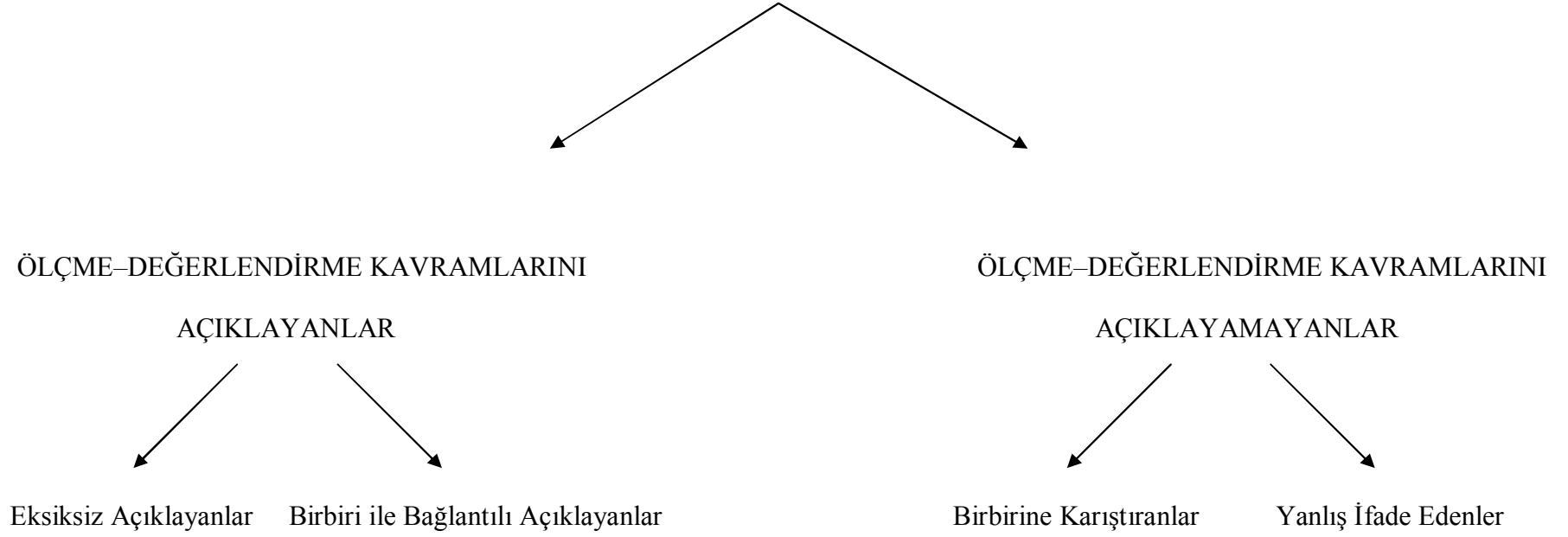
“ölçme belli zamanlarda çocuklara bilgilerini genel anlamda tema ile ya da ünite ile ilgili bilgilerini ölçmek için yaptığımız çalışmalar, değerlendirme ise çocuklara bir konuyu anlattıktan sonra konunun akabinde hemen devamında yapılan çalışmalar olduğunu söyleyebilirim” Ö24

Yukarıdaki açıklamalar, Ö10’un ölçme–değerlendirme kavramları arasında fark görmediğini göstermektedir. Ö10 değerlendirmeyi öğrencinin sınıftaki durumunun bütün olarak ele alınması şeklinde ifade etmiştir. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi, ilköğretim programında ürün değerlendirmenin yanında süreç değerlendirmenin vurgulandığı görülmektedir. Bununla beraber, Ö10 öğrenci başarısını değerlendirirken öğrencilerin ders içi performansının ve sınav notunun ortalamasını aldığını belirtmiştir. Bu durum, Ö10’un ölçme–değerlendirme kavramlarını tam olarak açıklayamamasına rağmen, uygulamada ilköğretim programında önerilen performans değerlendirmeyi dikkate aldığını göstermektedir. Ö24 ise ölçmeyi öğrencilerin tema ya da ünite ile ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak tanımlarken, değerlendirmeyi konu anlatımının hemen arkasından yapılan çalışmalar olarak nitelemektedir. Bu açıklamalar yakından incelendiğinde, Ö24’ün ölçme–değerlendirme kavramlarını açıklamak yerine ölçme–değerlendirmeyi nerede kullandığını ifade ettiği anlaşılmaktadır.

Bulgular, birçok öğretmenin ölçme–değerlendirme kavramlarını tam anlamıyla tanımlayamadığını göstermektedir. Bulgular, bazı öğretmenlerin ölçme–değerlendirme

kavramları üzerine genel bilgilerinin olduğunu göstermekle birlikte; bazı öğretmenlerin bu kavramları birbirine karıştırdığını veya tam olarak birbirinden ayırt edemediğine dikkati çekmektedir. Yapılan analizler sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme kavramları üzerine açıklamaları *Ölçme-Değerlendirme Kavramlarını Açıklayanlar* ve *Ölçme-Değerlendirme Kavramlarını Açıklayamayanlar* olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme kavramlarını Açıklayamayanlar kategorisine ait görüşleri ise bu kavramları *birbirine karıştıranlar* ve *yanlış ifade edenler* alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriye ait bulgular aşağıdaki şekilde verilmiştir.

DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ

**Şekil 3.1. Öğretmenlerin Ölçme-değerlendirme Kavramları Üzerine Düşünceleri**

3.1.3. Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme–Değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri

Öğretmenler ilköğretim programı ile ölçme–değerlendirmeye getirilen değişikliklere ait görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

“daha önceki program öğrencinin elde ettiği bilgileri ölçüyordu, sonuç ölçüyordu, yeni programda çocuk elde ettiği bilgileri ilk baştan itibaren süreç ölçüyor süreç ölçülmeye başlandı” Ö2

“2005 yılından önce öğrencilere ansiklopedik bilgiler veriliyor, sınava kadar akılda tutuluyor, sınavda soruluyor ve böylece istenilen amaca ulaşılıyordu, şimdi ise proje tabanlı öğrenmede öğrencilerden ürün elde etme öğrenilenleri güncel hayatta kullanma teknoloji üretme konuları daha güncel hale geldi, bu konulardan dolayı yeni program daha faydalıdır” Ö12

Ö2 ve Ö12 önceki program ile karşılaştırıldığında yürürlükte olan ilköğretim programının süreç değerlendirmeye önem verdiğini vurgulamıştır. Ö2 önceki programın öğrencinin edindiği bilgileri, bir başka deyişle, sonucu ölçtüğünü şimdiki ilköğretim programında ise sürecin ölçüldüğünü ifade etmiştir. Bu açıklamaya paralel olarak, Ö12 önceki programda, ölçme–değerlendirme sürecinde öğrencilerin bilgiyi öğrenmekten çok sınav sebebiyle ezberlemeye yönlendirildiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak, şu anda uygulanmakta olan ilköğretim programı ile proje tabanlı öğrenmenin vurgulandığını ve program kapsamında ürün elde etme, teknoloji üretme gibi konuların işlendiğini; böylelikle, öğrenilenlerin güncel hayatta kullanılmasına önem verildiğini söylemiştir. Yukarıda da belirtildiği gibi, yürürlükte olan ilköğretim programı ile süreç değerlendirme vurgulanarak öğretmenlerden proje ve performans ödevleri, öz değerlendirme gibi çalışmaların yapılması önerilmiştir. İlköğretim programında önerilen süreç değerlendirme kapsamında, öğrenme–öğretme süreci içerisinde öğrencinin çalışmayı nasıl gerçekleştirdiği ve başarı düzeyine nasıl ulaştığını fark etmesi amaçlanmaktadır (Kıroğlu, 2006; Aydın, 2007). Ö12’nin açıklaması ilköğretim programında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarının amacının farkında olduğunu göstermektedir. Bununla beraber, yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları ilköğretim programı ile ölçme–değerlendirme konusunda performans değerlendirme ve ürün dosyası gibi değişiklikler getirildiğini, bu değişikliklerin öğrencilerin öğrenmesini etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. Benzer şekilde, aşağıdaki öğretmenler eski programın öğrencileri ezberciliğe teşvik

ettiğini; şu an yürürlükte olan ilköğretim programının ise aksine öğrenilenlerin günlük yaşam ile ilişkisinin kurulması gerektiğini vurguladığını belirtmişlerdir:

“Genel olarak ben yeni programı olumlu karşılayanlardanım, eski programın günlük hayat ile bir ilişkisi yoktu, çok fazla kuru bilgi vardı, yeni programda daha çok uygulamaya ve günlük hayata ilişkin bilgilere yer verilmiş” Ö15

“yeni program bana göre, çocukların daha fazla ilgisini çeken yaşantılarına uygun olan konular var yeni programda, çocuk bana göre işlediği konuları yaşantısı ile daha iyi bir şekilde bağlantı kurarak daha iyi kavrayabiliyor ve öğrenebiliyor diye düşünüyorum” Ö20

Yukarıdaki öğretmenler, ilköğretim programında öğrencilerin öğrendikleri konular ile günlük yaşam arasında bağ kurulmasının vurgulandığını ifade etmişlerdir. Ö15 şimdiki ilköğretim programında yer alan değişiklikleri olumlu karşıladığını belirterek; bu programın eski programa göre günlük hayata ilişkin daha fazla bilgi verdiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, Ö20, şu an uygulanan programda öğrencilerin ilgisini çeken ve yaşantılarına uygun konuların yer aldığını; bu sebeple işlenen konuları daha iyi öğrendiklerini düşündüğünü belirtmiştir. Ö15 ve Ö20’nin açıklamaları yürürlükte olan ilköğretim programı kapsamında öğrenilenlerin günlük yaşam ile kolaylıkla bağlantılarının kurulduğunu vurguladıklarını göstermektedir. Kiroğlu (2006) günlük yaşam ile bağlantı kurulan bilginin bireyin kendi yaşantısının parçası haline geldiği için önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Güneş ve Demir (2007) toplumların çağdaşlık seviyelerinin uyguladıkları eğitim-öğretim programları ile; gelişmişlik düzeylerinin ise programı günlük yaşama aktarabilme becerisi ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda, ilköğretim programında öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasının öğrencilerin bilgileri kalıcı olarak zihinde yapılandırmaları ve dolayısıyla nitelikli öğrenme bakımından önemli olduğu söylenebilir. Bu durum ölçme-değerlendirme sürecini de etkilemektedir. İlköğretim programı kapsamında önerilen süreç değerlendirmede öğrenme-öğretme sürecinde öğrenilen bilgilere müdahale ederek başarı elde etmek amaçlanır (Bell ve Cowie, 2000). Böylelikle, eksik veya yanlış öğrenmeler süreç bitmeden düzeltilir ve günlük hayatta da kullanılabilecek bilgiler doğru bir şekilde yapılandırılabilir. Bu durum süreç değerlendirmenin öğrenilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir.

Ö23 ve Ö24 uygulanmakta olan ilköğretim programının eski program ile karşılaştırıldığında bilgiye ulaşma yollarını öğretmede daha etkili olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir:

“eski program klasik tabir ile ezberciliğe teşvik eden bir programdı, o şekilde tanımlayacağız eski programı, şimdi ise ezber değil bilgi her yerde var, bilgiye ulaşma yollarını daha çok hedefleyen ya da iddiası bu bilgiye erişmeyi öğretmek” Ö23

“önceki programda öğretmen genelde bilgi verici gibi, her ne kadar da, o kadar da belki olmasa bile program öyle idi, yani çocuklara bilgi yükleyen bir programdı, çocuklara bilgiyi öğretmen verir ama bu programda bilgiyi öğretmen buldurucu rehber yani yönlendirici çocuğa buldurmaya çalışıyor” Ö24

Ö23 ve Ö24 ilköğretim programını eski programla karşılaştırmış ve uygulanmakta olan programın bilgiye ulaşma yollarını öğrettiğini vurgulamışlardır. Ö23 eski programın öğrencilere bilgi yüklediğini; böylelikle onları ezbere teşvik ettiğini söyleyerek; yürürlükte olan program ile bilgiye ulaşma yollarının önem kazandığını belirtmiştir. Ö24 ise ilköğretim programında öğretmenin rolüne dikkati çekerek; öğretmenin artık yalnız bilgi veren değil; aynı zamanda bilgiye ulaşmaya rehberlik eden ve yönlendiren kişi olarak görev yaptığını belirtmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi; ilköğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel almaktadır. Yaşar (1998) bu yaklaşımda öğrenmenin öğrenen kişiye dışarıdan bilgi aktarımı yerine; bilginin zihinde özümленerek gerçekleştiğini ifade eder. Yukarıdaki öğretmenlerin açıklamaları da bu ifadeyi desteklemektedir. Bu çalışmanın amacı ilköğretim programını değerlendirmek olmamakla beraber; öğretmenlerin de içeren ilköğretim programına ilişkin düşüncelerinin anlaşılmasının ölçme-değerlendirme çalışmalarındaki değişikliklere ilişkin görüşlerinin etraflıca incelenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi; öğretmenlerin ilköğretim programının eski programla karşılaştırıldığında, öğrenci ve öğretmenin rolünün değiştiğini vurguladıkları görülmektedir. Böylelikle; öğretmenlerden öğrenme-öğretme süreci sonunda aktardığı bilgiyi ölçüp, değerlendiren değil, bütün süreç boyunca öğrenciyi yönlendiren, süreç içerisinde ölçme-değerlendirme çalışmaları gerçekleştirerek eksiklikleri tespit etmeleri ve düzeltmeleri beklenmektedir.

