

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
COĞRAFYA EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME
YAPABİLME YETERLİLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Güllü EĞRİ**

**Danışman
Yard.Doç.Dr. Servet KARABAĞ**

Ankara-2006

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Güllü EĞRİ'nin Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği başlıklı tezi 02. 08. 2006 tarihinde, jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yard. Doç Dr. Servet KARABAĞ

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Mehmet ŞEREN

.....

Üye : Yard. Doç. Dr. Ersin GÜNGÖRDÜ

.....

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım bu çalışmada, orta öğretim de çalışan coğrafya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yapabilme yeterliliğini belirlemeye çalıştım. Avrupa Birliği'ne girmek amacıyla her alanda yapılan kalite araştırmaları ve kalite yükseltme çalışmaları, eğitim alanında da yeterlilikleri sorgulamaya yöneltti. Bu araştırmayı yapmaktaki amacım, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerini belirlemeye çalışarak, öğretmen yetiştiren kurumlara, yeni araştırmalara ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bu konuda katkı sağlayacağını düşünmemdir.

Araştırmanın her aşamasında yardım eden ve yönlendiren danışmanım Yard.Doç.Dr. Servet KARABAĞ'a tüm değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma verilerini elde etliğim okullarda görev yapan idareci ve araştırmaya katılan öğretmenlere, çalışmalarım sırasında öneri ve katkılarıyla yardım gördüğüm Seher ULUTAŞ'a; lisans ve yüksek lisanstaki tüm katkılarından dolayı değerli bölüm hocalarım Prof.Dr. Cemalettin Şahin'e, Yard.Doç.Dr.Ersin Güngördü'ye, Yard.Do.Dr. Salih Şahin'e, Doç.Dr. Ülkü Eser Ünaldı'ya . ve bana her türlü konuda desteğini esirgemeyen arkadaşlarıma ve aileme teşekkürlerimi bir borç biliyorum.

Güllü EĞRİ

Eylül 2006

ÖZET

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME YAPABİLME YETERLİLİĞİ

Eğri, Güllü

Yüksek Lisans, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Yard.Doç.Dr. Servet KARABAĞ

Eylül 2006

Bu çalışma, orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliğini saptamayı amaçlayan bir araştırmadır.

Araştırma 2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ilçelerindeki ortaöğretim okullarındaki 87 coğrafya öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan araçlar 15 maddelik anket ve 41 maddelik “Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerini Değerlendirme Formu”dur. Elde edilen veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Eğitim fakültesi ve Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için, kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılması için, ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için, yayınları izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için, sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi ile; kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için varyans analizi ile test edilmiştir. Diğer verilerin analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre :

- Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında ölçme yeterliği bakımından anlamlı bir fark yoktur. Anketin uygulandığı öğretmenlerin %87.4’ünün 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olması ve meslek yaşantıları içerisinde eksikliklerini gidermiş olmalarından kaynaklanmaktadır.
- Öğretmenlerin %69’u üniversitede almış oldukları ölçme değerlendirme derslerini yetersiz bulmuş, Bunun nedeni olarak teorik derslere ağırlık verilmesi olduğunu belirtmiştir.
- Ankete katılan öğretmenlerin %71.3’ü farklı soru tiplerinin bir arada olduğu sınavları kullanmayı tercih etmektedir.
- Ankete katılan öğretmenlerin %47.1’i sınavları öğrencilerin sınıf geçmesine ve kalmasına dayanak oluşturması için, %51.7’si her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğrenilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak yapmaktadır.
- Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin kullandıkları ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik, kullanılabilirlik yönünden yüksektir.

- Öğretmenler tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmelerden çok, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme ve değer biçmeye dönük değerlendirme yapmaktadır.
- Öğretmenler değerlendirme işlemlerini yaparken mutlak değerlendirmeyi yaparken, çoğu bağıl değerlendirmeyi yapmamaktadır.

Araştırma sonucunda merkezde kıdemli öğretmenlerin çalışması, mesleki yaşantı içerisinde ölçme değerlendirme ile ilgili eksikliklerin giderilmesinin sonucu anketin uygulandığı coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliği yüksek bulunmuştur.

ABSTRACT

ADEQUACY OF MEASURING AND EVALUATION OF GEOGRAPHY TEACHERS

Eğri, Güllü

Master of Science, Department of Geography Teaching

Advisor: Assistant Professor Dr. Servet KARABAĞ

September, 2006

This study is a research that aims to determine adequacy of Measuring and Evaluation of Geography Teachers, who works for high schools.

Research was performed with 87 Geography Teachers in High Schools in the towns of Ankara including Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Etimesgut in 2005/ 2006 Education Term. Means that have been used for this research are a poll with 15 items and an "Evaluation Of Measuring and Evaluation Adequacy Form" with 41 items. Datas, which were got, have been analyzed by SPSS programme. Teachers have been tested with T test for comparing adequacy of graduate teachers from Education Faculties and the other Faculties, for comparing men and women's measuring and evaluation adequacies, for comparing teachers' adequacies who have joined a course and who have not joined a course, concerned with measuring and evaluation, for comparing teachers' adequacies who follow publications and who don't follow publications, for comparing teachers' adequacies who have problems in preparing, applying and evaluating examinations and who have not problems with these subjects and variance analyze for comparing teachers' adequacies according to seniority. Frequency and percentage are used for analyzing the other datas.

According to findings;

- There isn't a meaningful difference about measuring adequacy between graduate of Education Faculties and the other Faculties
- %69 of teachers have found inadequate measuring and evaluation lessons that they got in University
- % 71.3 of teachers who have joined to this poll prefer using examinations including different question types together.
- % 47.1 of teachers do the examinations for being a foundation to pass and fail class of students, %51.7 of teachers do the examinations for revealing which behaviours have been learned and which behaviours have not been learned from the behaviours that have been planned to learn in the end of every unit.
- The measuring means are high about reliability, currency, usage that the geography teachers use, who have joined to poll.
- Teachers do evaluation aimed at shape and educate and aimed at appraise instead of aiming at recognising and putting.
- Teachers don't do dependent evaluation while doing absolute evaluation, during evaluation process.

At the end of this research, measuring and evaluation adequacy of Geography Teachers that have been applied to this poll, has been found high as a result of

working seniority teachers in the center and eliminating deficiency about measuring and evaluation in the life of occupation.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	I
ÖNSÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	X
EKLER LİSTESİ.....	X
KISALTMALAR.....	X
BÖLÜM I	
Giriş.....	1
Problem.....	8
Konu İle İlgili Araştırmalar.....	30
Araştırmanın Amaçları.....	36
Araştırmanın Önemi.....	37
Varsayımlar.....	39
Sınırlılıklar.....	39
Tanımlar.....	39
BÖLÜM II	
Yöntem.....	42
Araştırma Modeli.....	42
Evren ve Örneklem.....	42
Verilerin Toplanması.....	42
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	44
BÖLÜM III	
Bulgular ve Yorum.....	46
BÖLÜM IV	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
Sonuçlar.....	77
Öneriler.....	79
KAYNAKÇA.....	81

EKLER.....87

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. En son mezun olunan okul durumu	46
Tablo 2. Eğitim fakültesi ve Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi tablosu	47
Tablo 3 : Kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi	47
Tablo 4: Meslekteki hizmet süresi tablosu	48
Tablo 5 : Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için betimsel istatistikler tablosu	48
Tablo 6 : Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için varyans analizi tablosu	48
Tablo 7: Üniversite eğitiminiz esnasında ölçme değerlendirme ile ilgili ders alma durumu	49
Tablo 8: Ders almış olan ve olmayan öğretmenlerin yeterlilik ortalamaları tablosu	49
Tablo 9: Aldıkları ölçme değerlendirme derslerini meslek yaşantılarında yeterli ve kullanılabilir olduğunu bulma durumu	50
Tablo 10: Aldığınız ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmama nedenleri durumu	50
Tablo 11. Ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi	51
Tablo 12. Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izleme durumu	51
Tablo 13. Yayınları izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi tablosu	52
Tablo 14. Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi tablosu	52
Tablo 15. Öğrencilerin akademik başarılarını yoklarken tercih ettikleri ölçme Yöntem ve araçları durumu	54
Tablo 16. Sınavları yapma amaçları durumu	56
Tablo 17. Öğretim yılı başında, öğretim programıyla birlikte ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de planlamasını yapma durumu	56

Tablo 18. Öğrencilerin mevcut düzeylerini görmek için, öğretim yılı başında bir ön sınav yapma durumu	57
Tablo 19 . Öğrencideki davranış değişikliklerini ve uygulanan program ve yöntemin etkinliğini görmek için yıl boyu belirli aralıklarla kısa-küçük sınavlar yapma durumu	57
Tablo 20 . Her ünitenin sonunda; öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri görmek amacıyla ünite testleri yapma durumu	58
Tablo 21 . Sınav yapmadan önce kapsanacak konulara, soru türlerine ve sayısına dair plan yapma durumu	58
Tablo 22 . Planlama yapmama gerek kalmaz, çünkü geçmiş yıllarda yapmış oldukları sınavları kullanma durumu	59
Tablo 23 . Yazılı sınav sorularını hazırlarken cevap anahtarını hazırlama durumu	59
Tablo 24. Yazılı sınavlarda puan anahtarını hazırlarken kapsamları ve programdaki önemi fazla olan sorulara daha çok puan verme durumu	60
Tablo 25. Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan verme durumu	60
Tablo 26. Öğrenci başarısını değerlendirirken, bilişsel alandaki tüm hedef davranışları (bilgi, kavrama, uygulama v.b.) kapsayan sorulardan oluşan sınavlar yapma durumu	60
Tablo 27 . Sınavlarda harita kullanma becerilerini ölçmeye yönelik sorular sorma durumu	61
Tablo 28. Sınavlarda tablo, grafik ve diyagramları yorumlamaya yönelik sorular sorma durumu	61
Tablo 29. Sözlü notları, öğrencilerin sözlü sunumları, sınıf içi performanslarına göre verme durumu	62
Tablo 30. Performans ödevleri vererek ders geçme notlarına bu ödevlerdeki değerlendirmeleri de ekleme durumu	62
Tablo 31. Öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri için öz değerlendirme formu uygulama durumu	63

Tablo 32. Öğrenci ürün dosyaları oluşturur ve bunları ölçme ve değerlendirme için kullanma durumu	63
Tablo 33 . Sınav sorularını hazırlarken yaklaşık sınıfın yarısının cevaplayabileceği şekilde olmasına dikkat etme durumu	64
Tablo 34 . Soruların tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık ve yalın ifadeler kullanma durumu	64
Tablo 35 . Sınav süresini zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirleme durumu	64
Tablo 36 . Öğrencileri sınavlarda rahatlatıp, motivasyonlarını sağlama durumu	65
Tablo 37 . Sınav kağıtlarının başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundurma durumu	65
Tablo 38 . Soruları bilgisayar ya da daktiloda yazılmasını sağlayarak, fotokopi yoluyla çoğaltıp, sınav salonuna getirme durumu	66
Tablo 39. Soruların basılı olduğu sınavlarda baskının düzgün çıkmasına, yazı ebadı ve satır aralarının soruları birbirinden ayırt edebilecek şekilde olmasına dikkat etme durumu	66
Tablo 40 . Sınav esnasında öğrencilerle bireysel olarak konuşmam ve anlaşılmayan konuları sesli olarak sordurup sesli olarak cevaplama durumu	67
Tablo 41 . Soruların hazırlanması ve çoğaltılmasında gizliliğe dikkat etme durumu	67
Tablo 42 . Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmelerini önlemek için önlemler alma durumu	68
Tablo 43 . Sınavdan önce ya da sınav esnasında öğrencilere zor gelen soruların cevaplarıyla ilgili ipuçları verme durumu	68
Tablo 44. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ya da güzel ve düzenli yazanlara ek puan verme durumu	68
Tablo 45 . Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma durumu	69
Tablo 46 . Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan verme durumu	69
Tablo 47. Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan verme durumu	70

Tablo 48. Öğrencilerin yazılı kağıtlarını gerektiğinde diğer zümre (alan) öğretmenleriyle birlikte değerlendirme durumu	70
Tablo 49. Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplama ve çözme durumu	71
Tablo 50. Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlama durumu	71
Tablo 51. Sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilerin yeterince öğrenmedikleri için cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrarlar-yeniden gözden geçirmeler yapma durumu	72
Tablo 52. Öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olmaları durumunda uygulanan yöntemi ve soruların dayandığı konuları gözden geçirme durumu	73
Tablo 53. Sınav sonuçlarını (puanlarını) nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alma durumu	73
Tablo 54. Sınav sonuçlarından (puanlarından) yararlanarak bazı konularda bilgi edinmek için (öğrencinin başarı bakımından sınıf dağılımının neresinde olduğu, sınıflar arası başarı farklılıkları v.b.) istatistiksel işlemler yapma, grafikler çizme durumu	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Coğrafi Bakış	2
Başarıyı ölçmede kullanılan araçlar	17

EKLER LİSTESİ

İzin belgesi
Anket Uygulaması İçin İzin Alınan Okullar Listesi
Anket Formu

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

CDÖP : Coğrafya Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanların kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar, eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur (Fidan;Erden, 1996:12).