Ö2 ve Ö28 eski ve yeni ilköğretim programında ölçme-değerlendirmeyi aşağıdaki gibi karşılaştırmışlardır:

“daha önceki program öğrencinin elde ettiği bilgileri ölçüyordu sonuç ölçüyordu yeni programda çocuk elde ettiği bilgileri ilk baştan itibaren süreç ölçüyor, süreç ölçülmeye başlandı, arasındaki fark bu”Ö2

“yeni ilköğretim programı ile birlikte ölçme–değerlendirme çeşitli ölçme araçları kullanılmaya başlandı bunlardan en önemlileri çoktan seçmeli sorular eski sistemde de kullanılıyordu bunda da devam ediyor ancak çoktan seçmeliinin yanında boşluk doldurma, kavram haritası, doğru-yanlış şeklindeki değerlendirmeler ve süreç değerlendirmesi daha önem kazandı genelde tek düze değerlendirme diye, tek düze değerlendirme sisteminden çıkılmış oldu süreç değerlendirmeye başlandı” Ö28

Ö2 ve Ö28 yeni ilköğretim programı kapsamında öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde değerlendirildiğini vurgulamışlardır. Ö2 eski programın sonucu ölçtüğünü söyleyerek şimdiki ilköğretim programı ile birlikte sürecin de ölçüldüğünü belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö28 eski sistemde olarak çoktan seçmeli testlerin en önemli ölçme–değerlendirme araçlarından biri olduğunu, yeni programda ise sürecin değerlendirildiğini belirtmektedir. Yukarıdaki açıklamaya ek olarak; Ö2 süreç değerlendirmenin öğrenci başarısını olumlu etkileyeceğini söylemiştir:

“ben olumlu etkileyeceğini düşünüyorum süreç değerlendirildiği için çocuğun öğrenmedikleri ilk başta tespit edilerek ona göre tedbir alınacak ve sonuçta yıl süre tamamlanmadan eksiklikler giderilmiş olacak öğrenci başarısı da pozitif yönde etkilenmiş olacak diye düşünüyorum” Ö2

Ö2 süreç değerlendirme ile öğrencilerin eksikliklerinin öğrenme-öğretme süreci tamamlanmadan önce tespit edilerek önlem alınabileceğini ifade etmektedir. Yukarıdaki açıklamaların aksine, aşağıdaki öğretmenler ise yürürlükte olan ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutu ile eski program arasında fazla değişiklik olmadığını belirtmişlerdir:

“hem eski programla hem yeni programla çalışma şansımız oldu, eski programda da ben çocuklarla birebir çalışmaya çalışıyorum, bütün öğretmen arkadaşlar bunu yapıyor zaten ama uygulama aşamasında büyük bir fark olmadığını görüyorum, şimdiki programda, aslında eskiden yaptığım çalışma olduğunu gördüm, o yüzden çok büyük bir fark olduğunu düşünmüyorum” Ö4

“2005–2006 öğretim yılından önce de biz bu yeni programı bir ölçüde uyguladık, çoklu zekâya göre hani farkında olmadan hani çoklu zekâ kuramı yoktu o zamanlar ama biz yine testler ile sınıf ortamında çocuğa uyguladık, aynı yöntemi devam ettiriyoruz sadece ders kitaplarımız bu yeni müfredata göre düzenlenip gelmiş tek fark bu” Ö26

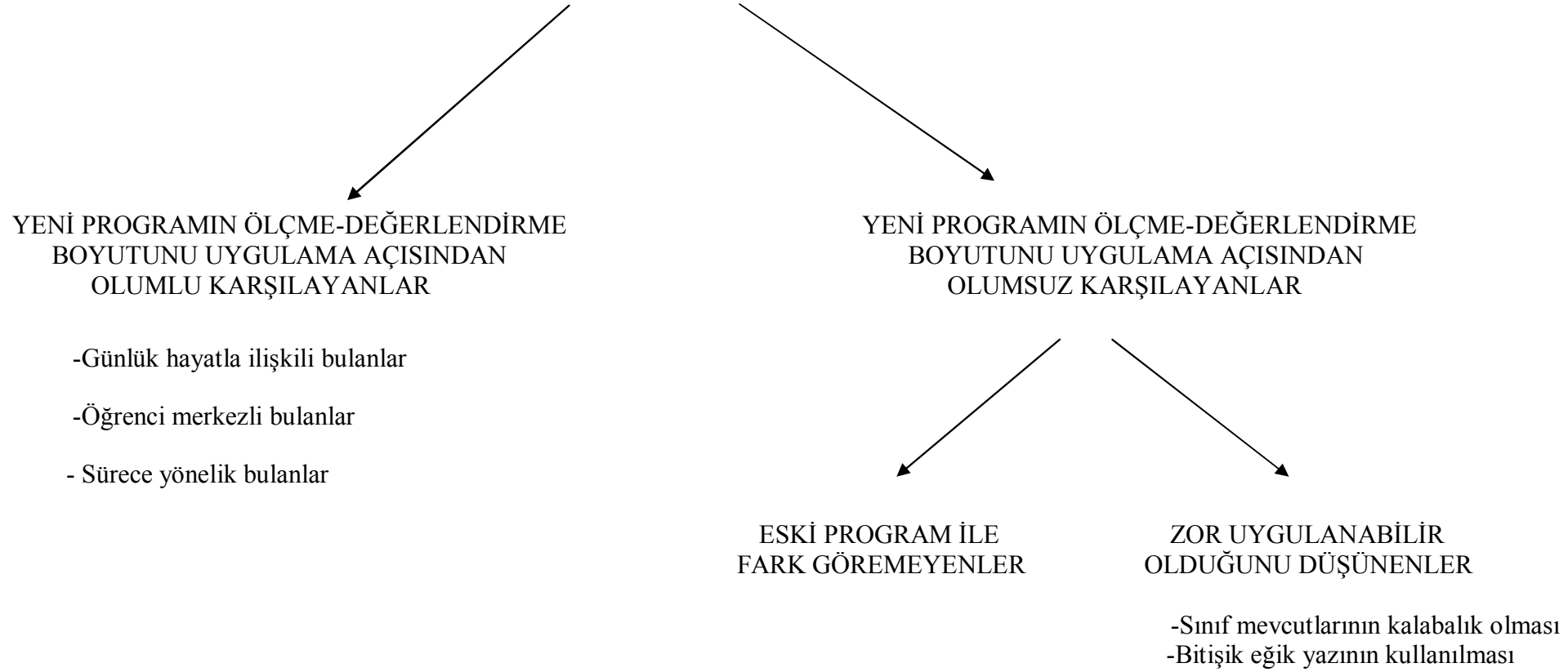
Ö4 ve Ö26 eski program ile yeni ilköğretim programı arasında uygulamada çok fazla fark olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, Ö4 şimdiki programda öğrencilerle birebir çalıştığını ifade ederek; bu çalışmaları önceki programda da yaptığını belirtmiştir. Oysa, yukarıda da belirtildiği gibi, ilköğretim programı incelendiğinde gerek ölçme–değerlendirme gerek ise öğrenme–öğretme sürecinde öğretmen ve öğrencinin rolü bakımından birçok değişiklik getirmiştir (Kıroğlu, 2006). Bu durum, Ö4’ün yürürlükte olan ilköğretim programının özellikle ölçme–değerlendirme boyutunda getirilen yenilikler hakkında yeterli bilgisi olmadığına işaret etmektedir.

Bu bölümde öğretmenlerin özellikle eski program ile şu an yürürlükte olan ilköğretim programını karşılaştırarak ölçme–değerlendirme çalışmalarına bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin şu anda uygulanmakta olan ilköğretim programı ile birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinin değiştiğini vurguladığı anlaşılmaktadır. Değişen roller ile birlikte öğretmen rehber yani bilgiye ulaşmayı sağlayan, öğrenci ise araştıran ve bilgiye ulaşma yollarını arayan bireyler olarak nitelendirilmektedir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin çoğunun yürürlükte olan program ile birlikte süreç değerlendirmenin önem kazandığını belirttiği görülmektedir. Böylelikle, öğrencinin sadece sonuç ile değerlendirilmeyip öğrenme–öğretme süreci içinde değerlendirildiğini ve bu durumun öğrencinin yararına olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir. Ancak, görüşmelere katılan birkaç öğretmen ise uygulanmakta olan programın küçük değişiklikler dışında aynı kaldığını belirtmişlerdir. Yürürlükte olan ilköğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenerek öğrenme–öğretme sürecinde köklü değişiklikler yapıldığı dikkate alındığında; bu öğretmenlerin uygulanmakta olan ilköğretim programı ve dolayısıyla ölçme–değerlendirme süreci hakkında etraflıca bilgi sahibi olmadığı düşünülebilir.

Bu kategori kapsamında öğretmenlerin görüşleri iki alt kategoride ele alınmıştır. Bunlar: “İlköğretim programın ölçme–değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumlu karşılayanlar” ve “İlköğretim programın ölçme–değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumsuz karşılayanlar” şeklinde isimlendirilmiştir. İlköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu olumlu karşılayan öğretmenler; günlük hayatla ilişkili ve

öğrenci merkezli olduğunu belirtmişler ve süreç değerlendirmeyi vurguladığını ifade etmişlerdir. İlköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumsuz bulan sınıf öğretmenlerinin düşünceleri “Eski program ile fark görmeyenler” ve “Zor uygulanabilir olduğunu düşünenler” olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Programın uygulanabilirliğinin zor olduğunu düşünen sınıf öğretmenleri ise sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu ve bitişik eğik yazı uygulamasını zor bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin şekil aşağıda verilmiştir:

ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM PROGRAMI KAPSAMINDA ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİ



Şekil 3.2. Öğretmenlerin ilköğretim programına ilişkin görüşleri

3.1.4. Öğretmenlerin Ölçme–değerlendirmeyi Uygulamaları Üzerine Düşünceleri

Öğretmenlerin çoğu ilköğretim programının önerdiği ölçme–değerlendirmeye ilişkin uygulamaların kendilerine yük getirdiğini ve zaman kaybına yol açtığını belirterek kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu vurgulamışlardır:

“Eskiden sadece değerlendirme sınavları yapıyorduk buna projeler performanslar katıldı ve çocukları tek tek değerlendirmemizi sağlıyor tek tek kıyaslamamız isteniyor, bunun için bir sürü form var bize biraz yük getirirse de büyük yenilikler var” Ö4

“ölçme–değerlendirme yönteminde kırtasiye işi var zaman kaybindan başka bir şey değil hemen hemen birinci kademedeki öğretmenlerin çoğu aynı şeyi düşünüyor çok fazla değerlendirme ölçeği var kırtasiye işimiz çoğaldı açıkçası zaman kaybı biz çocuklarımıza etkinlikler hazırlayıp sorular hazırlayıp testler verebiliriz daha fazla zaman ayırabilirdik, şimdi bu kağıt işi ile uğraşıyoruz” Ö8

“değerlendirme çalışmalarının mümkün olduğu kadar azaltılması lazım veya tek değerlendirmede toplanması lazım, bu olmadığı müddetçe bu değerlendirme çalışmalarının uygulaması güç, hele hele sınıfların mevcudu kalabalık, senin sınıfın 15 kişilik olsa mevcudu, o formları tek tek doldurursun, ama 50 kişilik bir sınıfta onları yapmaya çalıştığında öğretmenin başka zamanı kalmıyor değerlendirmek için onun içinde değerlendirilmiyor onun içinde yapılmıyor yapılmadığı zaman da bu programda değerlendirilen ölçmeleri veya ölçme karşısında değerlendirmede yapamıyorsun” Ö9

Ö4 yürürlükte olan ilköğretim programı uygulamaya konulmadan önce öğrenciyi değerlendirmek amacıyla yalnız sınav yaptıklarını, ancak mevcut program ile birlikte bu sınavlara ek olarak proje ve performans çalışmalarının eklendiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, ilköğretim programı kapsamında öğrencilerin tek tek değerlendirilmelerinin önerildiğini söylemiştir. Ö4’ün bu açıklaması yürürlükteki ilköğretim programı kapsamında öğrencilerin bireysel değerlendirilmelerinin öneminin vurgulandığını göstermektedir. Bununla beraber, Ö9 değerlendirme çalışmalarının azaltılması gerektiğini belirterek mümkün ise tek değerlendirme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıklama, ilk bakışta Ö9’un bireysel değerlendirmeye önem vermediğine işaret etse de; Ö9’un konuya ilişkin diğer açıklamaları sınıfların kalabalık olması sebebiyle bu çalışmaların uygulanmasının zor olduğunu vurguladığını göstermektedir.

Benzer şekilde, Gelbal ve Kelecioğlu (2007) ise öğretmenlerin yarısının ölçme yöntemlerini kullanmada zorlandıklarını ve bu zorluğun sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Korkmaz (2007) ve Yalar (2010) ilköğretim programının işlevselliği üzerine yapılan araştırmalarda sınıfların kalabalık oluşunun programın uygulanmasındaki verimi düşürdüğünü belirtmektedir. Yalar (2010) ilköğretim programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara çözüm olarak yeni dersliklerin açılmasını önermiş; böylelikle, sınıf mevcutlarının azaltılmasının programın uygulanabilirliğini arttıracığını belirtmiştir. Bununla beraber, MEB (2008) bu konuya ilişkin açıklaması aşağıdaki gibidir:

“Her ölçme aracının kullanılma yeri farklıdır. Ölçme araçlarını kullanırken; dersiniz evet kazanımınıza, sınıf mevcudunuza, sınıf seviyesine, öğretim yönteminize vb. uygun olan ölçme aracını seçmeniz gerekiyor. Öğretim yönteminizi, öğrenciyi merkeze alan yöntemleri yani aktif öğrenme, işbirlikçi öğrenme, proje temelli öğrenme vb. öğrenciyi merkeze alan yöntemleri benimsediğinizde, öğrencinin öz-grup-akran değerlendirmeleri ders işlemi süreci içerisinde rahatlıkla yapabilecek ve öğretmenin zamanını fazla almayacaktır.” (MEB, 2008:28)

Yukarıdaki açıklama dikkate alındığında, ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında önerilen her aracın kullanılması yerine; sınıfın mevcudu, kullanılan öğretim yöntemi gibi hususların dikkate alınarak uygun ölçme-değerlendirme araçlarının seçilmesinin gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2008). Bu durum, Ö9’un ifade ettiği sorunların giderilmesine yardımcı olacaktır. Bu açıklamalara ek olarak, Ö4 ilköğretim programı kapsamında değerlendirme sürecinde birçok formun kullanılmasının gerektiğini ifade ederek; bu durumun öğretmenlere yük getirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö8 ilköğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme çalışmalarıyla kırtasiye işinin arttığını ve bu çalışmaların zaman aldığını vurgulayarak birçok öğretmenin de bu görüşü paylaştığını ifade etmiştir.

Ö8 ve Ö27 ise sınıfların kalabalık olmasından dolayı ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygulamada güçlük çektiklerini; bu sebeple, sınıfları için uygun olduğunu düşündükleri formları uyguladıklarını veya formları uyarlayarak kullandıklarını belirtmişlerdir:

“Sınıfların kalabalık olması bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını müthiş güçleştiriyor her çocuğa yeteri kadar zaman ayıramıyorsunuz zaten eğer o formu doldurmaya

kalkarsanız ders işleyemiyorsunuz ders dışında doldurduğunuzda da bunun bir anlamı kalmıyor ders esnasında doldurulması gereken formlar var. Onun dışında kılavuz kitapların arkasında çok fazla form var zümre olarak karar aldık Ünitimize ya da tamamıza uygun olanları seçip onları doldurmaya karar verdik tamamını dolduramıyoruz işin açıkçası”Ö8

“şimdi benim gözlemlediğim herkes bu konuda bir çaba içinde ama kalabalık sınıflarda bu öğretmenin boyutlarını aşar pozisyona geliyor dolayısı ile öğretmen bunu daha basitleştirerek, formları birleştirerek veyahut kendi uygun gördüğü zamanda bunları yaparak programdan da hem sapmadan hem de kendi çapında daha basite indirgeyerek yapmak için gayret gösteriyor”Ö27

Ö8 ve Ö27 sınıfların kalabalık olmasından dolayı ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında önerilen formların tamamı yerine uygun gördüklerini doldurduklarını belirtmişlerdir. Ö8 ölçme-değerlendirme çalışmalarından dolayı öğrencilerine yeteri kadar zaman ayıramadığını belirtmiştir. Bu sıkıntıyı gidermek için zümre toplantılarında, ölçme-değerlendirme formlarının hepsini doldurmak yerine ünite ve temalar dikkate alınarak uygun olduğunu düşündüklerini seçerek doldurmaya karar verdiklerini ifade etmiştir. Ö27 ise ölçme-değerlendirmeye ilişkin formları birleştirme, basitleştirme gibi sınıflarına uyarlayarak uyguladıklarını ifade etmiştir. MEB (2008) sınıflar kalabalık da olsa ders sürecinin yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenmesinin önerilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerektirdiğini belirtmiştir. Örneğin; öğrenciye verilen bazı ödevler grup çalışması şeklinde olacağından, bunların değerlendirilmesinin de grup olarak yapılacağı belirtilmiştir. Çalışmayla ilgili olarak öğrencilere grup değerlendirme formu, akranlarına ise akran değerlendirme formu verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Ö16 ise ilköğretim programı ile önerilen ölçme-değerlendirme sürecinin kırtasiye işini arttırdığını belirterek bu sorunun çözülmesi gerektiğini vurgulamıştır:

“getirilen yenilikler ölçme-değerlendirme ile ilgili çok farklı ölçekler ele alınmış, farklı ölçekler sunulmuş, öğretmene kolaylıklar sağlanmış fakat kırtasiye olayına inilmeden yapılabilir; bilgisayar ortamında olabilir, daha başka şekilde olabilir, Türkiye çapında kırtasiye olayına girildiğinde çok fazla yük getireceğine inanıyorum” Ö 16

Ö16 öğretmenlerden ölçme-değerlendirme kapsamında uygulaması istenen formların fazla olmasının özellikle kırtasiye masrafı bakımından sıkıntı oluşturduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, bu sorunun formların doldurulmasında bilgisayar kullanılması gibi uygulamalarla çözülebileceğini ifade etmiştir. Formların doldurulması ve saklanması bilgisayar kullanılması kırtasiye masrafını azaltmakla beraber zaman kaybını önleyecektir. Ayrıca, araştırmalar ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin genellikle bilgisayar kullanımına ilişkin istenilen düzeyde becerisine sahip olmadığını göstermektedir (Demiraslan ve Usluel, 2005). Bu durum dikkate alındığında, öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin yeterliliklerinin ölçme-değerlendirme çalışmalarının etkili bir biçimde yapılmasında önem kazanacağı söylenebilir. Demiraslan ve Usluel (2005) öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarının yaşa, eğitim düzeyine vb. göre değiştiğini belirtmektedir. Diğer taraftan, Adıgüzel (2010) sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretim yaparken tebeşirli tahta ve ders kitaplarını tercih ettiğini teknolojiyi de hemen hemen hiç kullanmadığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, sınıf kalabalıklığı, dersliklerin düzeni, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri gibi faktörlerin sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullanmasını etkilediğini belirtmektedir (Adıgüzel, 2010; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Korkmaz, 2007; Yalar, 2010). Bu durum, bazı sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde teknolojiyi kullanması için gerekli beceriye sahip olmadığına işaret etmektedir. Diğer taraftan, teknolojiyi başta öğrenme-öğretme süreci olmak üzere günlük yaşama dahil etmek kaçınılmazdır. Ölçme-değerlendirme çalışmalarını da kapsayan E-okul uygulaması teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dahil olduğunu gösteren örneklerden biri olarak gösterilebilir. Bu açıklamalar doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve teknolojiyi yakından takip etmelerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Ö9 Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) ölçme-değerlendirme çalışmalarının uygulanmasını olumsuz olarak etkilediğini ifade etmiştir:

“yeni programda dikkat edersek ölçme-değerlendirmede davranışların gözlemlenmesi, işte, performans çalışmaları yapılan çalışmalar göz önünde olması lazımken buna az zaman kalıyor, bunun da sebebi 6'dan itibaren SBS imtihanlarının konması, çocukların da bu performans proje çalışmalarını, şey olarak görüyorlar, ailelerde öyle, boşunaymış boşuna zaman geçiriyormuş diye değerlendiriliyor” Ö 9

Ö9 öğrencilerin ve velilerin ölçme-değerlendirme, performans ödevleri gibi çalışmaları gereksiz gördüklerini ve bunun sebebi olarak SBS'yi gösterdiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak; SBS'nin öğrenci ve velilerin yaşamında çok önemli bir yer tuttuğunu ve bu sebeple ölçme-değerlendirme çalışmalarına ayrılan zamanı gereksiz olarak nitelendirdiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın nitel bölümü için veriler 2009-2010 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Belirtilen tarih dikkate alındığında, SBS'nin ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulandığı görülmektedir. Ancak, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ile birlikte SBS'nin ilköğretim okullarının 7 ve 8. sınıflarında uygulanması; daha sonraki yıllarda da sadece ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2010). SBS'nin II. kademenin tamamında uygulanması yerine II. kademenin sonunda uygulanması; Ö9'un ifade ettiği velilerin ölçme-değerlendirme sürecini gereksiz görmesine ilişkin olumsuzluğun giderilmesine yardımcı olabilir. Bu sebeple, ileride yapılacak araştırmalar konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgi sağlayacaktır. Bununla beraber, Ö12 ölçme değerlendirme çalışmalarının SBS'yi yeterince etkilemediğini belirtmiştir:

“Yapılan SBS sınavlarında proje çalışmaları göz önüne alınmıyor gerçi sınıf puanı hesaplamada okul puanı ile SBS puanı birleştirilerek hesaplanıyor ama bu proje çalışmalarının bir şekilde daha aktüelleştirilmesi gerekir düşüncesine sahibim” Ö 12

Ö12'nin açıklaması her ne kadar proje çalışmalarının dikkate alınarak hesaplandığı okul puanının SBS'den alınan başarı puanını etkilediğini gösterse de; proje çalışmalarının SBS'de yeterince dikkate alınmadığını vurgulamaktadır. Yürürlükte olan ilköğretim programı ile birlikte önem kazanan proje ve performans ödevleri sayesinde ölçme-değerlendirme sürecinin etkililiğinin arttırılması hedeflenmektedir (Kıroğlu,

2006). Proje ve performans ödevleri öğrencinin birden çok kriter ile değerlendirilmesi ve süreç içerisinde yaptıklarının dikkate alınması bakımından önemlidir. Bu sebeple, Ö12'nin açıklamaları doğrultusunda, proje ve performans ödevlerinin işlevselliğinin artırılması nitelikli ölçme–değerlendirmeye olumlu katkı sağlayacaktır. Ö3 ise SBS’de okul başarısının önemli bir rol oynadığını belirtmiştir:

“ölçme–değerlendirme konusunda özellikle tekrar söyleyeyim, SBS’de okul başarısının etkisi çok yüksek okul başarısının bu etkisi öğrencilerin not kaygısına neden oluyor” Ö3

Ö3 SBS’de okul başarısının önemli bir rol oynadığını belirterek bu durumun öğrencilerde not kaygısına sebep olduğunu ifade etmiştir. Ancak, bu açıklamanın yürürlükte olan ilköğretim programında yer alan ölçme–değerlendirme çalışmaları ile çeliştiği görülmektedir. İlköğretim programında süreç değerlendirmenin vurgulanması ile öğrencinin süreç içerisinde değerlendirildiğinin farkında olması ve bu değerlendirmenin sonucu etkilediğini bilmesi sağlanmaktadır (Kıroğlu, 2006). Bu açıklama dikkate alındığında, okul başarısının SBS’de dikkate alınmasının öğrenciyi daha sistemli bir şekilde çalışmaya iteceği söylenebilir.