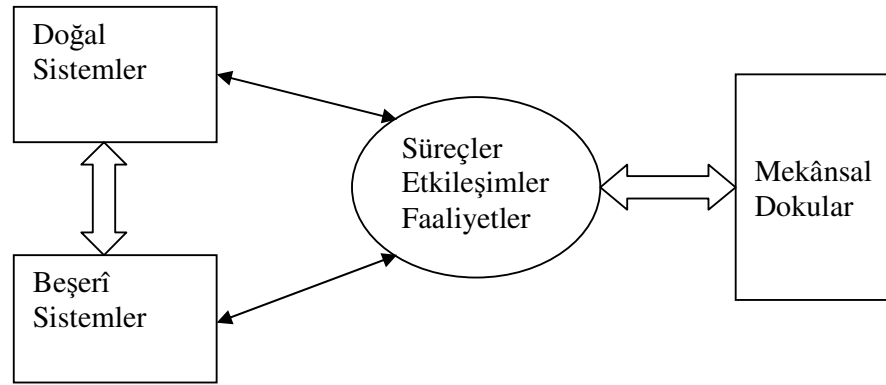
Okuldaki öğrenmelerin, yüksek bir verimle gerçekleştirilmiş olması beklenir. Bu verimin daha da artırılabilmesi için okulların, öğrencilere öğrenme yolunu öğretmeleri gerekir. Okullar, eğitim biliminin verilerinden yararlanırlar. Bu yolla, bir yandan “temel” sayılan bazı davranışları öğrencilere hızla kazandırırken, öte yandan da öğrencilerin önceden kazanmış oldukları yeni davranışları kullanmalarına uygun ortamlar sağlarlar. Böylece, hem bu davranışları pekiştirirler hem de öğrencilere, yeni davranışları kendi kendine öğrenme gücü kazandırarak öğrenme yolunu da öğretirler (Özçelik,1998;5).

Okullardaki öğrenmeler çeşitli nedenlerle ölçülür. Bunlar:

- Öğrencilerin bir derse ne kadar hazır olduklarını belirleme,
- Derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, diğer bir deyişle, bir dersin aday hedefleri arasından bu dersin belli bir gruba öğretilişiyle ilgili gerçek hedefleri seçme,
- Her bir öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerini tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş ve nihayet öğrenilmemiş olanların da muhtemelen neden öğrenilememiş olduğunu meydana çıkarma, kısaca söylemek gerekirse ünitedeki öğrenmeleri izleme
- Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen, dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleme(Özçelik, 1998; 6).

Ortaöğretim kurumlarında her dersin öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilmesi gereken amaçları vardır. Coğrafya dersinin genel amaçları Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde yer almaktadır:

Coğrafya, doğa ve insana ait konum, dağılış, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilimdir (Şekil 1). Konular bütünsel olarak etkileşimi ve oluşan dokuları açıklar nitelikte ele alınır. Bu anlamda dünyanın karmaşık yapısını açıklamak için sistematik şekilde konu veya bölge değerlendirmeleri coğrafyada önem taşır. Konu veya bölge analizleri yerel, ulusal veya küresel ölçekte yapılır.



Şekil 1: Coğrafi bakış

Coğrafya, öğrencilerin yaşadığı alanı ve dünyayı anlamalarını ve anlamlandırmalarını sağlayan bir içeriğe sahip olmasından dolayı önemli bir disiplindir. Çünkü insanların mekânsal algıları, yaşadıkları alanın konum özellikleri ile doğrudan ilgilidir. 21. yüzyıl Türk insanının siyasal, ekonomik ve kültürel sistem ile ekolojik gelişmeleri anlaması, bunlarla etkileşiminde uyumlu ve bilinçli adımlar atabilmesi için coğrafya eğitimine ihtiyaç vardır. Hızla artan teknolojik gelişmeler, özellikle bilgi-iletişim alanlarında yaşanan hızlı değişim, yerel, bölgesel, ulusal ve küresel etkileşimleri artırmıştır. Bu anlamda, bazı coğrafi çalışmalarda ifade edildiği gibi “zaman-mekân yaklaşması” yaşanmaktadır. Yerel, bölgesel, ulusal ve küresel ölçekteki etkileşimler sadece beşerî süreçler açısından değil, doğal süreçler açısından da söz konusudur. Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevresel bozulma, farklı ölçeklerde olmakla birlikte, dünyanın birçok yerinde etkisini hissettirebilmektedir. Bu bozulmalar ekosistemlerin işleyiş düzenini değiştirerek çevresel sorunlara yol açmakta ve tüm dünyayı etkilemektedir. Coğrafya tüm bu özelliklerinden dolayı günlük hayatla kolayca ilişkilendirilebilir niteliktedir.

Coğrafya, doğa ve insan süreçleri ve etkileşimleri ekseninde fen ve sosyal bilimler arasında ilişki kuran bir disiplindir. İlköğretim programlarında Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler derslerinde coğrafyaya ait konuların işlenmesi bu nedenledir.

Coğrafya bilimi; günümüz dünyasından beslenerek yeni yaklaşımlar geliştirmesi gerekliliği açısından öğrencilerin, günümüz dünyasını anlamaya yönelik bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler, coğrafya eğitimi ile dünyayı algılama, anlama ve değerlendirme açısından yaşadığı alandan küresel ölçüğe doğa ve insana ait sistemler, süreçler ve dokulara yönelik **coğrafi bilinç** kazanır .

Coğrafya derslerinin genel amaçları şu şekilde belirtilmiştir (CDÖP,2005;12):

Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile öğrenci;

1. Coğrafyanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini kavrayarak coğrafi bilginin oluşum sürecinde başvurulan araştırma ve sunum tekniklerini kullanır.
2. İnsan – doğa ilişkisi çerçevesinde coğrafi sorgulama becerileri kazanır.
3. Evrene ait temel unsurları yaşamla ilişkilendirir.
4. Doğa ve insan sistemlerinin işleyiş ve değişimini kavrar.
5. Yakın çevresinden başlayarak ülkesine ve dünyaya ait mekânsal değerlere (doğa ve insanın ürettikleri ve biriktirdikleri) sahip çıkma bilinci geliştirir.
6. Ekosistemin işleyişine yönelik sorumluluk bilinci geliştirir.
7. Doğa ve insan sistemlerinin ürettiği değerlerin uyumlu birlikteliği ve sürekliliği için mekânsal planlamanın önemini kavrayarak insan ve doğa kaynaklarının kullanımında “tasarruf bilinci” geliştirir.
8. Mekânsal süreçlerin yerel ve küresel etkileşim içinde olabildiğini irdeler.
9. Kalkınma süreçlerinin doğayla uyumlu kılınmasının önemini kavrar.
10. Doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirir.

11. Ülkelerin oluşturdukları bölgesel ve küresel düzeyde etkin olan, çevresel, kültürel, siyasi ve ekonomik örgütlerin coğrafî açıdan uluslararası ilişkilerdeki rolünü kavrar.
12. Bölgesel ve küresel ilişkiler açısından Türkiye'nin konum özelliklerini kavrayarak sahip olduğu potansiyellerle coğrafî bir birikim ve sentez ülkesi olduğunun bilincine varır.
13. Coğrafî değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümser.

Bu genel amaçları gerçekleştirirken coğrafya öğretmenleri, diğer meslektaşları gibi, planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme yapmak zorundadır. Bu aşamaları gerçekleştirebilmek için ise yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir.

Toplumsal yaşantı içinde bireye öğretme etkinliği sunan birçok kişi ve gruplar vardır. Bu kişi ve grupların hepsi öğreten konumundadır, ancak öğretmenlik diğer öğreten kişi ve gruplardan farklı olarak uzmanlık gerektirir (Eskicumalı, 2002;5). 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir.” denilmektedir (MEB,1973).

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bu ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır (Eskicumalı, 2002;7). Öğretmen, öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçleri niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Bircan, 2003; 21). Bu bağlamda nitelikli bir eğitim için birçok ögenin yanında görevin gerektirdiği yeterliğe sahip öğretmenlere gereksinim vardır.

2002 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, üniversitelerde yaptığı bir çalışmada, bir devlet kurumu olarak öğretmen yeterliliklerini belirlemiştir. Bu yeterlilik alanları, Yüksek Öğretim Kurulu ile Talim Terbiye Kurulunca da uygun bulunmuş ve Bakanlık makamının onayı ile yürürlüğe girmiştir.

Bu çalışmada da, 1789 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda olduğu gibi öğretmen yeterlilik alanları üç boyutta toplanmıştır. Bunlar, genel kültür ve özel alana ilişkin geniş kapsamlı bilgi ve beceriler ile eğitime-öğretme yeterlilikleridir. Bu geniş çerçeve içinde öğretmenlerin eğitime-öğretme yeterlilikleri, aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır:

1. Öğrenciyi tanıma
2. Öğretimi planlama
3. Materyal geliştirme
4. Öğretim yapma
5. Öğretimi yönetme
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme
7. Rehberlik yapma
8. Temel becerileri geliştirme
9. Özel öğretime gereksinme duyan öğrencilere hizmet etme
10. Yetişkinleri eğitme
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma
12. Kendini geliştirme
13. Okulu geliştirme
14. Okul-çevre ilişkilerini geliştirme

Öğretmenlerin, bu yeterlilikler içinde başarıyı ölçme ve değerlendirmeye yönelik göstermesi gereken davranışlar da aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme
2. Öğrencinin performans ölçütlerini belirleme
3. Yazılı yoklama yapma
4. Sözlü yoklama yapma
5. Doğru-yanlış türü test yapma
6. Eşleştirme türü test yapma
7. Tamamlama türü test yapma
8. Çoktan seçmeli test yapma
9. Hazırladığı ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerini saptama
10. Ödev ve proje değerlendirme
11. Öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme

12. Değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme
13. Öğrenci velisine geri bildirim sağlama
14. Mutlak değerlendirme yapma
15. Bağıl değerlendirme yapma
16. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlama
17. Kendi öğretiminin etkinliğini değerlendirme
18. Öğrencilerin kendini değerlendirmesine yardımcı olma
19. Öğrenciye geri bildirim sağlama
20. İş, performans testi yapma
21. Tutum ölçme (MEB,2002)

Çağımızda bilim ve teknolojinin hızla geliştiği, kültürler arası etkileşimin hızla arttığı uygar dünyada, öğretmenlerin de bu gelişmelere ayak uydurması ve akranlarından geri kalmaması için, çağın gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olarak yetişmeleri gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin %48.7'si çağdaş bir öğretmenin kendini öğrencilerin yerine koyması gerektiğini belirtirken, müfettişlerin %55.9'u aynı düşüncede. "Çağdaş öğretmen, öğrencide öğrenme isteği uyandırır." görüşüne öğretmenlerin %96.5'i olumlu bakıyor, öğrencilerin %52.4'ü, yöneticilerin %84'ü, müfettişlerin %63.3'ü de aynı görüşü benimsiyor. Öğrencilerin %51.8'i çağdaş bir öğretmen, öğrencilerin problemlerinin çözülmesinde yardımcı olması gerektiğini belirtirken, sivil kuruluşların temsilcilerinin tümü bu görüşe katılıyor. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu öğretmen profili şöyle:

- Öğretmen alçakgönüllü olmalı
- Atatürk ilke ve inkılaplarını benimsemiş, laik ve modern bir insan olmalı,
- Cesaretli olmalı
- Çevresindekileri peşinden sürükleyebilmeli, etkileyebilen, yönlendirebilen, ikna edebilen biri olmalı
- Genel kültür sahibi olmalı
- Güzel konuşmalı
- Herkesi olduğu gibi kabul etmeli

- Her olaydan ders çıkarabilmeli
- İnsan sevgisine sahip olmalı
- Hukukun üstünlüğünü kabul emeli
- İnsan haklarına saygılı olmalı ve insanlara hak ve özgürlüklerini bilerek davranmalı
- Demokratik değerleri bilmeli
- Devletine, dinine, milletine, örf ve adetlerine saygılı ve bağlı olmalı
- İyi bir eğitim almış olmalı
- Bilgisayar kullanabilmeli
- Bilimsel araştırmalara açık olmalı
- Fikir ve ideolojilerin esiri olmamalı
- Hiddet, şiddet gibi unsurlardan uzak olmalı
- Kişisel sorunlarını derse yansıtmamalı

Yukarıda belirtilen niteliklere sahip olan çağdaş öğretmenler eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirirler. Dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanacak olanlar tabii ki öğretmenlerdir. Bu sebepten dolayı eğitimciler, eğitimde ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğretmen adaylarına öğretmeli ve nasıl kullanacakları konusunda deneyimler kazandırmalıdır. Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış öğretmenle, bu bilgileri yeterince kazanamamış bir öğretmenin meslek anlayışı ve öğrenciler üzerindeki kararları farklı olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bilgilerini kazanmış ve bu bilgileri öğrenci davranışlarının ölçülmesinde kullanan öğretmenler, öğrenciler hakkında daha doğru ve hatasız kararlar verebilmektedirler. Bu öğretmenler, kendi sınıflarında ve branşlarında okuttukları dersleri daha iyi değerlendirip, varsa hataları ortaya çıkararak, gelecekteki öğrenme ve öğretme faaliyetlerini daha verimli düzenlemektedirler (İşman, 2005, 2-3-4).