Ö22 proje ve performans ödevlerine ilişkin aşağıdaki açıklamalarda bulunmuştur:

“Dediğim gibi proje ve performans ödevleri şeklinde becerisini, öğrendiklerini, yapabildiklerini ölçmeye yönelik bir değerlendirme var, eskisinden ayıran değişik bir çalışma, faydalı olduğunu düşünüyorum, bununla birlikte kendileri yapmak yerine internetten indirip bir araya getirdikleri zaman bunun bir ödev olduğunu, çalışma olduğunu düşünüyorlar, bununda tam oturmadığını düşünüyorum, çocuklar, veliler zamanla daha iyi oturduğu zaman çok daha başarılı olacağını düşünüyorum”

Ö22'nin açıklaması proje ve performans ödevlerini faydalı bulduğunu göstermektedir. Bununla beraber, ödevlerin internetten indirilerek hazırlanmasının verimi düşürdüğünü belirtmektedir. Böylelikle, bu ödevlerin amacına ulaşmadığını vurgulamaktadır. Buna ek olarak, Ö22, velilerde proje ve performans ödevleri ile ilgili anlayışın daha iyi oturduğu zaman ödevlerin amacına ulaşacağını ve dolayısıyla

başarının artacağını ifade etmiştir. Ö10 ve Ö9 ise öğrenciye verilen proje ödevlerinin çoğunun veliler tarafından yapıldığını belirtmiştir:

“projeler, performanslar, eskiden biz bunlara göre not vermiyorduk, Ders için kanaat kullanıyorduk, Aslında kanaat yerine ders içi performans oldu, Ama yanına ilaveten performanslar, projeler geldi ki bunları da yüzde elli veli yapıyor ne olursa olsun, Yani bunu biliyoruz” Ö10

“Şimdi birinci kademedeki ölçme-değerlendirmede genellikle davranışları ölçme yapıp değerlendirmeyi ona göre yapıyoruz, Yeni ilköğretim programındaki o performans çalışmaları proje çalışmaları fazla öncelikli veya kullandığımız diyim olmuyor çünkü bununda sebebi zaman olarak okulda uygulama şansı yok evlerde ise kesinlikle ailenin %90’ı üzerindeki katkısıyla yapılan bir çalışma oluyor, Bizim en çok gözlemlediğimiz davranışlarını gözlemleme yapıp ona göre değerlendirme yapıp ölçüyoruz”Ö9

Ö10 ve Ö9 proje ve performans ödevlerinin yapılmasında velilerin çok katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Can (2009) araştırmasında ilköğretim programının uygulanması sürecine velilerin katılımlarını incelemiş ve velilerin en yüksek katılımı çocuklarının proje ödevlerinde gösterdiklerini söylediğini ifade etmiştir. Proje ve performans çalışmalarının öğrenci başarısını belirlemede önemli bir rol oynadığı düşünüldüğünde; Ö9 ve Ö10’un açıklamaları bu çalışmalardaki sürecin sağlıklı işlemediğinin bir göstergesi sayılabilir. Bununla beraber, Ö9 zamanın kısıtlı olmasını sebebiyle bu çalışmaların okulda uygulama şansının bulunmadığını söylemiştir. Bu açıklamalara ek olarak Ö10, daha önce öğrencinin ders içi performansına ilişkin değerlendirme yerine kanaat notu verdiklerini belirtmiştir. Ö30 ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişine ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

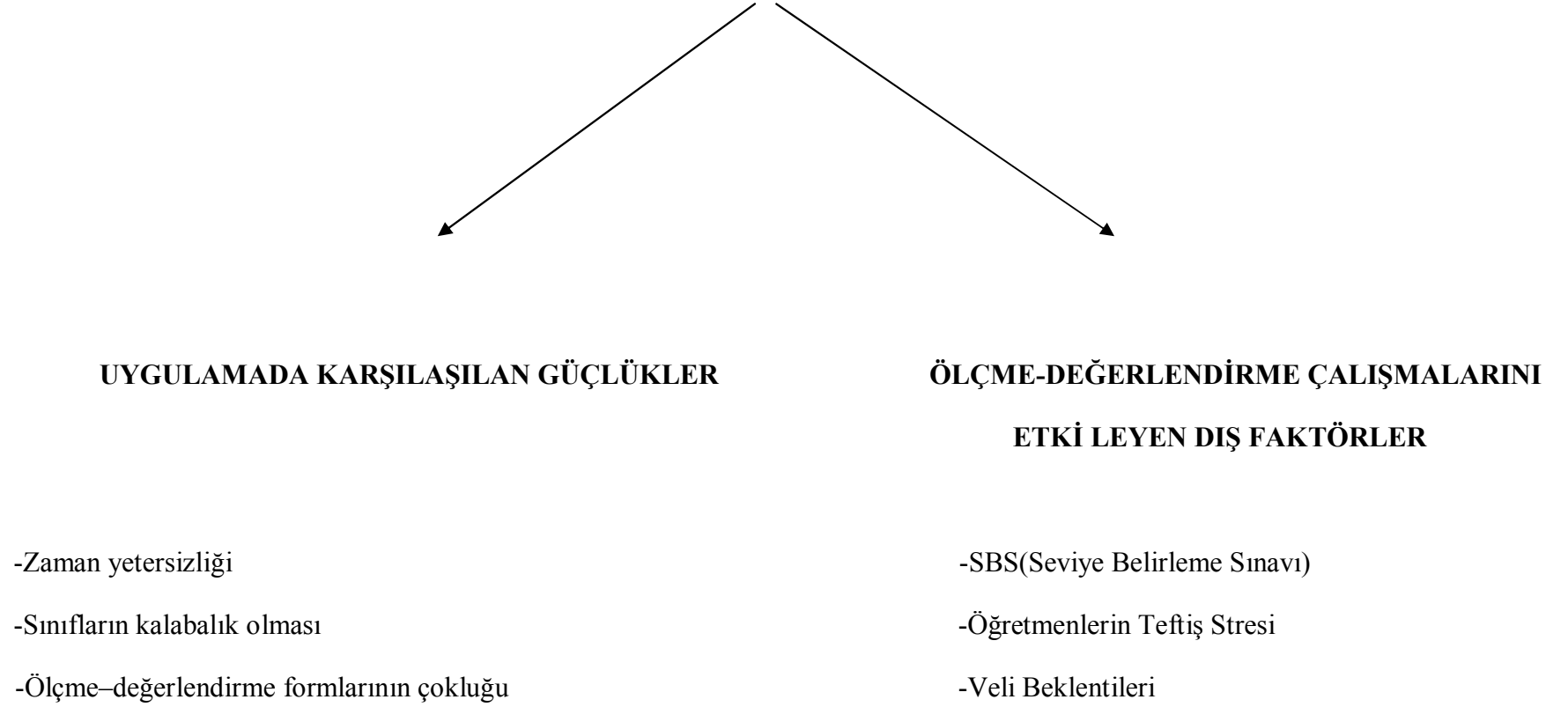
“ölçüt gerçekten bu yeni sistemle olacaksa, bizler de aynı sistemle devam ettiğimiz için çocuklar başarılı olacaktır ama dış etkenler özel hocalar kurslar sürekli test çözdürme mantığı ile yürüyen dersaneler bunlar devam ettiği sürece bence bu ölçme-değerlendirme yeterli olmayacaktır”Ö 30

Ö30 ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin başarılı olmasına olumlu katkıda bulunacağını düşündüğünü belirtmekle beraber, dış etkenler olarak

nitelendirdiği dersane ve kursların öğrencileri sürekli çoktan seçmeli sorulara yöneltmesinin ölçme-değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu durum; Ö30'un ilköğretim programında önerilen süreç değerlendirmeyi olumlu karşıladığını göstermektedir.

Birçok öğretmen ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan formların fazla ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı bu çalışmaları gerektiği gibi yapamadıklarını belirtmişlerdir. Tezin giriş bölümünde de belirtildiği gibi ilköğretim programı kapsamında ölçme-değerlendirme çalışmalarında bireysel farklılıklara önem verilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenlerin çoğu SBS'nin ölçme-değerlendirme çalışmalarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine düşünceleri kategorisi kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin düşünceleri “Uygulamada karşılaşılan güçlükler” ve “ ölçme-değerlendirme çalışmalarını etkileyen dış faktörler” olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Bu kategoriye ait şekil aşağıda yer almaktadır.

ÖĞRETMENLERİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ



Şekil 3.3. Öğretmenlerin Ölçme-değerlendirme Uygulamaları Üzerine Düşünceleri

3.1.5. Eksensel Kodlama

Eksensel kodlama, gömülü teorinin açık kodlamadan sonra gelen aşamasıdır. Eksensel kodlama sırasında açık kodlamada ortaya çıkan ana ve alt kategorilerin birbiri ile bağlantısı kurulur (Strauss ve Corbin, 1998). Böylelikle, kategoriler arasındaki ilişki ortaya çıkarılmış olur.

Bu araştırmada yapılan açık kodlama sonucunda “Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramları üzerine düşünceleri”, “Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme uygulamaları üzerine düşünceleri” ve “Öğretmenlerin ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin ölçme–değerlendirmeye yansımaları” olmak üzere üç ana kategori oluşturulmuştur. “Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramları üzerine düşünceleri” kategorisi incelendiğinde *Ölçme–Değerlendirme Kavramlarını Açıklayanlar* ve *Ölçme–Değerlendirme Kavramlarını Açıklayamayanlar* olarak iki kategoride sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Kavramlarını Açıklayamayanlar kategorisine ait görüşleri ise bu kavramları *birbirine karıştıranlar* ve *yanlış ifade edenler* alt kategorilerinden oluşmaktadır. Bu kategoriler incelendiğinde ölçme–değerlendirme kavramını bilmeyen öğretmenlerin bu kavramları birbirinin yerine kullandığı veya tamamen farklı bir şekilde tanımladığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramlarını tam olarak ifade edemedikleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan, ölçme–değerlendirme kavramlarını doğru ifade eden öğretmenler ile kavramları birbirine karıştıranların tanımlarının benzerlik gösterdiği fakat hangi kavramın neyi ifade ettiğini tam olarak belirtmedikleri görülmektedir.

“Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Düşünceleri” kategorisi incelendiğinde ise “Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” ve “ Ölçme–Değerlendirme Çalışmalarını Etkileyen Dış Faktörler” şeklinde iki alt kategoriye ayrılmıştır. “Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” alt kategorisi ölçme–değerlendirme süreci içerisinde uygulamada karşılaşılan güçlükleri, “Ölçme–Değerlendirme Çalışmalarını Etkileyen Dış Faktörler” alt kategorisi ise öğrenci ve süreci etkileyen SBS, teftiş baskısı gibi dışsal faktörleri göstermektedir.

“Öğretmenlerin ilköğretim programı kapsamında ölçme–değerlendirmeye ilişkin düşünceleri” kategorisi “Programın Ölçme–değerlendirme boyutunu Uygulama Açısından Olumlu Karşılayanlar” ve “Programın Ölçme–değerlendirme boyutunu

Uygulama Açısından Olumsuz Karşılayanlar” olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. “Programın Ölçme–değerlendirme boyutunu Uygulama Açısından Olumsuz Karşılayanlar” kategorisi de “Eski Program ile Fark Görmeyenler” ve “Uygulanabilirliğini Zor Görenler” şeklinde iki alt kategoriye ayrılmıştır. Programı olumsuz karşılayanların uygulama güçlüğü ve eski programa benzerlikten şikayetçi oldukları görülmektedir.

Bu kategoriler incelendiğinde; “Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme uygulamaları üzerine düşünceleri” kategorisinde öğretmenlerin 2005–2006 akademik yılında uygulamaya konulan ilköğretim programında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin uygulamalarından bahsettikleri anlaşılmaktadır. Bu sebeple, bu kategorinin “Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme–değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri” kategorisi ile bağlantılı olduğu anlaşılmaktadır. Buna dayanarak, 2. kategori Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme–değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 3.1. Eksensel Kodlama

KATEGORİLER	EKSENSEL DETAYLAR	İÇİNDE BULUNULAN KOŞULLAR	OLGULAR
Öğretmenlerin ölçme–değerlendirme kavramları üzerine düşünceleri Öğretmenlerin İlköğretim Programı Kapsamında Ölçme–değerlendirmeye İlişkin Düşünceleri	İlköğretim Programı	Öğretmenlerin Düşünceleri Dışsal Faktörler (SBS, Teftiş ve veli beklentileri) Uygulamadaki Güçlükler (Ölçme-değerlendirme formlarını uygulayamama) Zaman Sınıftaki öğrenci sayısı Hizmet İçi Eğitim Eksikliği	Ölçme–değerlendirme Kavram bilgisi Programın Ölçme–değerlendirme boyutu Programın Ölçme–değerlendirme Sürecinin Uygulanması

3.2. Ölçme–değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’nden Elde Edilen Verilerin Analizi

Bu bölümde Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programının ölçme–değerlendirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir.