2.PROBLEM

Eğitim, öğrencide istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek, istenmeyen davranışları silmek gibi amaçlarla yapılır. Eğitime tabi tutulan kişilerde, eğitim sürecinin sonucu olarak, planlanan davranış değişikliklerinin meydana gelmesi beklenir.

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derece ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim işlemi devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin ortaya çıkarılması, ileride girişilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder.

Öğrenciler hakkındaki eğitim kararları, başarının yanında başka değer yargılarına ve verilere de dayanmak zorundadır. Fakat, öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında yeterince doğru bir değer yargısına ulaşılması istenir. Bu değer yargısının doğruluğu ise; hem dayandığı gözlem veya ölçmelerin doğruluğuna, hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır.

Sınıftaki öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu noktada öğretmene bu konuda önemli sorumluluklar düşmektedir. Gerçekten, bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersteki başarıları ölçülüp değerlendirilecekse, o dersin öğretmeni, ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak kaydıyla, bu işi yapacak en yetkili kimsedir. Onun için öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konuları, öğretmenlik meslek programlarının önemli parçası haline gelmiştir. Öğretmen, bu görevi yerine getirebilmek için, ölçme ve değerlendirme adıyla bilinen alanın bazı özel bilgilerini rahatlıkla kullanabilecek derecede yeterliliğe sahip olmak, bu alanda bazı beceriler geliştirmiş ve olumlu tutumlar kazanmış olmak zorundadır.

Ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini kazanmış bir öğretmenle, bu bilgileri kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen hem daha az hatalı yargılara ulaşmış olur, hem de kendi eğitim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü, iyi bir ölçme, ders programının ve öğrenme sürecinin,

ayrıntlarına kadar analiziyle başlar. İşte bu analiz, öğretmenin, kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder (Turgut, 1987:2-3-4).

Son yirmi yıl içinde eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitim ve öğretim ortamlarında iki önemli rol üstlenmiştir. Birincisi, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile eğitim ve öğretim ortamları etkili olarak planlanmış, uygulanmış ve elde edilen sonuçlar da etkili ve hatasız olarak değerlendirilmiştir. İkinci olarak da, belirten ortamlarla öğrenci başarıları doğru olarak ortaya çıkarılmış ve öğrenciler hakkında minimum hatalar ile kararlar verilmiştir. Yukarıda belirtilen iki etkili uygulama sayesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme ayrı bir bilim dalı haline gelmiştir.

Günümüz Türk eğitim sisteminde, ölçme değerlendirme sınavlarının bulunması kaçınılmaz bir gerçektir. Yapılan araştırmalara göre, bu sorunlar, yönetmeliklerin yetersizliğinden, öğretmenlerin yanlış uygulamalarından, ölçme araçlarından, okulun çevre yapısından ve öğrencilerin sahip oldukları davranış farklılıklarından kaynaklanmaktadır.

Her dersin eğitiminde olduğu gibi coğrafya eğitiminde de ölçme ve değerlendirme öğretimi tamamlayan bir süreçtir ve bu süreç içerisinde bir takım aksaklıklar ve sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu aksaklık ve sorunların çözümleri için yapılan ölçme değerlendirme işlemlerinin durumunun bilinmesi gerekir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılı Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme şu şekilde yer almaktadır:

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir.

İyi bir değerlendirme sistemi,

- Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur.
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir.
- Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur.

- Belli bir dönemde öğrencilerin ulaşması beklenen standartları değerlendirme imkânı verir.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceği ve daha iyi yapabileceğini betimlemeye yardım eder.
- Değerlendirme sonuçlarının paylaşılması öğretmene, öğrencinin kendisine ve velilere öğrencinin öğrenme süreci hakkında bilgi sağlar.
- Öğretmenlerin ve ilgili kişilerin programın uygulama, izleme ve geliştirme süreciyle ilgili kararlar almasına yardımcı olur.
- Öğretim programlarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımların yeterliliğini ölçerken öğretmene yardımcı olur.
- Öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini ve bilgi boşluklarını tespit etmede önemli bir rol oynar.
- Öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesini geliştirecek yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlamasına yardım eder.

Ölçme ve değerlendirme öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini gerektirir.

Coğrafya dersi için yapılacak değerlendirme etkinliklerinde, öğrencilerin Coğrafya Dersi Programının tüm boyutlarında sağladığı gelişme ve başarı ölçülmeye ve kaydedilmeye çalışılır. Öğretmenler, öğrencilerin coğrafyayla ilgili konular, kavramlar ve becerilerle ilgili eksiklerini belirlerken, bireysel gelişimlerini izlerken, karşılaştıkları zorlukları tanımlarken, öğrencileri öğrenmeye ve becerilerini geliştirmeye özendirirken değerlendirme yaparlar. Böylece, değerlendirme öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynar. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler, öğretmenler tarafından kullanılabilir gibi öğrencinin kendini değerlendirmesine ve kişisel hedefler belirlemesine de yardım eder (CDÖP,2005; 39).

Geleceğin eğitim sistemlerinde planlama ve yönlendirme faaliyetlerinde de eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemleri aktif olarak bulunacağı aşikardır.

Çünkü, eğitim sistemindeki ölçmeler, eğitimcilere etkili değerlendirmeler yapmak için gereklidir. Örneğin, bir öğrencideki davranış değişikliğinin oluşup oluşmadığını bilmemiz için onu ölçüp değerlendirmemiz gerekmektedir. Bundan dolayı, eğitimcilerin ve öğretmenlerin, çok büyük bir önem kazanan eğitimde ölçme ve değerlendirme bilim dalında doğru uygulamalar yapabilmeleri veya yaptırabilmeleri için çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bunun sonucunda da eğitim sistemimiz hızlı olarak gelişmekte ve doğru, hatasız olarak öğrenciler yönlendirilmektedir (İşman, 1988:11-12).

Ölçme ve değerlendirme alanında belli bir yeterliliğe sahip olma, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerinin yerinde ve zamanında kullanılmasıyla mümkündür.

2.1. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ VE ÖNEMİ

Eğitimde kazandırılmak istenen yeni davranışların beklenen düzeyde olup olmadığına karar verebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Önce bu davranışların, geçerliği ve güvenilirliği yeteri derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Bir kişinin belli davranışlarda erişmiş olduğu yetkinlik ve kararlılık nesnel bir biçimde belirlenmedikçe, bu kişinin ilgili davranışlarda beklenen düzeye erişmiş olup olmadığına karar verilemez (Özçelik, 1998:12).

Ölçme değerlendirme, öğretimi tamamlayan bir süreçtir. Bir öğretim programı etkili bir öğretim hizmeti ile adım adım uygulanırken bir yandan da uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, işletilen şekliyle öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri tam olarak verip vermediğinin izlenmesi gerekir. Bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinin istenen ürünleri eksiksiz olarak vermesi bu sürecin adım adım izlenmesine ve her adımda görülen eksiklik ve aksaklıkların daha sonraki adıma geçmeden önce giderilmesine bağlıdır (Özçelik, 1987:4).

Yapılan birçok araştırmalar, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin üç ana faydası olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

- Öğrenci başarılarını hatasız olarak belirleme
- Öğrenme ve öğretme faaliyetlerini etkili olarak planlayıp uygulamak,

- Öğrencileri yönlendirme (İşman, 2005:35).

Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme değerlendirme ögesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır.

Ölçme ve değerlendirme faaliyeti sayesinde amaçlarımızı ve hedef davranışlarımızı yeniden gözden geçiririz. Bunları öğrencilerimizin özelliklerine uygun hale getirir ve bu şekilde ifade ederiz. Eksik öğrenilen konuları tespit eder, İleriki dersleri bunları göz önüne alarak planlarız. Yanlış öğrenmeleri vakit geçirmeden düzeltmek için fırsatlar elde ederiz. Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilerimize doğru ve etkili geri bildirimler verebiliriz. Onlara daha etkili rehberlik yapabiliriz. Öğretim metodumuzdan, öğrenmenin ortamından, dersin içeriğinden ve diğer faktörlerden kaynaklanan ve öğrenmeleri olumsuz yönde etkileyen değişkenleri tespit edebilir ve denetleyebiliriz. Bu yönden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Yılmaz, 1996:25).

2.2. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI

2.2.1. Ölçme

Ölçme ve değerlendirme kavramları çeşitli kaynaklarda şöyle tanımlanmaktadır:

Bir varlık veya olayın belli bir özelliğinin kaç birim “büyüklüğe” denk bir “büyüklükte” olduğunu belirleme işlemi olarak da tanımlanabilir (Özçelik, 1987:9).

Yıldırım’a göre ölçme bir gözleme türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğünü daha kesin, daha objektif ve daha güvenilir bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen bir yol olmasında, ölçme ile elde edilen verilerin sayı türünden ifade edilebilmesinde aranmalıdır (Yıldırım, 1999:2).

Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1997:12).

Tekin’e göre ölçme bir betimleme işlemidir. Geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip

oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembollerleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1996:31).

2.2.2. Değerlendirme

Değerlendirme ise karar verme işidir.

Aynı zamanda değerlendirme bir yargılama işlemidir. İki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Bunlardan biri ölçme veya gözlem yollarından elde edilen verilerdir. Diğeri değer yargılarımıza bağlı, yani istenileni veya beklenileni ifade eden, norm veya ölçüt (kriter) kabul ettiğimiz ölçülerdir (Yıldırım, 1998:221).

Değerlendirmede ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını gösterir (Özçelik, 1998:221).

Eğitimde ölçme ile değerlendirme kavramları anlam bakımından birbirinden farklı olmakla birlikte, her iki kavram arasında anlamlı bir ilişki vardır. Yaşamın her alanında olduğu öğretimde de gibi ölçmesiz bir değerlendirme yapılamayacağı gibi değerlendirmesiz bir ölçmenin de hiçbir anlamı olmaz. Birbirini tamamlayan her iki kavramın birbiriyle karıştırılmasına önlemek amacıyla, bu iki kavram arasındaki farkın bilinmesinde yarar vardır.

Beydoğan (1996:65) ve Çalışkaner (1977: 27)'e göre ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar özetle şöyle sıralanabilir:

Ölçme

- Ölçme objektiftir
- Ölçme bir gözlem faaliyetidir.
- Sayı, sıfat ve sembollerle ifade edilir.
- Ölçmede sonuç değişmez, tekdir.
- Ölçme, değerlendirmenin ön koşuludur.

Değerlendirme

- Değerlendirme subjektiftir.
- Bir yorum, hüküm verme işidir. En az iki ögenin karşılaştırılmasına dayanır (gözlem verileri ve ölçüt)
- Bir ölçütle karşılandıktan sonra sonuç, yargı ve karar olarak belirtilir.

- Değerlendirmenin temelidir.
- Dar kapsamlı bir kavramdır.
- Betimseldir. Yani olgu ve nesnelere ait nitelikleri olduğu gibi kaydetmekle yetinir.
- Değerlendirme kişilere göre değişkenlik gösterir.
- Ölçmelerden sonra yer alır, ölçmelere dayanır.
- Geniş kapsamlı bir kavramdır. Ölçmeyi de içerir.

2.3. ÖLÇME ARAÇLARINDA BULUNMASI GEREKEN NİTELİKLER

2.3.1. Güvenirlilik

Ölçme aracı neyi ölçüyorsa onu, kararlı bir şekilde ölçmelidir. Buna ölçme aracının güvenirliliği denir (Özçelik, 1987:19)

Bir ölçme sonucu, içindeki tesadüfi hataların azlığı oranında güvenilir sayılır. Güvenirlilik, bir bakıma, ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini ifade eden bir kavramdır. Diğer bir anlamda güvenirlilik, ölçmelerin duyarlık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 1997:31).

Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri onun güvenirliliğidir. Güvenirlilik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenecek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkta ölçülere yansıtılabildiğini gösterir (Özçelik, 1998:40).

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenirliliğini artırmak için alınabilecek tedbirler aşağıda sıralanmıştır.

1. Bir sınavda kullanılan soru sayısı arttıkça, çoğu halde, o sınavdan elde edilen toplam puanın güvenirliliği de artar.
2. Bir sınavda kullanılacak soruların açıkça anlaşılır ve kesinlikle cevaplanabilir olması, o sınavdan elde edilen puanın güvenirliliğini artırır.
3. Bir sınavda cevaplayıcılar her soruyu dikkatle ve hızla cevaplandırmaya teşvik edilmelidir.
4. Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır.

5. Bir sınavda kullanılacak sorular, o sınavı cevaplayacak bireylerin yaklaşık olarak yarısı tarafından doğru cevaplandırılabilir güçlükte olmalıdır.
6. Her sınav objektif yollarla puanlanabilmelidir.
7. Ölçme işleminin herhangi bir basamağında yapılan dikkatsizlik hataları, tıpkı puanlama hatalarında olduğu gibi, çoğu halde tesadüfi hata türündedir ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğini düşürür.
8. Duyarlığı yüksek bir araç veya yöntem daima güvenilirliği yüksek sonuçlar verir.
9. Ölçme sonuçlarının, ölçme işleminin elverdiği duyarlıkta kaydedilmesi güvenilirliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut, 1997: 35-36-37).

2.3.2. Geçerlik

Bir ölçme aracının, ölçmek istenilen özelliği ölçme derecesine onun bu özelliği ölçmedeki geçerliği denir (Özçelik,1987:20).

Bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir. Daha değişik bir deyişle bir ölçeğin geçerliği, onun belli bir amaca hizmet etme, belli bir işe yarama derecesidir (Özçelik, 1998:43).

Ölçme sonuçlarının geçerliğini sağlamak için, gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında, alınabilecek önlemlerin başlıcaları şunlardır:

1. Kapsam geçerliği sadece konular açısından değil, testteki soruları doğru cevaplandırabilmek için gerekli cevaplayıcı davranışları açısından da anlam kazanır. Bir araç, kapsadığı soruların geçerliği oranında geçerli olabilir.
2. Her soru, o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği; bu bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmayanların doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.
3. Sınav belli bir sürede okutulan konular ve konulara dayanılarak geliştirilmesi beklenen bilgi, beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı, hem de dengeli olmalıdır.
4. Herhangi bir puanın geçerliği için ön şart, onun güvenilirliğidir.
5. Sınavın ve ölçme araçlarının güçlüğü de geçerliğe etki eder. Güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanılacağı amaca göre ayarlanmalıdır.

6. Aynı soruların yıldan yıla hiç değiştirilmeksizin kullanılması soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya yapılması, sınav süresinin yetersizliğinden dolayı bir kısım soruların cevapsız bırakılması, öğrencilerin çeşitli nedenlerle sınavı yarıda bırakması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları tüm yetenekleriyle cevaplandırabilmesi v.b. etkenler geçerliliği düşürür (Turgut,1997: 43-44)

2.3.3. Kullanışlılık

Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlı bir test kolay uygulanabilir; böyle bir testin kullanılması, emek, para, zaman vb. yönünden ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Elde edilecek sonuç için ödenebilecek bir pahada olan test kullanışlı bir testtir (Özçelik, 1998:23).

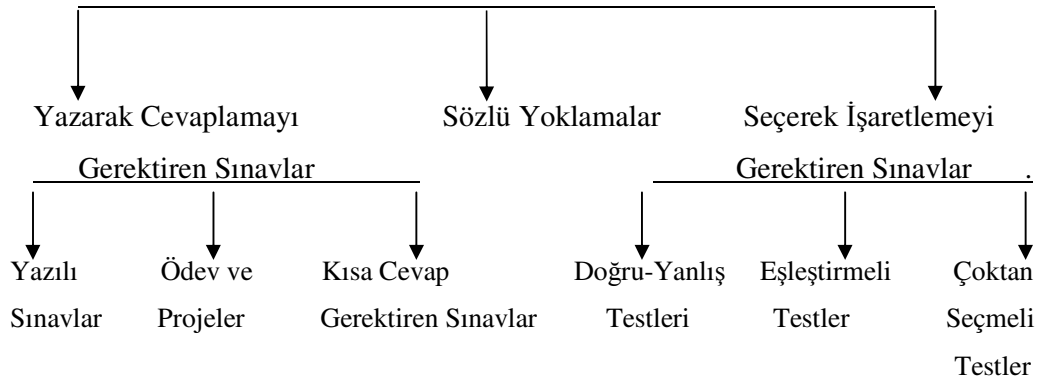
Ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılışlılığı hakkında bir yargıya varırken şu noktaların dikkate alınması gerekir:

1. Ekonomi
2. Hazırlama süresi
3. Uygulama süresi
4. Hazırlayıcı ve uygulayıcıların nitelikleri
5. Cevaplayıcıların nitelikleri
6. Uygulama kolaylıkları
7. Puanlama kolaylıkları
8. Puanları yorumlama kolaylıkları (Turgut,1997:44-46)

2.4. ÖLÇME ARAÇ VE YÖNTEMLERİ

Eğitim sisteminde hem somut, hem de soyut ölçmeler yapılmaktadır. Öğrencilerin boy, ağırlık vb. özellikleri somut ölçmelere, zeka ve davranışların ölçülmesi ise soyut ölçmelere girer. Somut ölçmeler soyut ölçmelere göre daha kolay ve güvenilirlikleri daha yüksektir. Eğitimdeki ölçmeler, genelde soyut ölçmelerdir. Eğitim sisteminde, ölçme işlemleri çok farklı sınav yöntemleri ile yapılmaktadır (İşman,2005:7). Öğretmenler sınıflarda öğrenci başarı, davranışların kazanım derecesini ölçüp değerlendirebilmek için şu araçları kullanabilirler:

Ölçme Araçları



Şema 1 :Başarıyı ölçmede kullanılan araçlar (Gümüş, 1975,153)

Davranışların ölçüp değerlendirilmesi için ölçme araç ve yöntemleri zaman içerisinde değişmekte ve geliştirilmektedir. Coğrafya eğitiminde de bu gelişme ve değişimler Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılında hazırlamış olduğu Coğrafya Dersi Öğretimi Programı'nda "Değerlendirme Araç ve Yöntemleri" başlığı altında şu şekilde yer almıştır:

2.4.1.Görüşme (Mülakat): Öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çalışmalarını hakkında ve konuları nasıl anladıkları konusunda anlama düzeylerinin daha iyi değerlendirilmesine yardım eder.

2.4.2.Gözlemler : Çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar. Öğretmen öğrencilerin:

- Soru ve önerilerine verilen cevaplarını,
- Sınıf içi tartışmalarda katılımlarını,
- Grup çalışmalarında ve tartışmalarında katılımlarını,
- Öğretmenin, öğrenmeyle ilgili yaptığı görevler ve materyallere öğrencinin gösterdiği tepkiyi gözlemler

Öğretmenlere gözlem yaparken aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir:

1. Ölçütleri koyarken bütün öğrenciler için aynı standartları kullanılmalı
2. Her öğrenciyi birkaç kez gözlemlenmeli
3. Her öğrenciyi değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemlenmeli

4. Her öğrenciyi değişik özellikler, beceriler ve davranışlara göre değerlendirilmeli
5. Yapılan gözlem için değerlendirmeyi mümkün olduğu kadar gözlemlenildiği zaman kaydedilmeli

2.4.3. Sözlü Sunumlar : Sözlü sunum, konuşma, dil eğitimi, dil sanatları gibi birçok alanda kullanılabilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri hakkında iyi bilgi sağlar. Kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarı ya da akran değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme yapılabilir. Sözlü sunumlar öğrencilerin hatırlama, kavrama ve hitap düzeyleri hakkında bilgi toplamak için uygun araçlardır. Aynı zamanda problem çözme becerileri de bu yöntemle ölçülebilir.

2.4.4. Projeler : Projeler, öğrencilere bireysel ya da grup içinde önemli görevlerde bulunmalarına fırsat sunar. Projeler puanlama standartları ve ayrıntılı yönergeler gerektirir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler için önemli sorumluluklar gerektirir.

2.4.5. Araştırma Kağıtları: Araştırma kâğıtları eğitimin her kademesinde kullanılır. Bir performans değerlendirme maddesi olarak oldukça uygundur.

2.4.6. Öz Değerlendirme : Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmalarını, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.

- Kendini değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder.
- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası kriter koymada ve öğrencinin motivasyonunun yükselmesinde öğrencilere fırsat verir.

- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar.
- Kendini değerlendirme ile öğrenci sürecin bir parçası olduğunu hisseder.
- Kendilerine dışardan bakma yetisi gelişir.

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

2.4.7. Dereceli Puanlama Anahtarı (RUBRİC) :

Dereceli puanlama anahtarı, performansı tanımlayan ölçütleri içeren puanlama rehberidir. Herhangi bir çalışmanın puanlanması için geliştirilmiş ölçütleri içeren bir araçtır..

Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanmanın Nedenleri

Dereceli puanlama anahtarı,

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve kriterler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olacak velilere kolaylık sağlar.

Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

- Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleyin.
- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleyin.
- Yeterlik düzeylerine karar verin.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürünler ya da becerilerin anahtarını oluşturun.
- Davranış, ürün yada her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa kriterler yazın. Burada önemli olan düzeyler arasında kriterleri iyi ayırt edebilmektir. Beceriler hangi düzeyde olursa, bir alt veya üst kritere ait olabilir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağının hazırlanmasıdır.

Dereceli Puanlama Anahtarı amaçlarına göre iki çeşittir.

Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır.

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Bu ölçekler, çalışmanın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.

2.4.8.Öğrenci Ürün Dosyası (PORTFOLYO)

Öğrenci Ürün Dosyası Nedir?

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur. Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır. Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.

Öğrenci Ürün Dosyasının Amacı Nedir?

- Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,

- Müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini kanıtlarla ve daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenmelerine bilgi sunmak ve ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin arkadaşlarının gelişimini izleyerek birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamak ve böylelikle gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç yapmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeye yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardım etmek,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürün ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,
- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardım etmek,
- Yazma, okuma ve düşünme becerileri arasında bağlantı sağlamak,
- Öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi katılımlarının sağlanması onların çalışmasını teşvik etmek gibi amaçları vardır.

Öğrenci Ürün Dosyası neler içerir?

- Öğretmen tarafından hazırlanan rehber (öğrencilerin gelişim dosyasının ne olduğunu anlamalarına, kendi gelişim dosyaları için neler yapmaları gerektiğini anlamalarını kavrar.)
- Öğrencilerin yazılmış ödevleri(taslak yada bitmiş parçaları)
- Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- Video - kaset ve ses kasetleri ya da CD'ler
- Grup ödevleri ve projeler
- Öğretmen anektodları
- Öğrencilerin mektupları
- Öğretmen kontrol listeleri
- Öğrencilerin zorlukla tekrar yapmak istediği ödevler

- Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- Değerlendirme kâğıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimleri nasıl değerlendirileceğini gösteren kâğıtlar)

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriğini Seçmek İçin Stratejiler

- Öğrencinin en iyi çalışması
- Öğrencinin yeni öğrendiği çalışmalar
- Öğrencinin çok övündüğü şeyler
- Öğretmen, öğrenci ve veli tarafından yapılan seçimler

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğretmenin Rolü Nedir?