3.2.1. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne katılım düzeylerine ilişkin bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirmeye ilişkin hazırlanan ölçeğe vermiş oldukları yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.4’de verilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları cevapların değerlendirilmesi için puan aralığı aşağıdaki gibi hesaplanmıştır (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010).

$$\text{Puan Aralığı} = (\text{En yüksek değer} - \text{En düşük değer}) / 5 = 5 - 1 / 5 = 0.80$$

Buna göre sınıf öğretmenlerinin ölçeğe vermiş olduğu cevaplar analiz edilirken 1.00-1.80 kesinlikle katılmıyorum, 1.81-2.60 kısmen katılmıyorum, 2.61-3.40 kararsızım, 3.41-4.20 kısmen katılıyorum, 4.21-5.00 kesinlikle katılıyorum aralıkları esas alınmıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği Faktörlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktörler	N	$\bar{X}$	SS	Aralıklar
Ölçme–değerlendirme yöntem ve tekniklerinin önemi	290	3.82	0.84	Kısmen katılıyorum
Ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğretmene katkıları	290	4.10	0.63	Kısmen katılıyorum
Değerlendirme	290	4.18	0.71	Kısmen katılıyorum

Sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme çalışmalarına ilişkin verdikleri cevaplardan oluşan istatistikler Tablo 3.2.’de görülmektedir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin ölçek faktörlerine katılımının “kısmen katılıyorum” şeklinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği alt ölçeklere katılım düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

Ölçekte Yer Alan Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Aralık	t	p
Ölçme–değerlendirme yöntem ve tekniklerinin önemi	Erkek	85	3.89	Kısmen katılıyorum	0,793	0.540
	Kadın	205	3.80	Kısmen katılıyorum		
Ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğretmene katkıları	Erkek	85	3.97	Kısmen katılıyorum	2,128	0.100
	Kadın	205	4.16	Kısmen katılıyorum		
Değerlendirme	Erkek	85	4.02	Kısmen katılıyorum	2,240	0.122
	Kadın	205	4.24	Kesinlikle katılıyorum		

Tablo 3.3. İncelendiğinde; Ölçme–değerlendirme yöntem ve tekniklerinin önemi alt ölçeği için $t(290) = 0,793$, $p < 0.05$, Ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğretmene katkıları alt ölçeği için $t(85, 205) = 2,128$, $p < 0.05$, ve Değerlendirme alt ölçeği için $t(85, 205) = 2,240$, $p < 0.05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar faktörler bazında öğretmenlerin ölçme–değerlendirme üzerine düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Arda (2009) “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik Ve Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında öğretmenlerin ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtların cinsiyete göre farklılaşmadığını vurgulamıştır. Bu bakımından bulgular bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Erdal (2007) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Matematik programındaki ölçme–değerlendirmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmasında cinsiyet faktöründe anlamlı farklılık bulmuştur. Bulgular bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin kültürel özellikleri, alan bilgisi ve yenilikleri inceleme becerisi olarak belirtebiliriz.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne katılım düzeylerinin yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.243	3	0.414	1.163	0.324
Gruplariçi	101.810	286	0.356		
Toplam	103.052	289			

Tablo 3.4. İncelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($F(3,286)=1.163$, $p<0.05$). Bununla beraber, Arda (2009) yaş ortalaması yüksek öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ölçeğine ilişkin katılımlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu farklılığın araştırmanın yürütüldüğü yaş grubunun ihtiyaçlarının farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Erdal (2007) öğretmenlerin programı tanıma, eğitim-öğretim alanındaki yenilikleri takip etme ihtiyacının önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Bununla beraber, bu araştırmada bulguları örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin yaş dikkate alındığından ölçeğe katılım düzeylerinin farklılaşmadığını gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne katılım düzeylerinin hizmet yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.5. Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği’ne Katılım Düzeylerinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.010	5	0.202	0.562	0.729
Gruplariçi	102.042	284	0.359		
Toplam	103.052	289			

Tablo 3.5. İncelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet yılları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($F(5,284)=0.562$, $p<0.05$). Arda (2009) ve Pullu (2008) öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça programı inceleme isteklerinin arttığını belirtmiştir. Bununla beraber, Erdal (2007) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin Matematik dersi programı kapsamında ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını bulmuştur. Benzer şekilde, Yıldırım (2006) öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Bu bulgular, bu araştırmanın sonucunda elde edilen verilerle paralellik göstermektedir. Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin okuttukları sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.6. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne Katılım Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.101	4	0.275	0.770	0.546
Gruplarıçi	101.951	285	0.358		
Toplam	103.052	289			

Tablo 3.6 araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($F(4,285)=0.770$, $p<0.05$). Sınıf öğretmenleri ile ölçme-değerlendirme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle 1. 2. ve 3. sınıflara yönelik anlamlı farklılık görülmektedir (Pullu, 2008; Arda, 2009). Bu araştırmalar ilköğretim I. kademe I. devrede görev yapan öğretmenler ile çalışıldığını göstermektedir. Bu araştırmada ise sınıf öğretmenleri ele alınmıştır. Bu araştırma sonuçlarının diğer araştırma sonuçları ile farklılık göstermesi öğretmenlerin okuttuğu sınıfların farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aşağıda, sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin aldığı eğitim türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir:

Tablo 3.7. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne Katılım Düzeylerinin Aldığı Eğitim Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	2.051	4	0.513	1.447	0.219
Gruplarıçi	101.001	285	0.354		
Toplam	103.052	289			

Tablo 3.7. İncelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin aldığı eğitim türü arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($F(4,285)=1.447$, $p<0.05$). Benzer şekilde, Yıldırım (2006) İlköğretim II. Kademedeki görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin aldığı eğitim türünde anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Buna ek olarak, Erdal (2007) ise sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik proramındaki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne katılım düzeylerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ise aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.8. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği'ne Katılım Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Hizmet içi Eğitim Alma durumları	N	$\bar{X}$	Aralıklar	SD	T	P
Hayır	146	4.05	Kısmen Katılıyorum	0,60314	1.766	0.003
Evet	144	3.93	Kısmen Katılıyorum	0.79537		

Bulgular, $t(146,144)1,766$ $p<0.05$) olması sebebiyle, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp, almama durumlarına göre ölçeğe katılımlarının farklılaştığını göstermektedir. Buna göre, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ölçeğe ilişkin daha olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, verilen hizmet içi eğitiminin öğretmenler üzerinde etkisinin fazla olmadığını göstergesi sayılabilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde görüşmelerden ve ölçek sonuçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında ölçme-değerlendirme üzerine düşünceleri ile ilgili bulgular değerlendirilmiştir. Bulgulara ilişkin sonuç ve önerilere aşağıda yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Bulgular, bazı sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme kavramlarını tanımlamakla beraber bazılarının birbirine karıştırdığını veya tam olarak birbirinden ayırt edemediğini göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme kavramları üzerine açıklamaları incelendiğinde; açıklamaların “Ölçme-Değerlendirme Kavramlarını Açıklayanlar” ve “Ölçme-Değerlendirme Kavramlarını Açıklayamayanlar” olarak iki kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Kavramlarını Açıklayamayanlar kategorisine ait görüşleri ise bu kavramları “birbirine karıştıranlar” ve “yanlış ifade edenler” alt kategorilerinden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin açıklamaları analiz edildiğinde değerlendirme kavramı yerine ölçme kavramını, ölçme kavramı yerine değerlendirme kavramını tanımladıkları görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenlerinin değerlendirme kavramı ile ilgili açıklamaları incelendiğinde ise; öğrencilerin bilgi veya davranışı ne derecede edindiğini sayısal sembollerle ifade etmek olarak açıkladıkları anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda ölçme-değerlendirme kavramlarını literatürde yer alan tanımlardan tamamen farklı bir şekilde tanımladıkları görülmektedir. Bununla beraber, bazı sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme kavramını etraflıca tanımlamışlardır. Fakat belirtilen öğretmen sayısı örneklem grubunun küçük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu durum bize sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun ölçme-değerlendirme kavramının ne ifade ettiğini tam olarak bilmediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Ölçme–Değerlendirme Uygulamaları Üzerine Düşünceleri ise iki alt kategoride toplanmıştır. Bunlar: “uygulamada karşılaşılan güçlükler” ve “ ölçme–değerlendirme çalışmalarını etkileyen dış faktörler” olarak isimlendirilmiştir. Veriler, öğretmenlerin zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve ölçme–değerlendirme formlarının çok olması sebebiyle uygulamada sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bunun yanında; teftiş stresi ve veli beklentisi gibi etkenler ölçme–değerlendirme çalışmalarını etkileyen dış faktörler olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinden bazılarının ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu etraflıca incelemedikleri ve eski alışkanlıklarına dayalı ölçme–değerlendirme uygulamaları gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programında önerilen ölçme–değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumlu karşılayanlar ve ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumsuz karşılayan sınıf öğretmenlerinden oluşan iki ana kategori olduğu görülmektedir. İlköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu olumlu karşılayan sınıf öğretmenlerinin ise ölçme–değerlendirmenin günlük hayatla ilişkili, öğrenci merkezli ve sürece yönelik olduğunu belirttiği anlaşılmaktadır. İlköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu uygulama açısından olumsuz karşılayan sınıf öğretmenleri iki ayrı kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin bazısı eski programda önerilen ölçme–değerlendirme ile farkının olmadığını belirtmişlerdir. Bununla beraber birçok öğretmen yeni ilköğretim programı ile ölçme –değerlendirme çalışmalarının değiştiğini ifade ederek sınıfların kalabalık olması ve bitişik eğik yazının kullanılmasından dolayı önerilen çalışmaları tam anlamıyla uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Bulgular incelendiğinde, bazı öğretmenlerin ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunun hedefleri ile tutarlı açıklamalar yaptığı görülmektedir. Bu durum, belirtilen az sayıdaki öğretmen grubunun ilköğretim programının ölçme–değerlendirme boyutunu iyi bir şekilde incelediğini göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenler değişen program ile birlikte öğretmen ve öğrenci rollerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Değişen roller ile birlikte öğretmen rehber yani bilgiyi buldurucu, öğrenci ise araştıran ve bilgiye ulaşma yollarını arayan bireyler olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan, eski program ile yeni ilköğretim programı arasında ölçme–değerlendirme bakımından fark olmadığını belirten öğretmenlerin yürürlükte olan ilköğretim programını etraflıca incelemediği söylenebilir.

Ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygulama süreci incelendiğinde uygulamada karşılaşılan güçlükler ve dışsal faktörler olmak üzere iki durum ortaya çıkmaktadır. Uygulamada karşılaşılan güçlükler genel olarak zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ölçme-değerlendirme formlarının fazla olması olarak belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme çalışmalarını etkileyen dışsal faktörler ise SBS, öğretmenlerin teftiş stresi ve veli beklentileri olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Değişen ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun uygulamasında karşılaşılan güçlüklerin başında özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıfların kalabalık oluşu ve değişen ilköğretim programının ölçme-değerlendirme sürecine daha çok önem vermesi zaman açısından yetersizliğe yol açabilir. Buna ek olarak, birçok öğretmen SBS'nin ölçme-değerlendirme çalışmalarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Değişen ilköğretim programı süreç değerlendirmeyi vurgularken SBS'nin sonuca dayalı olması öğretmenler tarafından çelişkili bir durum olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibari ile SBS'nin kademeli olarak kaldırılacağı açıklanmıştır (MEB, 2010). Ayrıca, müfettişlerin sicil amirliği sıfatı kalkarak bu sıfat okul müdürlerine verilmiştir (MEB, 2011). Böylelikle sınıf öğretmenlerinin belirttiği ölçme-değerlendirme çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen iki faktör ortadan kalkmıştır diyebiliriz. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri öğrenci başarısını, çocuğunun sınavlardan yüksek not alması gibi beklentileri yani ürün odaklı olan veli beklentilerinin ölçme-değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Özellikle iletişim çağında olduğumuz bu yüzyılda; İnternet, televizyon ve telefon gibi kaynaklarında devreye girmesi ile velilerin bilinçlenmeleri ve beklenti içinde olmaları doğal karşılanmalıdır. Burada önemli olan nokta seviyeyi korumak için sınıf öğretmenlerinin ne yapması gerektiğidir.

Ayrıca, sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme formlarının uygulanmasında zamanı yetiştiremediklerini belirtmektedirler. Bununla beraber, yukarıda da vurgulandığı gibi sınıf öğretmenlerinden ölçme-değerlendirme formlarının hepsini uygulamak yerine sınıf ve konunun özelliklerine göre seçim yaparak uygulama yapması beklenmektedir. Böylelikle, ölçme-değerlendirme çalışmalarının daha etkili bir biçimde uygulanması sağlanabilir.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin ölçek faktörlerine ilişkin katılımlarının “kısmen katılıyorum” aralığına karşılık geldiğini göstermektedir. Öğretmenlerinin ölçeğe katılım

durumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ölçeğe katılım durumlarının yaş, hizmet yılı, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, okuttukları sınıflar ve aldıkları eğitim türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca, araştırmanın ilk bölümünü oluşturan nitel verilerin analizinden elde edilen bulguların ikinci aşamada yer alan nicel bulgular tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu durum bize öğretmenlerin görüşlerinin birbiri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçeğin daha geniş ve farklı bir örneklem grubuna uygulanması ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini artırabilir. Böylelikle, eğitim-öğretimin daha verimli ve kaliteli olabilmesi için en büyük sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin ölçme-değerlendirme çalışmaları ile ilgili görüşleri belirlenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırma verilerinin incelenmesi sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Sınıf öğretmenlerine ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin nitelikli hizmet içi eğitim verilmesi öğrenme-öğretme sürecinde etkili ölçme-değerlendirme yapılmasına katkıda bulunacaktır. Buna ek olarak, ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim verebilecek uzmanların yetiştirilmesi ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanması ve sınıf öğretmenlerine kaliteli ölçme-değerlendirme eğitimi verilmesini sağlayabilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunu etraflıca incelemesi programın ölçme-değerlendirme boyutuna hakim olması açısından yararlı olacaktır. Bu sebeple, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin etkinlikleri paylaşarak öğretmenler arasında iyi örnekler belirlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konuda düzenlenen sempozyum, kongre gibi bilimsel etkinliklere katılımlarının teşvik edilmesi konuya ilişkin bilgi sahibi olmalarına fayda sağlayacaktır.

İlköğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında öğretmenlerden doldurulmaları istenen formların bilgisayar kullanılarak doldurulması zaman ve maddi bakımdan fayda sağlayacaktır. Ancak, bu uygulamanın etkililiğinde öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterlikleri ve istekleri önem taşımaktadır. Bu sebeple, bahsedilen olumsuzlukların teknolojik araçlar yardımı ile en aza indirilmesinde öncelikle öğretmenlerin bu konudaki yeterlikleri ve bu araçları kullanmaya ilişkin

eğilimlerinin belirlenerek gerekli çalışmaların yapılması ölçme-değerlendirme çalışmalarının daha etkili bir biçimde yürütülmesine yardımcı olacaktır.

İlköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu bu çalışmada yalnız sınıf öğretmenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin görüşlerinin öğrenilmesi konunun detaylı bir biçimde incelenmesine katkıda bulunacaktır.

İlköğretim programına ilişkin verilen hizmet içi eğitim üzerine çalışmalar yapılması bu konuya ilişkin güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulmasına yardımcı olarak nitelikli hizmet içi eğitimin sağlanması bakımından yarar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Zafer. İlköğretim Okullarında Çalışan Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin İş Tatmini, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Alakurt, Turgay, Puanlama Yönergesine Dayalı Değerlendirme Ve Geleneksel Değerlendirme Açısından İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersi Başarılarının Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Allan, George. “A critique of using grounded theory as a research method,” *Department of Information Systems and Computer Applications*, Portsmouth University, 2003.
- Alp, Sibel. İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Yansıtıcı Düşünce Üzerine Bakış Açıları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Altun, Esin. Akılcı Duygusal Temelli Güvengenlik Eğitiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnanç Ve Güvengenlik Düzeylerine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Andrade, L. Heidi. “Students as the definitive source of formative assessment”, *Handbook of Formative Assessment. This edition published in the Taylor ve Francis e-Library*. 2010.
- Arda, Damla. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik Ve Görüşlerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arık, Serkan Recep. İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara 2006, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arıkan, Serkan. Öğrenci Seçme Sınavının Yapı Geçerliği ve Gruplar Arası Faktör Yapılarının İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Middle East Technical University, Kıbrıs
- Arslan, Ali. “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, 2006, 24-33.
- Ataman, Meltem. Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4.-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Atmaz, Gözde. Puanlama Yönergesi (Rubrik) Kullanılması Durumunda Puanlayıcı Güvenirliğinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Aydın, Betül. Fen Bilgisi Dersinde İçsel Ve Dışsal Motivasyonun Önemi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın Yılmaz, Zeynep. *Sınıf Öğretmenlerine Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007
- Bal, Pınar Ayten. İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2009, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Baykul, Yaşar. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*, Ösym Yayınları, Ankara, 2000.
- Bayrakçıken, Samih. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Yazılı Yoklamaların Etkili Kullanımı*, Powerpoint sunusu, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum 2009.
- Beck, J. Robert; Nava L. Livne; Sharon L. Bear. “Teachers’ Self-Assessment Of The Effects Of Formative And Summative Electronic Portfolios On Professional Development”, *European Journal of Teacher Education* etc 67736.3., 2005
- Bell, Beverley; Bronwen Cowie. “The Characteristics of Formative Assessment in Science Education”, *School of Education, University of Waikato*, Hamilton, 2000, 3105.
- Binbaşıoğlu, Cavit. *Eğitimde Ölçme-değerlendirme*, 4. basım, Binbaşıoğlu yayınevi, Ankara 1983.
- Black, Paul. *The Nature And Value Of Formative Assessment For Learning*, King’s college, London 2004.
- Black, Paul; Dylan William. “Assessment And Classroom Learning” *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice*, Mar98, Vol. 5 Issue 1, p7, 68p, 2 charts, 2003.
- Boston, Carol. “The Concept Of Formative Assessment. Practical Assessment, Research ve Evaluation” (<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8ven=9>) , 2002.
- Boud, David; Nancy Falchikov. “Aligning assessment with long-term learning”, *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 4, Australia 2006.
- Brannen, Julia. *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research* Aldershot: Avebury, 1992.

- Broadfoot, P.; Polard, A.; Triggs, P.; Mcness, E.; Osborn, M. *What pupils say: changing policy and practice in primary education*, Journal of Educational Change. Volume 4, Number 1, 2002, 94-96.
- Bryman, Alan. *Quantitative and Qualitative Rsearch: Further Reflections on Their Integration*. In: J. Branen (Ed.) *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research* Aldershot: Avebury, 1992.
- Can, Beyhan. İlköğretim Programının Uygulanması Sürecine Velilerin Katılımları Ve Okula İlişkin Tutumları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Canakay, Uçal. “Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme” *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2006.
- Candur, Fatih. Öğretmenlerin Fen Ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme - Değerlendirme Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gazi Ünivesitesi, Ankara.
- Cihanoğlu, M. Onat. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarından Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikçi Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkileri, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), 2008, Dokuz eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cizek, J. Gregory. *An Introduction To Formative Assessment*, Handbook of Formative Assessment. This edition published in the Taylor ve Francis e-Library 2010.
- Cohen, Ruth; Sampson Jane; David Boud. “Peer Learning and Assessment,” *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, Vol.24, No.4, 1999.
- Coronado-Aliegro J.. “The Relationship between Self-Efficacy and Self-Assessment in Foreign Language Education: A Pilot Study. The University of Akron. Journal of Literature”, *language and Linguistics* Vol. 2, Issue 1. 2008.
- Cresswell, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.
- Çakır, Gülden. Yeni Hayat Bilgisi Programında Yer Alan Kazanımların Önerilen Etkinlikler Çerçevesinde Gerçekleştirilebilme Düzeyinin Belirlenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çınar, Orhan; Emine Teyfur; Mehmet Teyfur. “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:7 Sayı:11, 2006.

- Çoban, Bilal; Turan, Mehmet. “Öğrenci Görüşlerine Göre İdeal Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri: Ölçek Geliştirme Çalışması” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1, 2006, 149-161.
- Demiraslan, Yasemin ve Yasemin Koçak Usluel. “Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecine Entegrasyonunu İncelemede Bir Çerçeve: Etkinlik Kuramı” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* sayı: 28, 2005, 134-142
- Demirel, Özcan. *Eğitimde program geliştirme*, 11. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2008.
- Doğanay, Ahmet ve Bal, Ayten Pınar. “İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Ölçme- Değerlendirme Sürecinde Yaşanan Sorunların Analizi” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Çukurova Üniversitesi*, Cilt 16, Sayı 3, 2010, 373-398.
- Doğandere, Çağlar İlyas. Perspectives Of Young Learners Of English Towards Assessment: Formative Or Summative?, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Douglas, Gorman; Keith M. Bower. “Measurement System Analysis And Destructive Testing”, *Montgomery, D.C., and G.C. Runger, “Gauge Capability and Designed Experiments: Part I: Basic Methods,” Quality Engineering*, Vol. 6, No. 1, 2002.
- Driessen, e; Van Der Vleuten; C. Schuwirth, L; van Tartwijk, J.; Vermunt, J. “The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study”, *Blackwell Publishing Ltd Medical Education* 39, 2005, 214–220.
- Erdal, Hüsnüye. 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Degerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Ersoy, Ali. İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Anadolu Ünivesitesi, Eskişehir.
- Ersoy, Ersin. İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Eskicumalı, Ahmet; Aytekin İşman. *Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme*. 4.baskı. Değişim Yayınları, İstanbul 2003.
- Garrison, Catherine; Michael Ehringhaus. “Formative and Summative Assessments in the Classroom” *Effective Classroom Assessment: Linking Assessment with Instruction*, 2010.

- Gelbal, Selahattin ve Kelecioğlu, Hülya. “Öğretmenlerin Ölçme-değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss:33, 2007, 135-145.
- Gerek, Ömer. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Goulding, Christina. “Grounded Theory: some reflections on paradigm, procedures and misconceptions,” *Wolverhampton Business School Management Research Centre*, 1999.
- Gömleksiz, Nuri Mehmet. “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği,” *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, 2004, 185-195.
- Gözüm, Serdar. İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen Ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Guskey, Thomas R. *Formative Assessment The Contributions of Benjamin S. Bloom*, Handbook of Formative Assessment. This edition published in the Taylor ve Francis e-Library, 2010.
- Güneş, Tohit ve Demir, Sibel. “İlköğretim Müfredatındaki Hayat Bilgisi Derslerinin, Öğrencileri Fen Öğrenmeye Hazırlamadaki Etkileri” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss: 33, 2007, 169-180.
- Güvey, Emel. İlköğretim 1-5. Sınıf Öğretim Programlarında Yer Alan Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Hill, McGraw; McGraw Glencoe. “Formative and Summative Assessment”, . *Interactive Educational Systems Design, Inc*, New York 2007. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8ven=9> . (29.01.2009 tarihinde alınmıştır.)
- Kabak, Toparlı Nurcan. “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Manisa İli Örneği)” *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı*, Yayınlanmamış Yüksek Tezi, 2009.
- Kalaycı, Şeref. *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.

- Kamber, Tuğba. 2005–2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Kocatepe Üniversitesi, Uşak.
- Kan, Adnan; Hakan Atılğan; Nuri Doğan. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 3. baskı, Anı yayıncılık, Ankara 2006.
- Kan, Ayşe Ülkü. Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kara, Kemal. İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Sorgulama Merkezli Etkinliklerle Yapılan Proje Çalışmalarındaki Öğrenci Performansının Değerlendirmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- Kayış, Kerime. İlköğretim Okulu Branş Öğretmenlerini Velilerle İletişim Kurma Yolları (Düzce İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kıroğlu, Kasım. Yeni İlköğretim Programları (1-5) Sınıflar, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Kilmen, Sevilay ve Çıkrıkçı, Nükhet. “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 42, sayı:2, 2009, 27-55.
- Kirk, Joyce. “Managers’ Use Of Information: A Grounded Theory Approach” , 2000.
- Korkmaz, Muzaffer. “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Köse, İbrahim Alper. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliğinin Sınanması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- MEB. *Proje ve Performans Görevleri*. 10.01.2008 tarih ve B.0.08.IGM.0.08.01.01-320/443 sayılı yazı, 2008.
- MEB. *Sicil Amirleri Yönetmeliği*, 24/04/2011 tarihli ve 27914 sayılı Yazı, 2011
- MEB. *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*, 10.07.2010 gün ve 27637 sayılı, 2010.

- Mıhladı, Gülcan. İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde Portfolyo Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Nicol, J. David; Debra Macfarlane-Dick. “Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice”, *Accepted for Publication by Studies in Higher Education*, 2005.
- Orhan, Turan Ahmet. Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen Ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora tezi), 2007, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Orsmond, Paul; Stephen Merry; Kevin Reiling. “The Use of Student Derived Marking Criteria in Peer and Self-assessment” *Division of Biology, Staffordshire University, Stoke-on-Trent, UK. Taylor ve Francis Ltd. 0260-2938/00/010023-16*, 2000.
- MEB: Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar
<http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf (25/12/2009)>
- Özçelik, D.Ali. *Ölçme ve Değerlendirme*, ÖSYM Yayınları. No:2, Ankara, 1992.
- Özdoğan, Mehmet. İlköğretim Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirmesi Konusundaki Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özen, Yener; Gülaçtı, Fikret; Kandemir, Mehmet. “Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Geçerlik Ve Güvenirlik Sorunsalı” *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8 Sayı: 1, 2006.
- Patton, Michael Quinn. *Qualitative Research ve Evakuation Methods*, Sage Publications, London 2002.
- Paykoç, F. “Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programı, *Yeni Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/mufredat_raporu.doc. 08 Temmuz 2009 tarihinde alınmıştır, 2005.
- Pınarbaşı, Dönem. İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Eski ve Yeni Öğretim Programına Göre Okutulan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Coğrafya Ünitelerine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Analizi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Profesörler kurulu, “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı(Eskişehir) Sonuç Bildirisi” *EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı*, Eskişehir,2005.