- Öğrenci ürün dosyası çalışması sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eder ve yardımcı olur.
- Öğrenci ürün dosyasının kapsamının ne olacağı konusunda ışık tutar.
- Öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaların dâhil edileceği öğrencinin sorumluluğundadır, kararları öğretmenle öğrenci birlikte alabilirler.
- Öğrenci ürün dosyasının değerlendirilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Ancak değerlendirme kriterleri baştan belirlenmeli ve bu kriterler açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve veliye sunulmalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Öğrencinin Rolü Nedir?

- Öğrenci ürün dosyası, öğrenciye ait bir çalışma olduğundan en önemli aşama, öğrencinin öğrenci ürün dosyasına hangi çalışmaları dâhil edeceğini saptamasıdır. Bu konuda öğretmen yardımcı olacaksa da karar öğrenciye ait olacaktır.
- Öğrenci ürün dosyası çalışması kapsamına girecek olan çalışmaların belgelenmesi çok önemlidir. Öğrenci yaptığı çalışmayı resimlerle belgelemek gereğini duyabilmelidir. Ölçütler listesinin öğrenci tarafından çok iyi kavranması öğrencinin çalışmalarını sağlıklı değerlendirebilmesi açısından çok önemlidir.

Öğrenci Ürün Dosyası Çalışmalarında Velinin Rolü Nedir?

- Veli, ürün dosyasının öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır.

Öğrenci Ürün Dosyası Hazırlama Sürecinde Öğretmenin Yapacakları:

- Öğrenci ürün dosyasını hazırlamadan önce öğretimin genel hedeflerini ve kazanımlarını belirleyiniz. Kendinize, bu kazanımlardan hangilerini öğretmek istediğinizi, öğrencilerinize de hangilerini öğrenmek istediklerini sorabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyasını sınıfınıza tanıttınız. Varsa elinizde bir örnek bunu öğrencilerinize gösteriniz.
- Öğrencilerinize, öğrenci ürün dosyasının bir değerlendirme aracı olduğunu söyleyiniz.
- Öğrenci ürün dosyalarında nelerin bulunabileceğini söyleyiniz (sınavlar, projeler, değerlendirme ölçekleri, yazılar vb.).
- Dosyaya fazla ürün koyarak öğrencilerin cesaretlerini kırmayınız (başlangıçta 4–5 madde).
- Her aşamanın nasıl değerlendirileceğini açıklayınız (öğrencilerinize puanlama ve dereceli puanlama anahtarıyla ilgili bilgi veriniz.).
- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar kullanabilirsiniz.
- Öğrenci ürün dosyasıyla ilgili öğrencilerinize geri bildirimde bulunabilirsiniz. Örneğin, öğrencilerin yeteneklerinin bir profilini çıkarıp, güçlü ve zayıf yönlerini belirten bir yazı yazıp dosyaya ekleyebilirsiniz.

Öğrenci Ürün Dosyasının İçeriği:

- Dosyanın “içindekiler” bölümü
- Önsöz, özet (ya da özgeçmiş) (Burada öğrenci çalışmalarının başlangıçtan o ana kadarki gelişimini anlatır. Öğrenci başlangıçta neredeydi? Bu aşamaya nasıl geldi?)
- Öğrenci tarafından dosyaya konulan tüm ürünler ya da çalışmalar.

- Yapılan her çalışmanın değerlendirilmesi ile ilgili dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi ya da öz değerlendirme formları gibi araçlar.
- Her ürünün dosyaya konulmasının nedeni? Burada öğrenci kendisi ile ilgili görüşlerini belirtir. Bundan ne öğrendim? Bu çalışmayı neden sakladım? Çalışmayı yaparken beklemediğim nelerle karşılaştım? Benim için bu çalışmanın anlamı nedir? Hangi alanda zayıfım?
- Öğrenci Ürün dosyasının değerlendirilme Ölçütleri

2.4.9. Performans Değerlendirme

- Performans değerlendirme, öğrencilerin, öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanabilir.
- Performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister.
- Performans değerlendirme süreç içine yayılmıştır, zamana bağlı değildir.
- Gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır.
- Performans değerlendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar.
- Performans değerlendirme, öğrencinin yeni bilgiyi yapılandırmasını gerektirir.
- Performans ödevlerinde, tek bir cevap yoktur. Ödevi tamamlamak için değişik yollar bulunmaktadır. Bu nedenle iyi tanımlanmış bir ölçütle değerlendirmelidir.
- Başarılı bir değerlendirme yapmak için her bir performans ödevi bir dereceleme ölçeği (rubric) ile eşleştirilmelidir.
- Öğrenciler performans ödeviyle rubricin bir örneğini alırlar. Böylece değerlendirme sürecinde, öğrenciler kendilerinden ne beklediğini bilerek çalışmalarını ona göre yönlendirirler.

- Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin başarısı için bir yol haritasına dönüşür.

Hangi Tür etkinlikler Performansa Dayalı Değerlendirme Sürecinde Kullanılabilir?

Ürünler: Kompozisyon, makale yazma, grafik çizme, deney düzeneği oluşturma vb.

Üst düzey düşünme becerileri: Bilgiyi edinme, düzenleme, kullanma vb.

Gözlenebilir performanslar: Deney yapma, kroki, resim çizme, bir araç yapma vb.

Alışkanlıklar ve sosyal beceriler: Grup çalışmasına yatkınlık, başkalarının fikirlerine önem verme, kendini ifade etme, sunum yapabilme vb.

2.4.10.Kavram Haritaları

Kavram haritaları, bir temel kavram etrafında, bu temel kavramla ilişkili diğer kavramları ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini gösteren grafiksel yapılardır (Korkmaz, 2004). Ya da bilginin, daha uzun süre hatırlanması ve daha verimli bir şekilde kullanılabilmesi için grafiklerle temsil edilmesi yöntemidir.

Kavram haritaları;

1. Bir konunun öğretiminde
 2. Öğrenmeyi kolaylaştırmada
 3. Öğrenme sürecini kontrol etmek ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada
- Değerlendirme yapma amaçlı kullanılabilir.

Kavram Haritalarını Değerlendirmek İçin Kullanılabilecek Ölçütler

Kavramların uygun şekilde nitelendirilmesi

–Kavramlar, en fazla üç sözcükle temsil edilmelidir.

–Kavramların yerleşimi genelden özele doğru hiyerarşik olarak sıralanmalıdır.

Bağlama sözcüklerinin uygun şekilde nitelendirilmesi

–Haritada kavramlarla bağlantılar arasındaki ayırım belirgin olmalıdır.

–İki kavram arasındaki bağlantılar anlamlı olmalıdır.

–İlişkiyi doğru şekilde temsil etmelidir.

Kavramların çapraz bağlanması

–En iyi haritalar, kavramlar arasındaki çapraz bağlantıları yeterli ölçüde gösterenlerdir.

–Çapraz bağlantılar, öğrencinin, birbirine bağlı çok sayıda düşünceyi bildiğini gösterir.

–Çapraz bağlantılar, yaratıcılığı ortaya çıkarır.

2.4.11. Tutum Ölçekleri

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimdir (Özgüven, 1999).

Tutumların ölçülmesinde gözlem, soru listeleri, tamamlanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlışı seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler de kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2002).

Tutum ölçekleri, tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen ve yaygın olarak kullanılanıdır (Tavşancıl, 2002). Tutum ölçeklerinden en çok kullanılan yöntem de Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde tepkide bulunulur. Böylece her cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum objesine katılma / katılmama derecesini bildirmiş olur.

Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur.

2.4.12. Kısa Cevaplı Maddeler: Bir kelime, bir sembol ya da en çok birkaç kelime ile cevaplanabilen madde türüne denir. Bu tür maddeler bilgi basamağını ölçmek için uygundur. Öğrenci sorunun cevabını kendisi yazar. Kısa cevaplı maddeler iki türdür. Birisi soru cümlesi, diğeri eksik cümle tipindedir.

Bu Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
2. Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
3. Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
4. Bir sınavdaki sorulardan bazıları başka sorulara ipucu olmamalıdır.
5. Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
6. Her soru için bırakılan boşluk aynı uzunlukta olmalıdır.
7. Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir.

2.4.13. Çoktan Seçmeli Testler: Çoktan seçmeli bir madde, kök ve seçeneklerden oluşur. Kök, kazanımın ifade edildiği veya sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler de öğrencinin önüne konulan muhtemel cevaplardır. Öğrenciye yöneltilen sorunun cevabı genellikle üç ya da dört başka cevapla birlikte verilir. Öğrenciden istenen, doğru cevabı, verilenler arasından seçip işaretlemesidir. Bu maddeleri, öğrencilerin yaratıcılığını ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla kullanamayız. Daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılırlar. Fiziksel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılmazlar.

Çoktan Seçmeli Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Madde kökünde tek ve temel bir fikir olmalıdır.
2. Her madde karmaşık davranış, beceri zincirleri yerine, yalnızca bir tek zihinsel beceri üzerine odaklanmalıdır.
3. Madde kökü olabildiğince açık seçik ifade edilmiş olmalıdır.
4. Madde kökünde gereksiz açıklamalardan ve ifadelerden kaçınılmalıdır.
5. Kökte seçeneklere ipucu veren ifadeler kullanılmamalıdır.
6. Seçenekler anlam ve dil bilgisi bakımından kökle uyumlu olmalıdır.
7. Seçeneklerin tümü ifade, gramer ve konu bakımından homojen bir grup oluşturmalıdır.
8. Seçeneklerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
9. Cevapları kişilere göre değişebilecek sorulardan kaçınılmalıdır.
10. Tuzak niteliğinde olan sorulardan kaçınılmalıdır.
11. Çeldiricilerin doğru cevaba yakınlığı arttıkça maddenin güçlüğü de artar.
12. Seçeneklerin sıraya konulabileceği maddelerde, bunların seçeneklere yerleştirilmesi belli bir sırada olmalıdır.
13. “Yukarıdakilerin hepsi” seçeneği dikkatli kullanılmalıdır (Bu seçenek, maddedeki bütün seçeneklerin birbirine çok benzer olduğu hallerde kullanılabilir.).
14. “ Yukarıdakilerin hiç biri” seçeneği doğru cevap olarak kullanılmamalıdır.
15. Seçenek sayısı testin hitap ettiği öğrenci düzeyine uygun olmalıdır. Örneğin, üçüncü sınıfta üç seçenekli; dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci

ve sekizinci sınıflarda dört; orta öğretim düzeyinde ise beş seçenekli olması önerilir.

16. Seçenekler birbirinden bağımsız olmalı, biri diğerlerini içerir özellikte olmamalıdır.
17. Bir testteki bütün maddelerin seçenek sayıları aynı olmalıdır.

2.4.14. Eşleştirmeli Maddeler: İki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir. Kim?, ne?, nerede? gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

Eşleştirmeli Maddelerin Yazımında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Eşleştirme madde grubunda yet alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri benzeşik olmalıdır.
2. Bir eşleme takımında öncüllerle cevaplar eşit sayıda olmamalıdır.
3. Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
4. Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.

2.4.15. Uzun Cevaplı Maddeler : Bu tip maddelerde, öğrencilere bir ya da birkaç soru verilip bunlara belli bir sürede yazılı cevap vermesi istenir.

Bu Maddelerin Yazılmasında Dikkat Edilecek Bazı Esaslar:

1. Her madde değişik yorumlara açık olmayacak biçimde açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.
2. Maddelerin başında, cevaplama işlemine ilişkin hususları açıklayan bir açıklama bölümü belirtilmelidir.
3. Maddeler ders kitaplarından ve diğer okuma kaynaklarından aynen alınmamalıdır.
4. Maddeler birbirinden bağımsız olarak cevaplandırılmalıdır.

İki türü vardır.

1. **Sınırlı Cevap Maddeleri:** Bu tip maddelerde verilecek cevabın niteliğine, uzunluğuna ve örgütlenmesine ilişkin bazı sınırlamalar konulur (...üç neden belirleyin,iki benzerlik yazın gibi).

2. Açık Uçlu Maddeler: Bu tip maddelerde cevabın içeriği, niteliği ve uzunluğu açısından cevaplayıcı serbest bırakılır. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilirler.

- Açık uçlu maddelerde, şans başarısı faktörü ortadan kalkar.
- Öğrencinin düşüncelerini organize etmesine olanak sağlar.
- Öğrencinin yaratıcılığını ortaya koymasına imkan verirler.

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Her soru için değerlendirme ölçütleri belirlenir

3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterlilikleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalarda değişik sonuçlara rastlanmıştır.

Özoğlu 1974 yılında yaptığı “Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi” adlı araştırmasında, liselerde öğrenci başarıları değerlendirilirken öğretmenlerin en çok kullandıkları tekniklerin neler olduğunu, kullanılan tekniklerde 5-10 yıl içinde belirgin değişikliklerin olup olmadığını ve kullanılması gereken tekniklerin neler olduğunu saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, sosyal bilimler derslerini okutan öğretmenlerin öğrenci başarı gelişimini değerlendirmede en çok yazılı yoklama ve tekniklerini kullandıkları, son 5-10 yılda kullanılan tekniklerde belirgin bir değişikliğin olmadığı, objektif başarı testlerinin öğrenci başarısını değerlendirirken kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Taymaz 1974 yılında yaptığı “Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmasının sonucunda öğretmenlerin, objektif bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapabilme bilgi ve becerisine sahip olmadıklarını, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme konusunda ders almamış ya da herhangi bir kurs veya seminerlere katılmamış oldukları sonucuna varmıştır.

Koç 1981 yılında yaptığı “Liselerde Öğrencilerin Akademik başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmasıyla, liselerde öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısını değerlendirme uygulamalarının eğitim ve öğretimin amaçlarına ulaşma yönünden etkinlik derecesine ilişkin olgusal bilgileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, liselerde öğrencilerin, sınıf geçme kalma durumlarını belirleyen kanaat notunun ya da yıl sonu başarı notlarının büyük ölçüde yazılı sınavların bir sonucu olarak belirlendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yazılı sorulara verdikleri notların başarılarının iyi bir göstergesi olup olmadığı sorusuna, öğrencilerin yarısından fazlası verilen notların derslerdeki başarılarının iyi bir göstergesi olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bir başka bulgu da, öğrencilerin büyük bir kısmının yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda beklentileri düzeyinde notlar aldıkları görüşünü belirtmektedir.

Gümüş 1981 yılında yaptığı “Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci başarısının Değerlendirme Davranışlarına Katkısı” konulu yüksek lisans çalışmasında öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarının bir bölümünde yer aldığı halde, bazı yükseköğretim programlarında yer almayan ölçme ve değerlendirme dersinin, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışlarına katkıda bulunup bulunmadığı saptanmak istenmiş ve bu amaçla söz konusu dersi eğitimleri sırasında almış öğretmenlerle, diğer öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin davranışları karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışları arasında, ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin lehinde bir farklılığın bulunduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet süresi arttıkça, iki grubun öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları arasında fark azalmakta; fakat meslek deneyiminin, ölçme ve değerlendirme dersinden kaynaklanan farklılığı ortadan kaldıramadığı bulunmuştur.

Toprak 1999 da “Hacettepe Öğretim Elamanlarının Ölçme ve Değerlendirme Konusuna Yönelik Görüşleri”ne ilişkin araştırmasında, öğretim üyelerinin sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun şekilde geliştirilip geliştirmediğini, mesleki unvan, ölçme ve değerlendirme eğitimi almış olmak ve bağlı bulunulan fakülte boyutunda görüşlerinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Toprak çalışma sonucunda, öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirmeye karşı olumsuz görüşe sahip olmadıkları, ancak olumlu görüşe sahip olanların oranlarının da oldukça düşük olduğunu oldukça düşük olduğunu gözlemlemiştir. Toprak, öğretim üyelerinin görüşlerinin genelde nötr olduğunu, ayrıca ölçme ve değerlendirme ilkelerine uygun davranmaya çalıştıklarını gözlemekle beraber, ilkeleri ne derece doğru uyguladıklarının bilinmediğini belirtmiştir. Araştırmacı ayrıca elde edilen bazı verilerden bunların doğru uygulanmadığı konusunda ipuçlarının mevcut olduğunu saptamıştır.

Öztürk 1988 tarihinde “Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmasında öğretmenlerin, eğitim hedeflerini istenilen niteliklere uygun olarak hazırlamada ve ifade etmede, öğrenci başarısının ölçülmesinde kullandıkları başarı testlerinin

geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama ve başarı testlerinin puanlamasında kullandıkları cevap anahtarını istenilen niteliklere uygun olarak hazırlama boyutlarında yeterliliklerini saptamaya çalışmıştır. Öztürk, öğrenci başarısının ölçülmesinde kullandıkları başarı testlerinin geçerliğini sağlamada “az yeterliğe”, güvenilirliğini sağlamada “orta yeterlikte” beceriye sahip olduklarını, ancak öğretmenlerin sahip oldukları bu beceri seviyelerinin araştırmada yeterli ölçüsü olarak kabul edilen puanın altında olması nedeniyle öğretmenlerin yetersiz olduklarını belirtmiştir. Aynı şekilde başarı testlerinin puanlamasında kullandıkları cevap anahtarının istenilen niteliklere uygun olarak hazırlamada “az yeterli” bir beceriye sahip oldukları, bu beceri seviyesinin araştırmada yeterlik ölçüsü kabul edilen puanın altında olması nedeniyle “yetersiz” olduklarının görüldüğünü belirtmiştir.

Efe 1988 tarihinde yaptığı “Eğitim Fakültesi Mezunu Olamayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri” adlı çalışmasında “mesleki yeterliklerine ilişkin eğitim etkinliklerinin planlanması” konusunda eğitim fakültesi mezunu olmayan ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlikleri ile müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin “eğitim etkinliklerinin planlanması”na dair davranışları müfettiş, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre “ara sıra” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Serindağ 1999’da yaptığı “Leistungsmessung und Beurteilung Im Übersetzungsdidaktisch Relevanten Unterricht (Çevirici Eğitimi Amaçlı Derslerde Ölçme ve Değerlendirme)” konulu araştırmasının sonucunda öğrencilerin yaptığı çevirileri nesnel olarak ölçme ve değerlendirme olanağı, çeviri dersinin ve buna bağlı olan sınavların niteliğine ve nasıl olması gerektiğine dair çeviri ve eğitim biliminin ortaya koyduğu yöntem ve yaklaşımlarla sıkı sıkıya bağlıdır. Bu bağlamda, çeviri dersini veren öğretim elamanının alanında uzman olması çeviri dersinin eğitimbilimsel ve yöntembilimsel ilkelere göre yapılmasının yanında hedeflerin ve içeriğinin açık olması, dersin içeriği ile sınav metinlerinin birbirine uygunluk göstermesi gibi noktalar önemli rol oynamaktadır. Ayrıca, sınavlarda öğrenciden neyin istendiğini veya metin ile neyin amaçlandığını tam olarak açıklayan, çeviri amaçlı metin çözümlenmesi yardımıyla hazırlanan bir çeviri görevlendirmesi, ölçme

ve değerlendirme için gereklidir. Bu noktalar dikkate alınmasıyla ancak bir çeviri doğru ve nesnel olarak değerlendirilebilir olacağını belirtmiştir.

Topal 1999 tarihinde hazırladığı “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında Öğretmenlerin 2/3’nün dönem başında sordukları soruların öğrenciyi tanımak, öğretim sürecinde sorulan sorular ve yapılan sınavların öğrencilerdeki eksikleri gidermek için yapılacak düzenlemelere temel teşkil edecek nitelikte olması gerektiğini belirten öğretmenlerin 3/4 oranında olduğunu, dönem sonu yapılacak sınavlar ve sorulacak soruların kullanım amacının öğrencilerin ulaştığı yeterliliği görmeye yönelik olması gerektiğini belirten öğretmenlerin 4/5 oranında olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin test sorusu, doğru-yanlış tipi soru, boşluk doldurmalı soru hazırlamada bazı yetersizlikleri göz ardı ettiklerini belirtmiştir.

Muşta 2001’de yaptığı “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında sınıf öğretmenleri, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip değildiler. Öğretmenler soru hazırlama, sorulara puan belirleme ve yorumlama konularında yetersizdirler. Sınıf öğretmenleri değerlendirme yaparken, ölçme sonuçlarıyla birlikte öğrenci davranışlarını dikkate almaktadır, değerlendirme sonuçlarını sadece öğrenci başarısının değerlendirilmesi şeklinde yorumlamakta, öğretmenin değerlendirilmesi, öğretim programının değerlendirilmesi ve öğretim yönteminin değerlendirilmesi gibi hususları göz ardı etmektedirler. Kullandıkları ölçme ve değerlendirme metotları sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve Türkçe gibi özel alanlara göre farklılık göstermemektedir. Derslere göre ölçme ve değerlendirme yapılmamaktadır sonucuna varmıştır.

Kan 2001 tarihinde yaptığı “Yazılı Yoklamaların Puanlanmasında Puanlama Cetveli ve Yanıt Anahtarı Kullanımının Puanlamaya ve Puanlayıcı Güvenirliğine Etkisi” adlı çalışmasında bazı öğretmenlerin kendi içlerinde, puanlama cetveli ve yanıt anahtarı kullanarak ve kullanmadan tutarlı puanlar vermedikleri, puanlamalar arasında olan farklılığın ve puanlamalar arasında geçen zamanın, aynı öğretmenin kendi içinde yaptığı puanlamaların tutarlılığını bozacak kadar güçlü bir etkiye sahip

olduğu söylenebilirken, farklı öğretmenlerin puanlama cetveli kullanarak ve kullanmadan yaptıkları puanlamaların ortalamaları arasında tutarlılığı bozacak kadar farklılığın olduğu, puanlamalar arasında geçen zamanında bu durum üzerinde etkin rol oynadığı ifade edilebilir. Bu durumda öğretmen yargısı, kanaat, kişilik vb. değişkenlerin farklı öğretmenlerin yaptıkları puanlamaları etkilediği düşünülebilir olduğunu belirtmiştir.

Aydın 2001 tarihinde yaptığı “Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma” adlı çalışmasında hizmet yılı faktörünün tek başına ölçme ve değerlendirme yeterliliğini açıklamadaki etkisi anlamlı bulunmamış, bununla birlikte fakülte ve hizmet yılı faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının yine 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hizmet yılı değişkeni boyutunda ortaya çıkan önemli bir sonuç, 11-20 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olduklarını belirtmiştir.

Kaynak 2000’de hazırladığı “Orta Öğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında öğretmenler, öğrenci başarısı hakkında karar verirken daha çok “zeka”yı ölçüt olarak kabul etmişlerdir. “Öğretmenin bilgisi” ve “ders kitabı”nın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmamışlardır. Öğretmenler, öğrenci başarısının ölçülmesinde oluşabilecek hatanın “öğrencilerden kaynaklanmış” olabileceği görüşüne katılmışlar, hataların, kendilerinden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ve ölçme aracından kaynaklanıp kaynaklanmadığı konularında ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin sınavda sorulacak sorularla ilgili olarak “sorular işlenen konulardan öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlara göre sorulmalıdır” ve “sorularda bazı değişiklikler yapılarak sorulmalıdır” görüşlerine katılırken, “sorular en zor konulardan ve öğrencinin en çok

gelmediği günlerde işlenen konulardan sorulmalıdır” görüşlerini benimsemedikleri sonucuna varmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN AMAÇLARI

Bu araştırmanın genel amacı, Orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliğini saptamaktır. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

1. Üniversitelerde ölçme değerlendirme bilgisi coğrafya öğretmenlerine verilmiş midir?
2. Üniversitelerde verilen ölçme değerlendirme bilgisi coğrafya öğretmenleri için yeterli midir?
3. Üniversitelerde verilen ölçme değerlendirme bilgisi coğrafya öğretmenleri tarafından uygulanabilir mi?
4. Eğitim Fakültesi mezunu coğrafya öğretmenleri ile diğer fakülte mezunu coğrafya öğretmenleri arasında ölçme değerlendirme yeterliliği bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kadın ve Erkek coğrafya öğretmenleri arasında ölçme değerlendirme yeterliliği bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
6. Coğrafya öğretmenleri ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları takip ediyor mu?
7. Coğrafya dersinde hangi ölçme değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır?
8. Coğrafya Öğretmenlerine göre ölçme değerlendirmenin amacı nedir?
9. Coğrafya öğretmenleri hangi ölçme araç ve yöntemlerini kullanmaktadırlar, kullandıkları bu araç ve yöntemleri tercih etme nedenleri nelerdir?
10. Coğrafya Öğretmenleri nasıl değerlendirme yapmaktadır?
11. Coğrafya Öğretmenleri değerlendirme sonuçlarını ne şekilde yorumlamaktadır?
12. Coğrafya öğretmenleri hangi ölçme değerlendirme problemleri ile karşılaşılıyor?
13. Coğrafya öğretmenlerinin, karşılaştıkları ölçme ve değerlendirme problemleri için çözüm önerileri nelerdir?