- Pullu, Serkan. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri Ve Uygulamaları (Elazığ İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Rees, Charlotte; Charlotte Sheard. "The Reliability Of Assessment Criteria For Undergraduate Medical Students' Communication Skills Portfolios: The Nottingham Experience," *Blackwell Publishing Ltd medical education*, 2004, 138-144.
- Robson, Colin. *Real World Research*, Black well Publishers Ltd, Oxford 1993.
- Sarı, Hakan. "Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler," *Mikro Basım-Yayım-Dağıtım*, Odunpazarı belediyesi yayınları – 10 Eğitim dizisi – 3. Öğretmenin Dünyası, 2005, 53-74.
- Seloni, Şirli Rahel. "Fen Bilgisi Öğretiminde Olusan Kavram Yanılgılarının Proje Tabanlı Öğrenme İle Giderilmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2005.
- Sırkıntı, Arzu. İlköğretimde Öğretmenlerin Matematik Dersinde Alternatif Değerlendirme Tekniği Olan "Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Srimavin, Wilaksana; Drasawang Pornapit. "Developing Self-Assessment Through Journal Writing," *Proceedings of the Independent Learning Conference*, King Mongkut's University of Technology Thonburi (KMUTT), 2003.
- Strauss, Anselm; Juliet Corbin. *Basics Of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* Sage Publications, 1998.
- Suen, H.K.. "Encyclopedia of Educational Psychology," *Measurement. In N. Salkind*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.
- Şahin, İsmet. "Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi" *Kocaeli Üniversitesi, Elementary Education Online*, 6(2), 2007, 284-304.
- Şahin Taşkın, Çiğdem; Güney Hacıömeroğlu. "Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları," *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, 2010, 77-90.
- Şahin Taşkın, Çiğdem; Güney Hacıömeroğlu. "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları," *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, İzmir 2010.
- Tabak, Reyhan. İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Programının Öğrenme – Öğretme Ve Ölçme-değerlendirme Yaklaşımları Kapsamından İncelenmesi (Muğla İli Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Muğla Üniversitesi, Muğla.

- Tan, Şeref. *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, 11. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2007.
- Tashakkori, Abbas; Charles Teddlie. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage publications International Educational and Professional Publisher, London, 1998.
- Tekin, Halil. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 17. baskı, Yargı yayınevi, Ankara, 2004.
- Topping, Keith j.. “Peers As A Source Of Formative Assessment” *Handbook of Formative Assessment*, This edition published in the Taylor ve Francis e-Library, 2010.
- Turgut, Mehmet Fuat. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, 10. Baskı, Yargıcı Matbaası, 1995.
- Türnüklü, Abbas. “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:24, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2000.
- Uyanıktürk, Banu Bilge Çelik. *İlköğretim Okullarında Performans Değerlendirme Sisteminin Uygulanabilirliği: Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Wininger, R. Steven. “Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment,” *Western Kentucky University. Teaching of Psychology*, Vol. 32, No. 3,2005.
- Yalar, Taha. “İlköğretim 3.Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi,” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2010, 30-41.
- Yaşar, Şefik. “Yapısalcı Kuram Ve Öğrenme-Öğretme Süreci,” *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8. Sayı 1-2 , 1998,68-75.
- Yıldırım, Ali; Hasan Şimşek. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara 2006.
- Yıldırım, Alpaslan. *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır Ve Elazığ İli Örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2006 Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yin. Yue; Richard J. Shavelson; Carlos C. Ayala; Maria Araceli Ruiz-primo; Paul R. Brandon; Erin Marie Furtak. “Formative Assessment, Motivation, And Science Learning,” *Handbook of Formative Assessment*, This edition published in the Taylor ve Francis e-Library, 2010.
- Yüksel, Mahmut. *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Performans Ölçüm Ve Değerlendirmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Zorbaz, Kemal Zeki. İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

EKLER

EK-1 Görüşme Soruları

EK-2 Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği

EK-3 Geçerlik Güvenirlik Çalışması Sonucunda Oluşan Ölçme-Değerlendirme Üzerine Düşünceler Ölçeği

EK-4 Görüşme İzni

EK-5 Ölçek Uygulama İzni

EK-6 Görüşme Örneği

EK-1

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) Ölçme-değerlendirme ile ilgili neler söyleyebilirsiniz. Değerlendirme ile ölçme arasındaki farklar nelerdir?
- 2) 2005–2006 eğitim öğretim yılından önce uygulanmakta olan ilköğretim programı ile yeni programı karşılaştıracak olursak düşünceleriniz nelerdir?
- 3) Yeni ilköğretim programı ölçme–değerlendirme çalışmalarına ne gibi yenilikler getirmiştir?
- 4) Yeni ilköğretim I. kademe I. devrede ölçme–değerlendirme çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 5) Yeni ilköğretim I. kademe II. devrede ölçme–değerlendirme çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 6) 2005–2006 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yapılan değişikliklerin ile öğrenci başarısını nasıl etkileyeceğini düşünüyorsunuz?
- 7) Sınıf öğretmenlerinin ölçme–değerlendirme çalışmalarını uygulamadaki yeterlilikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 8) 2005–2006 eğitim–öğretim yılı ile birlikte uygulamaya konulan programdaki ölçme–değerlendirme çalışmalarına nasıl yenilikler getirilebilir?
- 9) Eklemek istediğiniz başka bir görüş var mı?

EK-2

ÖLÇME-DEĞERLENDİRME DÜŞÜNCELER ÜZERİNE ÖLÇEĞİ

Bu araştırmanın amacı 2005 programı kapsamında ölçme-değerlendirme boyutunda ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu anket ile elde edilecek veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, başka bir alanda kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket üzerine isim ve soy isminizi yazmanıza gerek yoktur. Belirtilen ifadelerle ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (x) işareti koyarak belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım

KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ

Rumuzunuz :
Cinsiyeti : () Erkek () Bayan
Yaş : () 21-30 () 31-40 () 41 -50 () 51 ve üzeri
Hizmet yılı : () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üzeri
Okuttuğu sınıf : () 1. Sınıf () 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf () 5. sınıf
Aldığı eğitim türü : () öğretmen okulu () ön lisans () lisans () yüksek lisans () diğer
2005 programı kapsamında hizmet içi eğitim alma: () hayır () evet
Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise hizmet içi eğitim alma süreniz:.....

	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Ölçme yoluyla ölçülen kazanıma ilişkin sayısal veriler elde ederim.					
2	Değerlendirme sürecinde ölçme yoluyla elde ettiğim verilere dayanarak karar veririm.					
3	Öğrencilerimi yalnız ünite sonunda yapılan sınavlar yoluyla değil, öğrenme-öğretme sürecinde gösterdikleri performansı da dikkate alarak değerlendiririm.					
4	Değerlendirmeyi süreç sonunda öğrencilerin ne bildiğini saptamak amacı ile yaparım.					
5	Ölçme ve değerlendirme kavramları arasında bir fark görmüyorum.					
6	2005 programında ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında uygulanan formların zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.					
7	2005 programının ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında öğrencilerin performanslarını değerlendirmeye özen					

	gösteririm.					
8	Öğrencilerimi değerlendirmede yazılı sınavlardan çok öğrenme-öğretme sürecindeki performansına göre değerlendiririm.					
9	Öğrencinin başarısını arttırmak için proje ödevlerinin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
10	Öğrenci ürün dosyasında yer alan yöntemlerin öğrenci başarısını arttırdığını düşünüyorum.					
11	Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında performans ve proje ödevlerine ağırlık veririm.					
12	2005 programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısını değerlendirme bakımından tarafsız ve etkili olduğunu düşünüyorum.					
13	Öğrencilerin sistemli bir şekilde kendini değerlendirdiğinde (öz değerlendirme) bağımsız çalışma ve sorumluluk duygularının geliştiğini düşünüyorum.					
14	Öğrencilerimin sınıf içerisinde sistemli bir şekilde birbirini değerlendirmesinin başarıyı artırdığını düşünüyorum.					
15	2005 programında önerilen ölçme-değerlendirme çalışmalarının özellikle ilköğretim I. kademe öğrencilerinin değerlendirilmesinde etkili olacağını düşünüyorum.					
16	Performans değerlendirme sürecinin öğrencinin motivasyonunu artıracığını düşünüyorum.					
17	Sınıf mevcudu fazla olduğunda ölçme-değerlendirme çalışmalarını tam olarak uygulayamadığımı düşünüyorum.					
18	Ölçme-değerlendirme çalışmalarının verimli bir şekilde yapılmasını velilerin öğrencilerinin başarıları hakkındaki beklentisinin olumsuz etkilediğini düşünüyorum.					
19	Ölçme-değerlendirme çalışmalarının verimli bir şekilde yapılmasını teftiş baskısının olumsuz etkilediğini düşünüyorum					
20	Ölçme-değerlendirme kapsamında performansa dayalı çalışmalar yaptığımda öğrencilerimi ders başarısı bakımından daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.					
21	2005 programı kapsamında öğrencilerimi bireysel farklılıkları dikkate alarak sık sık					

	değerlendiririm.					
22	Ölçme-değerlendirme çalışmalarının yalnız öğrencilerimin bilgisini gösterdiğini düşünüyorum.					
23	Ölçme-değerlendirme çalışmalarından hareketle etkili öğretim yöntemleri geliştiririm.					
24	Ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin kendi çalışmaları hakkında hissettiklerini öğrenmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
25	Ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna ilişkin bilgi verdiğini düşünüyorum.					
26	Ölçme-değerlendirme çalışmalarından hareketle öğretim programı planlarım.					
27	Ölçme-değerlendirme çalışmalarını uygularken yönergeleri her zaman düzenli olarak hazırlarım.					
28	Değerlendirmede kullandığım ölçütlerin öğrencilerim hakkında tarafsız karar vermemi sağladığını düşünüyorum.					

EK-3

GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI SONUCUNDA OLUŞAN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ÜZERİNE DÜŞÜNCELER ÖLÇEĞİ

Bu araştırmanın amacı 2005 programı kapsamında ölçme-değerlendirme boyutunda ilköğretim I. kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu anket ile elde edilecek veriler yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak olup, başka bir alanda kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle anket üzerine isim ve soy isminizi yazmanıza gerek yoktur. Belirtilen ifadelere ne derecede katıldığınızı ya da katılmadığınızı ilgili kutucuğa (x) işareti koyarak belirtiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

KİŞİSEL BİLGİLER BÖLÜMÜ

Rumuzunuz :
Cinsiyeti : () Erkek () Bayan
Yaş : () 21-30 () 31-40 () 41 -50 () 51 ve üzeri
Hizmet yılı : () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21-25 () 26 ve üzeri
Okuttuğu sınıf : () 1. Sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf () 5.sınıf
Aldığı eğitim türü : () öğretmen okulu () ön lisans () lisans () yüksek lisans () diğer
2005 programı kapsamında hizmet içi eğitim alma: () hayır () evet
Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise hizmet içi eğitim alma süreniz:.....

	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
Faktör 1 Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Önemi						
1	Öğrencinin başarısını arttırmak için proje ödevlerinin gerekli olduğunu düşünüyorum.					
2	Öğrenci ürün dosyasında yer alan yöntemlerin öğrenci başarısını arttırdığını düşünüyorum.					
3	Ölçme-değerlendirme çalışmaları kapsamında performans ve proje ödevlerine ağırlık veririm.					
4	2005 programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısını değerlendirme bakımından tarafsız ve etkili olduğunu düşünüyorum.					
5	Öğrencilerin sistemli bir şekilde kendini değerlendirdiğinde (öz değerlendirme) bağımsız çalışma ve sorumluluk duygularının geliştiğini düşünüyorum.					
6	Öğrencilerimin sınıf içerisinde sistemli bir şekilde birbirini değerlendirmesinin başarıyı artırdığını düşünüyorum.					

7	2005 programında önerilen ölçme–değerlendirme çalışmalarının özellikle ilköğretim I. kademe öğrencilerinin değerlendirilmesinde etkili olacağını düşünüyorum.					
8	Performans değerlendirme sürecinin öğrencinin motivasyonunu artıracığını düşünüyorum.					
Faktör 2 Ölçme–Değerlendirme Çalışmalarının Öğretmene Katkısı						
9	Ölçme–değerlendirme çalışmalarının yalnız öğrencilerimin bilgisini gösterdiğini düşünüyorum.					
10	Ölçme–değerlendirme çalışmalarından hareketle etkili öğretim yöntemleri geliştirim.					
11	Ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin kendi çalışmaları hakkında hissettiklerini öğrenmeye yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
12	Ölçme–değerlendirme çalışmalarının öğrencilerimin neleri öğrenmeye ihtiyaç duyduğuna ilişkin bilgi verdiğini düşünüyorum.					
13	Ölçme–değerlendirme çalışmalarından hareketle öğretim programı planlarım.					
Faktör 3 Değerlendirme						
14	Öğrencilerimi yalnız ünite sonunda yapılan sınavlar yoluyla değil, öğrenme–öğretme sürecinde gösterdikleri performansı da dikkate alarak değerlendiririm.					
15	Öğrencilerimi değerlendirmede yazılı sınavlardan çok öğrenme–öğretme sürecindeki performansına göre değerlendiririm.					
16	Sınıf mevcudu fazla olduğunda ölçme–değerlendirme çalışmalarını tam olarak uygulayamadığımı düşünüyorum.					
17	Ölçme–değerlendirme kapsamında performansa dayalı çalışmalar yaptığımda öğrencilerimi ders başarısı bakımından daha iyi tanıdığımı düşünüyorum.					
18	2005 programı kapsamında öğrencilerimi bireysel farklılıkları dikkate alarak sık sık değerlendiririm.					