5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Araştırmada “Orta öğretim coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliğinin saptanmasının” seçilmesinin nedeni öğretimin iyi yürütülebilmesi için, öğrenci başarısının sık sık ölçülüp değerlendirilmesini ortaya koymayı amaçlamaktadır oysa coğrafya öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri bilinmemektedir.

Dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanacak olan tabii ki öğretmenlerdir. Ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip öğretmenler kendi uyguladıkları dersleri iyi bir şekilde değerlendirip varsa hataları ortaya çıkararak gelecekte daha iyi öğrenme ve öğretme faaliyetleri düzenleyeceklerdir. Ölçme değerlendirme planlama ve uygulamalarında ne kadar başarıya ulaşıldığı belirlenecektir.

Öğretme ve öğrenme işlevlerini gerçekleştiren öğretmenin bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi, bazı niteliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu alanda yapılan araştırmaların hemen hemen hepsinde ortak olarak kabul edilen nitelikler arasında “etkinlikleri planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirme bilgi ve becerisi” yer almaktadır (Ünsal, Ada, 1999:49).

Öğretmenin başarıyı ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerisi, öğrencilerin bilgilerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve yeteneklerini ölçmede başarılı olmasını sağlayacaktır. Öğretmenin öğrencilerini tüm yönleriyle tanımaya çalışması çok önemlidir. Çünkü böylece öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinden haberdar olacak ve onlardan aynı derecede bilgili ve becerili olmalarını bekleyecektir. Onlardaki hataları düzeltme, eksikleri giderme ve istenmeyen öğrenmeleri ortadan kaldırma çalışmaları böylece öğrencilerin kendilerini daha gerçekçi bir yaklaşımla algılamalarına yardım edecektir. Bu işlemlerin yapılabilmesi uygun ölçme araçlarının kullanılmasına ve elde edilen verilerin doğru yorumlamasına bağlıdır. Bu amaçla öğretmen, sınıf ortamında bir öğretim etkinliği sonunda öğrencilerin amaçlanan davranışları ne derece kazandıklarını ve yıl sonunda başarılı olup olmadıklarını belirlemek üzere bir seri ölçmeler yapar. Bunun içinde uygun ölçme araçları kullanarak öğrencileri hakkında bazı kararlar verir. Elbette ki öğretmenin başarıya yönelik isabetli kararlar verebilmesi çok önemlidir. Öğretmenin isabetli kararlar verebilmesi için karara dayanak olabilecek yeterli bilgi toplaması, toplanan bilgilerde

önemli hatalar bulunmaması ve bu bilgilerin doğru yorumlanması gerekir (Turgut, 1997:2).

Eğitimin etkili ve başarılı kılınması, beklenen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerini etkili kullanma gücümüze bağlıdır. Ancak, yürürlükteki sınav düzeni ne teknik yönden, ne de dayandığı ilkeler bakımından bu amaca hizmet edecek yeterlilikte değildir. Eğitimi boşa dönen bir çark olmaktan kurtarmak, kendi kendini düzelten, sürekli gelişen bir çalışma ve bilimsel nitelikte bir etkinlik haline getirmek için, ölçme ve değerlendirme tekniğinde ve felsefesinde çağımızda elde edilmiş gelişmelerden yararlanmak artık kaçınılmaz bir zorunluluktur. Kaldı ki, ölçme ve değerlendirme objektif ve güvenilir yöntemlerle yapıldığı takdirde eğitim çalışmalarını geniş ölçüde aksatan, öğrencilerimizi başarısızlığa, öğretmen ve yöneticileri yılgınlığa sürükleyen ve böylece ulusal servet ve gücün israfına yol açan bir sürü problem ve güçlüklerin önlenmesi sağlanabilir. Öğrencilerin, hatta tüm eğitim çalışmalarının, sürekli ve sistematik yollardan değerlendirilmesi, sınıf içi öğretim etkinlikleri kadar, eğitimin önemli bir parçasıdır (Yıldırım, 1983:s V).

Eğitim ve öğretimi yapılan bir müfredat programında, amaçlanan hedeflere ne ölçüde yaklaşıldığı, bu programın genel ve özel amaçlarında ne derecede başarılı olduğu, yapılan bilgi eğitiminin başarı durumu gibi niteliksel özelliklerin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu bakımdan, ölçme ve değerlendirme yapılması, kaçınılmaz bir zorunluluktur (Doğanay, 2002:349).

Coğrafya öğretiminin başarıya ulaşip ulaşmadığı, coğrafya dersinin amaçlarına uygun olarak yapılan ölçme değerlendirme sonucu ortaya çıkacaktır. Bu sonuca ulaşacak coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Fen Edebiyat fakültelerinin Coğrafya bölümünden ya da Eğitim fakültesinin Coğrafya Eğitimi bölümünden mezun olup coğrafya öğretmenliği yapan Milli Eğitim kadrosundaki coğrafya öğretmenlerinin bu konudaki yeterlilikleri ise bilinmemektedir.

Yapılacak olan bu çalışmanın tüm coğrafya öğretmenlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerde ders programının belirlenmesinde ve uygulanmasında eğitim fakültelerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Ölçme değerlendirme dersi öğretmenlerine ders içeriği ve uygulamalarında ışık tutacağı düşünülmektedir.

Uygulanan anket sonuçlarının eğitim bilimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ortaöğretim Müdürlüğü, hizmet içi eğitimlerle ilgili çalışmalar yapmak için kaynak olarak kullanılabilir.

Tüm eğitimciler ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri sonuçlarına göre kendi alanlarında çalışmalar yapabilir.

6. VARSAYIMLAR

- Öğretmenler kendi yeterliliklerini değerlendirirken yansız davranmışlardır..
- Hazırlanan anket Coğrafya öğretmenlerinin yeterliliklerini yansıtabilecek niteliktedir.
- Araştırma için seçilen örneklemden ulaşılabilen 87 öğretmen tüm evreni temsil edebilecek yeterliliğe sahiptir.

7. SINIRLILIKLAR

Araştırma, Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ilçelerindeki ortaöğretim okullarındaki coğrafya öğretmenleri ile sınırlıdır.

Araştırma, örnekleme alınan okullardaki coğrafya öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırma, örnekleme alınan okullardaki 87 coğrafya öğretmeniyle sınırlıdır.

8. TANIMLAR

Doğrudan Ölçme : Ölçülen nitelik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynı ise bu tür ölçmelere doğrudan ölçme adı verilir (Yılmaz,1996)

Dolaylı Ölçme : Ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın özelliği birbirinden farklı ise bu tür ölçmelere dolaylı ölçme adı verilir (Yılmaz, 1996).

Ölçme Hatası : Ölçülen nesnenin gerçek değeri ile gözlem ya da ölçme sonucundan elde edilen değer arasındaki farka ölçme hatası adı verilir (Yılmaz,1996)

Ölçek : Nesnelere verilen sayıların anlamlarını ya da nesnelere sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gerekli kurallar ve kısaltmaları belirtmek için kullanılır (Erdoğan,1984).

Cetvel ve metre gibi ölçme araçları üzerinde bölmeleri ya da belli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölünmüş bir ölçme aracını belirtmek için kullanılır (Tekin, 1982).

Ölçüt (Norm, Standart, Kriter) : Her ölçme sonucuna ilişkin, aynı alandan kıyaslama, karşılaştırma, karşılaştırma yapabileceğimiz bir sabit değer vardır. Ölçme sonuçlarını kıyasladığımız bu sabit değere ölçüt adı verilir (Yılmaz, 1996).

Yeterlik : Bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak, belli görevleri karşılayabilecek bilgi veya hüner, yahut hem bilgi hem de hüner sahibi olmaktır (Bursalıoğlu, 1975).

Ölçme Değerlendirme Alanında Yeterlilik : Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerin yerinde ve zamanında kullanabilme.

Mutlak Değerlendirme : Bu değerlendirme de belli bir takım standartlar bulunmaktadır. Öğrencilerin aldığı notları belirlenen bu standartlara ulaşması gerekmektedir. Bu yöntemle öğrencilere not verme, ham puanları yüzde puanlara çevirmek ve bu yüzdeleri de harf ya da sayı notları olarak belirlemektir. Geçme notunun anlamı, alınan puanın belirlenen standart ile aynı ya da yüksek olmasıdır; kalma notunun anlamı ise alınan notun belirlenen standardın altında olması demektir (İşman,2005).

Bağıl Değerlendirme : Bu değerlendirme de, öğrenci başarısı ele alınmadan önce sınıfın genel bir başarısı ortaya çıkarılır ve bu başarıya göre öğrencinin sınıf içindeki başarı durumuna göre not verilir. Bu yöntemde, normal dağılım eğrisi ve

aritmetik ortalama ve standart kayma işlemleri kullanılması gerekmektedir (İşman, 2005).

BÖLÜM II

1.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, veriler ve toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması, süre ve olanaklar üzerinde durulacaktır.

1.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmanın yöntemi tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003:77).

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara il sınırları içinde görev yapan coğrafya öğretmenleri oluşturacaktır.

Araştırmanın örneklemini, Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarındaki coğrafya öğretmenleri oluşturacaktır.

1.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmaya ilişkin verileri toplamak amacıyla anket hazırlanmış, ayrıca daha önce Aydın'ın (2001) araştırma tezi için hazırladığı ve uyguladığı Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerini Değerlendirme Formu geliştirilmiştir.

Bu anketler Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Etimesgut ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarındaki coğrafya öğretmenlerine araştırmacının kendisi ve posta yoluyla ulaştırılarak uygulanmıştır. Aşağıda listesi bulunan okullardan anketler doldurularak gönderilmiş, diğer okullardan anketler geri dönmemiştir.

- Ahmet Yesevi Lisesi
- Ayrancı Lisesi
- Atatürk Lisesi

- Ankara Lisesi
- Ali Naili Erdem Lisesi
- Aydınlıkevler Lisesi
- Alparslan Anadolu Lisesi
- Abdullah Mürşide Özünenek Cumhuriyet 75. Yıl Lisesi
- Bekir Gökdağ Lisesi
- Bahçelievler Deneme Lisesi
- Başkent Lisesi
- Batıkent Lisesi
- Cumhuriyet Lisesi
- Cumhuriyet Anadolu Lisesi
- Çankaya Lisesi
- Çağrıbey Anadolu Lisesi
- Dr. Binnaz-Dr.Rıdvan Ege Anadolu Lisesi
- Dikmen Lisesi
- Dikmen Anadolu Lisesi
- Eryaman Lisesi
- Etimesgut Lisesi
- Etimesgut Anadolu Lisesi
- Etlik Lisesi
- Esenevler Anadolu Lisesi
- Elvenkent Bilgi Anadolu Lisesi
- Fethiye Kemal Mumcu Lisesi
- Farabi Lisesi
- Genç Osman Lisesi
- Gazi Lisesi
- Gazi Çiftliği Lisesi
- Hurin YavuzAlp Lisesi
- Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi
- İbn-i Sina Lisesi

- İnönü Lisesi
- Kalaba Anadolu Lisesi
- Kanuni Lisesi
- Mehmet Akif Ersoy Lisesi
- Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi
- Mehmetçik Lisesi
- Prof. Dr. Şevket Raşit Hatipoğlu Lisesi
- Süleyman Demirel Anadolu Lisesi
- Selahattin Akbilek Lisesi
- Tuzlucaayır Anadolu Lisesi
- TOKİ Anadolu Lisesi
- Uluğbey Anadolu Lisesi
- Yıldırım Beyazıt Lisesi
- Yenimahalle 75. Yıl Lisesi
- Yeşilöz Lisesi
- Yenikent Lisesi
- Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi

1.4. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Araştırmada kullanılan araçlar 15 maddelik anket ve 41 maddelik “Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerini Değerlendirme Formu”dur. 41 maddelik “Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerini Değerlendirme Formu” Aydın (2001) tarafından geliştirilmiş ve uygulanmış, araştırmacı tarafından genişletilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 10.0 programında çözümlenmiştir. Eğitim fakültesi ve Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için, kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılması için, ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için, yayınları izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için, sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi

ile; kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için varyans analizi ile test edilmiştir. Diğer verilerin analizi için yüzde ve frekans kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Yöntem bölümünde açıklanan veri toplam araçları ile toplanan veriler bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Eğitim Fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenleri gösterir tablo

Okul	Frekans	%	Geçerli Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Eğitim Fakültesi	38	43,7	43,7	43,7
Diğer Fakülteler	49	56,3	56,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Tablo 1’de öğretmenlerin “En son mezun olduğunuz okul?” sorusuna verdikleri cevapların frekans, yüzde, geçerli yüzde ve yığılmalı yüzdeleri verilmiştir.