EK-4

GÖRÜŞME İZNİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 50237
Konu : Araştırma İzni

13 Kasım 2009

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Çağrı KARAŞAHİN tarafından ekli listede adı geçen ilimiz Osmangazi ilçesi ilköğretim okulu öğretmenlerine "İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri" konulu anketi uygulamak isteği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 27/10/2009 tarih ve 290-2042 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgili yönergede belirtildiğinden Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Çağrı KARAŞAHİN'in "İlköğretim I.Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması ile ilgili öneri ve veri toplama araçların ilgili Yönerge gereği; ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, ilgili uygulamaların okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, mühürlü ve imzalı anketlerin asıllarının ekli listede adı geçen ilimiz Osmangazi ilçesi ilköğretim okulları öğretmenlerine okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda gönüllülük esasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Atilla GÜLSAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
12.11.2009

Selman YENİGÜN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi 16050 BURSA
Tel: (0 224) 256 70 00/ 148-137 Faks : (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Kültür Bölümü 137
web: bursameb.gov.tr e-mail: kultur16@meb.gov.tr



EK-5

ÖLÇEK UYGULAMA İZİNİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050 / 51993
Konu : Araştırma İzni

12 Kasım 2010

VALİLİK MAKAMINA
BURSA

İlgi : M.E.B.na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik
İzin ve Uygulama Yönergesi.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek lisans öğrencilerinden Çağrı KARAŞAHİN' in "İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri" konulu anketini İlimiz Osmangazi İlçesi 53 İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerine uygulama istediği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 01/11/2010 tarih ve 290-2600/10518 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve her derecedeki okul ve kurumlarda yapılacak lisans, yüksek lisans, doktora veya doktora üstü araştırma-geliştirme çalışmaları ile Bakanlığın destek verdiği araştırmalar kapsamındaki anket, uygulama, gözlem gibi faaliyetler; bir ili kapsıyorsa izin başvurularının İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılacağı ilgi yönergede belirtildiğinden Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek lisans öğrencilerinden Çağrı KARAŞAHİN' in "İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri" konulu anket ile ilgili öneri ve veri toplama araçları, ilgi Yönerge gereği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmesi sonucunda, araştırma ile ilgili uygulamaların okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, gönüllülük esası, mühürlü ve imzalı anketlerin aslı okul müdürlüklerince görülerek, müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda İlimiz Osmangazi İlçesi 53 İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerine ilgi Yönerge çerçevesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini olurlarınıza arz ederim.

11.11.2010

Selman YENİĞÜN
Vali Vekili

Atilla GÜLSAR
Milli Eğitim Müdürü



Yeni Hükümet Konağı A Blok Osmangazi/16050 BURSA
Tel: (0 224)256 70 00/ 137 Faks : (0 224) 256 66 80
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Kültür Bölümü 137
web:bursameb.gov.tr e-mail:kultur16@meb.gov.tr



EĞİTİME
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

EK-6

GÖRÜŞME ÖRNEĞİ

SORU 1

Ö-8 bana göre değerlendirme bir konunun anlaşılabilirliğini anlattıktan sonra bir konunun öğrenci üzerinde bıraktığı etki, bu soru cevap yöntemi ile karşılığını almaya çalışmak ölçme ise not karşılığı yani not olarak değerini hesaplamak

SORU 2

Ö-8 yeni programın tabi ki artıları da var ancak biz en çok sıkıntı yaşadığımız konu birinci sınıflarda el yazısı çalışması, çünkü el yazısı sonuçta çocukların kas gelişimi de dikkate alınması gerekiyor, el yazısında çocukların çok çabuk yorulduğu, ellerini kaldırdığı görülüyor, oysaki el yazısında elin hiç kalkmaması gerekiyor, dolayısı ile yazılar amacına uygun düzenli olmuyor, birinci sınıfta bu sağlansa bile ileriki yıllarda normal deftere geçtiğimizde yazıların tamamen bozulduğunu hatta çocuğun kendi yazısını okuyamadığı oluyor, Biz en çok birinci sınıfta sıkıntı yaşıyoruz, yeni programda birinci sınıfta harften başlanması yöntemi oldukça güzel bir yöntem, daha verim sağlıyor, hızlı okumayı sağlıyor, onda da hecelerde biraz problem oluyor, heceyi yanlış yerden bölüyorlardı, zamanla bu oturuyor bir şekilde,

A: yeni program daha iyi diyorsunuz yani

Ö-8 yeni program iyi, sadece el yazısı olması sorun yaratıyor,

SORU 3

Ö-8 bu yeni programda ölçme değerlendirme de öğrencilerin kendi kendini ölçmesinin yanında arkadaşlarını da ölçmesi sağlanıyor, ancak bu bizim okulumuzda tam anlamı ile sağlanamamaktadır, sanmıyorum bunun diğer okullarda da verimli uygulandığını, çünkü çocuk kendisini değerlendirirken objektif olmuyor, olması gerekeni biliyor, ama olanı işaretlemiyor, akranlarını değerlendirirken de arkadaşlık ilişkilerini baz alarak değerlendiriyor, kiminle arası iyi ise ona iyi puanlar veriyor, hani öğretmenin değerlendirmesi anlamında da biz zaten öğrencilerimizi eskiden de değerlendiriyorduk bir şekilde ve daha etkili yöntemlerde değerlendiriyorduk, şimdi bu ölçme değerlendirme

EK-6 (DEVAMI)

yönteminde kırtasiye işi var, zaman kaybından başka bir şey değil, hemen hemen birinci kademedeki öğretmenlerin çoğu aynı şeyi düşünüyor, çok fazla değerlendirme ölçeği var, kırtasiye işimiz çoğaldı açıkçası, zaman kaybı, biz çocuklarımıza etkinlikler hazırlayıp, sorular hazırlayıp testler verebiliriz, daha fazla zaman ayırabilirdik, şimdi bu kağıt işi ile uğraşıyoruz,

SORU 4

ö-8 1 2 3, sınıflarda ölçme değerlendirme zaten yazılı sınav olmadığı için bunları kullanarak öğrencilerimizi değerlendiriyoruz, biraz önceki soruda söylediğim gibi, biz bunu zaten daha öncesinde de yapıyorduk, şu anda çok daha fazla materyal kullanarak ya da evrak kullanarak değerlendiriyoruz, açıkçası zaman kaybı olarak görüyorum,

SORU 5

ö-8 ikinci devrede özellikle 4 ve 5 sınıflarda da yazılı değerlendirme de devreye girdiği için bizim matbaa üzerindeki değerlendirmelerimiz azaldı ve yazılı değerlendirmeler baz alınıyor, proje ve performans değerlendirmeleri açısından 1 2 3 e göre daha az değerlendirme işimiz var, ama yine eski ile kıyaslarsak zaman kaybı olarak görüyorum gerçekten,

SORU 6

ö-8 yani ölçme ve değerlendirme de yapılan değişiklikler biraz önce de söylediğim gibi yani öğrenci kendini değerlendirirken de akranını değerlendirirken de objektif davranmıyor, dolayısıyla çok da bir etkisi olduğunu düşünmüyorum, bizim açımızdan baktığımızda da açıkçası çok da bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum,

a: başarısını arttırmayacağını düşünüyorsunuz?

ö-8 ben düşünmüyorum, kendi aramızda da zaman zaman öğretmen arkadaşlar arasında yaptığımız toplantılarda da yani o kadar çok zaman alıyor ki bu çalışmalar bunun yerine çocuklara etkinlik yaptırıp onlarla ilgilenmek ya da o işlerler uğraşmak daha faydalı olacak diye düşünüyorum, zamanımızı alıyor ölçme değerlendirme,

SORU 7

ö-8 sınıf öğretmeni arkadaşlarım, bende bir sınıf öğretmeniyim ve diğer öğretmen arkadaşlarımla işte zaten o kılavuz kitaplarının arkasındaki ölçme değerlendirme

EK-6 (DEVAMI)

formlarının hepsini değerlendirmeye kalkarsak mümkün değil, bazılarının ders esnasında doldurulması gerekiyor, 40 kişilik bir sınıfta ya da 45 kişilik bir sınıfta her çocuğu tek tek her bir sütün için değerlendirmeye kalktığınızda o zaman ders işlememeniz gerekiyor, yani 40 dakika içerisinde ya da 80 dakika içerisinde bir çocuğa bir formu anca uygulayabiliyorsunuz, o zaman ders işlemeye vakit kalmıyor, sınıfların kalabalık olması bu lme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını müthiş güçleştiriyor, her çocuğa yeteri kadar zaman ayıramıyorsunuz, zaten eğer o formu doldurmaya kalkarsanız ders işleyemiyorsunuz, ders dışında doldurduğunuzda da bunun bir anlamı kalmıyor, ders esnasında doldurulması gereken formlar var, onun dışında kılavuz kitapların arkasında çok fazla form var, zümre olarak karar aldık, nitimize ya da tamamıza uygun olanları seçip onları doldurmaya karar verdik, tamamını dolduramıyoruz işin açıkçası,

SORU 8

-8 lme değerlendirme de bu form doldurma işi ya da bize kılavuz kitaplarımızın arkasında bize verilmiş olan formları doldurmak g, belki masa başında bu işi hazırlayanlar, programı yapanlar için belki kolay geliyor ama, dersi işleyen biz ğretmenleriz ve bu formları doldurmak gerçekten çok zor, bundan önceki sistemde de biz zaten öğrencilerimizi değerlendiriyorduk, herkesin bir yöntemi vardı, daha böyle basite indirilmiş ya da sadece şunlar dolduracak gibi hazırlanan evraklar olursa elimizde, b iz onları doldurursak ben daha faydalı olacağını inanıyorum, azaltılması ve her yerde aynı şeyin doldurulmasını, standardının oluşturulması gerektiğine inanıyorum, standardı olmadığı takdirde de bizlerin yaptığı gibi kılavuzun arkasından bu dönem şunu şunu dolduralım türkçeden matematikten bunu bunu bunu dolduralım, seçmek zorunda kalıyoruz, mümkün değil hepsini doldurmamız lme değerlendirme formlarının o yüzden bence bunun bir aza indirgenmesi ve standart hale getirilmesi gerekiyor,

SORU 9

-8 bu yeni eğitim ğretim programı şüphesiz ki bir şeylerin daha iyi olması ve başarıyı, verimliliği arttırmak için hazırlanmış ama mutlaka bunu da hazırlayanlar akademik eğitimi olan eğitimle öğretimle ilgili kişilerdir ama gerçekten sınıf içerisinde ders işlemekle masa başında oturup program hazırlamak arasında çok büyük farklılıklar var, örneğin bizim

EK-6 (DEVAMI)

okulumuzda çok fazla kaynaştırma öğrencisi var, bu öğrencilerimizle mi ilgileneceksiniz, 45–50 kişilik sınıflarla mı uğraşacaksınız, yoksa oturup bu formları mı dolduracaksınız, yani gerçekten çok zor, hani bize kılavuz kitaplar veriliyor, şu yapılsın bu yapılsın deniyor ama uygulanabilirliği olan şeyler değil, masa başından bakınca sanırım uygulanabilir sanıyorlar bunu, hiçbir meslekte bizim kadar eve iş götürmüyordur eminim, gerçekten çok ağır o yüzden biraz daha böyle basitleştirilmesi ya da bizlere yardımcı olunması gerektiğine inanıyorum,

a:Hizmet içi eğitim mi diyorsunuz?

ö-8 hizmet içi eğitimle de sorunlarımız var, bize her sene meb den anket formları geliyor, bu anket formalarında istediğiniz nedir önerileriniz nelerdir, her senenin sonunda bunu dolduruyoruz, gönderiyoruz, ama hiçbir şey değişmiyor, nitekim şöyleki biz hizmet içi eğitim seminerlerinin ikinci dönem haziran ayı içerisinde olmasını istiyoruz, bir sonraki yıla hazırlık olsun diye, örneğin bu hafta hizmetiçi eğitim semineri aldık yine, yani ders esnasında eğitim öğretim yılı içerisinde çok zor oluyor bu hizmet içi eğitim seminerleri, bunların haziran sonuna kaydırılmasını istiyoruz, çünkü o zaman okulla ilgili bir uğraşımız olmayacak, tamamen ona yoğunlaşabileceğiz, hem form doldur hem yazılı sorusu hazırla, proje performans oku, okulun işi, özel hayatımızdaki işimiz ve üstüne de bu seminerler çok ağır oluyor,