Tabloda anketin uygulandığı öğretmenlerin %43.7’sinin eğitim fakültesi mezunu, %56,3’ünün diğer fakülte (Fen-Edebiyat, Dil Tarih Coğrafya, Enstitü mezunu olup daha sonra lisans tamamlama programına katılmış olanlar.) olduğu görülmektedir. Anket cevaplayıcılar arasında çoğunluğu diğer fakülte mezunları almaktadır.

Geçtiğimiz yıllarda öğretmen yetersizliği nedeniyle Milli Eğitim kadrosuna diğer fakülte mezunları da alınmakta idi. Bu mezunlar kadroya alınmadan önce ya da kadroya alındıktan sonra formasyon alarak eğitim bilimleri ile ilgili eksikleri giderilmeye çalışıldı. Tablo 4’e bakıldığında coğrafya öğretmenlerinin kıdemleri yüksektir. Bu yıllarda Fen Edebiyat, Dil Tarih Coğrafya fakültesi mezunları ve enstitü mezunları öğretmenlik yapmaya başlayabilmişlerdir.

Tablo 2. Eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi tablosu

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	p
Eğitim Fakültesi Mezunu	38	155,8684	15,39598	0,119	85	0,906
Diğer Fakülteler Mezunu	49	155,4898	14,28449			

Eğitim Fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonucunda eğitim fakültesi mezunu olan ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında yeterlilik bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin yeterlilikleri hangi fakültede eğitim gördüklerinden etkilenmemektedir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri tablosuna (Tablo 4) bakıldığında öğretmenlerin merkezde çalışmalarından dolayı kıdemlerinin yüksek olduğu görülür. Öğretmenler meslek yaşantıları içerisinde ölçme değerlendirme ile ilgili yeterlik düzeylerini yükseltmişlerdir sonucuna varılabilir.

Tablo 3 : Kadın ve erkeklerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Kadın	40	158,45	12,95	1,653	85	,102
Erkek	47	153,28	15,78			

Kadın ve erkek coğrafya öğretmenlerinin coğrafya dersinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullanma yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonucunda cinsiyete bağlı olarak kadın ve erkek öğretmenlerin yeterliliklerinin istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadığı saptanmıştır ($t_{0,05; 85}=1,653$; $p>0,05$).

Tablo 4: Meslekteki hizmet süresi durumu

	Frekans	%	Geçerli yüzde	Yığılmış yüzde
1-5 yıl arası	1	1,1	1,1	1,1
6-10 yıl arası	10	11,5	11,5	12,6
11-15 yıl arası	35	40,2	40,2	52,9
16-20 yıl arası	15	17,2	17,2	70,1
21-25 yıl arası	11	12,6	12,6	82,8
26 yıl ve üzeri	15	17,2	17,2	100,0
Total	87	100,0	100,0	

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %1.1'i 1-5 yıl arası, %11.5'i 6-10 yıl arası, %40.2'si 11-15 yıl arası, %17.2'si 16-20 yıl arası, %12.6'sı 21-25 yıl arası, %17.2'si 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Tabloda yer alan öğretmenlerin %87.4'ü 11 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu durum merkezde tecrübeli öğretmenlerin çalışmasından kaynaklanmaktadır. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayısında ise bir azalma olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, 25 hizmet yılını dolduran öğretmenlerin emeklilik hakkını kazanmalarıyla görevden ayrılmalarının sonucudur.

Tablo 5 : Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için betimsel istatistikler tablosu

	N	Ortalama	Standart Sapma
5-10 yıl arası	11	157,0909	15,62341
11-15 yıl arası	35	152,1429	15,76135
16-20 yıl arası	15	163,0000	10,39918
21-25 yıl arası	11	156,3636	17,89007
25 yıl ve üzeri	15	154,9333	10,98354
Toplam	87	155,6552	14,69364

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yeterlilik düzeyleri ortanın üstündedir. Bu durum öğretmenlerin kıdemlerinin yüksek olması, meslek içerisinde zamanla mesleki bilgilerle ilgili eksikliklerini gidermelerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 6 : Kıdeme göre öğretmenlerin yeterlilik karşılaştırılması için varyans analizi tablosu

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplararası	1276,982	4	319,245	1,514	,206
Gruplariçi	17290,674	82	210,862		
Toplam	18567,655	86			

Farklı kıdemden öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliliklerinin birbirinden farklı olmadığı bulunmuştur ($F_{0,05; 4-82}=1,514$; $p>0,05$). Buna göre kıdeme bağlı olarak yeterlilikler değişkenlik göstermemektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin %87.4'ü 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olması yeterlilik düzeylerinde değişkenlik olmaması sonucunda etkilidir.

Tablo 7: Üniversite eğitiminiz esnasında ölçme değerlendirme ile ilgili ders alma durumu

	Frekans	Yüzde %
Ders alanlar	84	96.6
Ders almayanlar	3	3.4
Toplam	87	100.0

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %96.6'sı üniversite eğitimi sırasında ölçme değerlendirme dersi aldıklarını, %3.4'ü ölçme değerlendirme dersi almadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar eğitim fakültesi mezunu olmayanların öğretmenlik formasyonu ya da lisans tamamlama programı sırasında bu eğitimi aldıkları sonucuna ulaştırır.

Tablo 8: Ders almış olan ve olmayan öğretmenlerin yeterlilik ortalamaları

	N	Ortalama	Standart Sapma
ölçme ve değerlendirme dersi aldı	84	156,5238	13,63242
Ölçme ve değerlendirme dersi almadı	3	131,3333	25,54082

Ders almamış olan kişi sayısı 3 ders alanların sayısı ise 83 olduğundan ve aralarında sayı bakımından büyük farklılık bulunduğundan hiç bir istatistiksel analiz yapılmamıştır.

Tablo 9: Aldığınız ölçme değerlendirme derslerinin meslek yaşantılarında yeterli ve kullanılabilir bulma durumu

	frekans	Yüzde %
Evet	24	27,6
Hayır	60	69,0
Toplam	84	96,6
Cevapsız	3	3,4
Toplam	87	100,0

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %69.0'u eğitimleri esnasında aldıkları ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmazken, %27.6'sı aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmiştir. %3.4'ü cevapsız bırakmıştır. Cevapsız bırakan 3 kişi ölçme değerlendirme dersi almayan kişilerdir. Bu tabloya göre alınan ölçme değerlendirme dersi öğretmenlerin meslek yaşantılarında yetersiz bulunmuştur.

Tablo 10: Aldığınız ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmama durumu

	frekans	Yüzde
Teorik derslere ağırlık verilmekte	45	51,7
Uzman kişilerce verilmemekte	6	6,9
Ders süresi yetersiz	5	5,7
Diğer	3	3,4
Toplam	59	67,8
Cevapsız	28	32,2
Toplam	87	100,0

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %51.7'si ölçme değerlendirme derslerinin yetersizliğinin nedeni olarak teorik derslere ağırlık verilmesi olduğunu, %6.9'u uzman kişiler tarafından verilmemesi olduğunu, %5.7'si ders süresinin yetersiz olduğunu, %3.4'ü diğer sebeplerle yetersiz bulunduğunu, %32,2'si yeterli bulduğu ya da bu dersi hiç almadığı için cevapsız bırakmıştır. Ölçme değerlendirme derslerini alan ve yetersiz bulan öğretmenler bu derslerin teoriden uzak uygulamaya yönelik olması konusunda oldukça önemli bir çoğunluğa sahiptir. %3.4'lük dilimde yer alan diğer seçeneğini belirten öğretmenlerin bu bölümde belirttiği görüşler şu şekildedir:

- Verilen bilgilerin genel bilgiler olduğu, coğrafya derslerinde kullanılabilecek, alana özgü ölçme değerlendirme dersi verilmediği
- Üniversitede verilen teorik derslerin, meslek yaşantısında pratik uygulamalar ile denkleşmeyen yönleri olduğu, birebir uygulanamadığı

Bu sonuçlara göre üniversitede verilen ölçme dersleri teoriden uzak uygulamaya yönelik dersler olması öğretmenlik mesleği için gerekli görülmektedir.

Tablo 11. Ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Ölçme değerlendirme ile ilgili kursa katıldı	14	155,2857	15,03549	-0,102	85	0,919
Ölçme değerlendirme ile ilgili kursa katılmadı	73	155,7260	14,73211			

Kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda kursa katılan ya da katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin istatistiksel olarak birbirlerinden farklı olmadığı saptanmıştır ($t_{0,05; 85} = -0,102$; $p > 0,05$).

Öğretmenlerin %83.9'u ölçme değerlendirme ile ilgili kursa katılmazken, %16.1'i kursa katılmıştır. Merkezde kıdemli öğretmenlerin çalışması ve meslek yaşantısı içerisinde mesleki yeterliğin kazanılmış olması kursa katılan ve katılmayan öğretmenler arasında fark olmaması sonucunu doğurmuştur.

Tablo 12. Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izleme durumu

	frekans	Yüzde
Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izliyor	47	54,0
Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlemiyor	40	46,0
Toplam	87	100,0

Anketi cevaplayan öğretmenlerin %54'ü ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlerken, %46'sı ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlemiyor. Ankete

katılan öğretmenlerin büyük kısmı (%69.0) üniversitede aldıkları eğitimi yetersiz bulmuşlar, bu yetersizliği %54'lük kısmının yayınlar aracılığıyla gidermeye çalıştığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 13. Yayınları izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin yeterliliklerinin karşılaştırılması için t testi tablosu

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izliyor	47	156,8085	13,92158	0,792	85	0,431
Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izlemiyor	40	154,3000	15,62083			

Yayınları izleyen ve izlemeyen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini saptamak amacıyla yapılan t testi sonucunda, bu iki grup öğretmen arasında yeterlilik bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{0,05; 85} = 0,792$; $p > 0,05$). Buna göre, yayınları takip edip etmemek yeterlilik üzerinde bir etkiye sahip değildir.

Tablo 14. Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak için t testi tablosu

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Sd	p
sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşıyor	18	147,7222	11,87586	-2,661	85	0,009*
Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşamıyor	69	157,7246	14,72381			

* $p < 0,05$

Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonucunda sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenler arasında yeterlilik bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{0,05; 85} = -2,661$; $p < 0,05$). Buna göre, sorun yaşayan

öğretmenler (ortalama=147,72) sorun yaşamayan öğretmenlere (ortalama=157,72) göre daha yetersizdirler.

Ankete katılan öğretmenler sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede yaşadıkları sorunları şu şekilde belirtmiştir:

- Özellikle çoktan seçmeli sınavlarda okul düzeyine göre soruların zorluk derecesi, konulara göre soru dağılımının ayarlanmasında
- Sınıflar kalabalık ve fiziki koşulları iyi değil
- Gruplara ayırırken soruların güçlük derecesi dağılımında adalet sağlanamıyor
- Konuların önemine göre soru ayarlamada
- Müfredatın yoğun olması nedeniyle (özellikle lise I) konu sonunda ölçme değerlendirme etkinliklerine zaman yetmiyor
- Sınıf içerisinde seviye olarak homojenlik yok, soru hazırlarken seviye ayarlaması zor
- Sınıflar arasında seviyeler çok farklı, aynı sınıftan her öğretmen farklı sonuçlar alıyor
- Test dışındaki soruları öğrenciler benimsemiyor, ÖSS'ye endeksli soru tipleri bekleniyor ve sorulara itirazlar oluyor
- Motivasyon sağlama
- Amaç belirleme
- Ortak sınavlarda zamanlama ve gözetmen öğretmen sorunları
- Objektiflik
- Değerlendirmelerde adalet sağlanamıyor
- Okullarda teknolojik alt yapı eksikliği (özellikle fotokopi) nedeniyle sınavların çoğaltılması
- Test teknikleri bilinmediği için bu tip soru hazırlamada
- Alandaki bilgi eksiklikleri
- Okullar özellikle rehabilitasyon merkezleri olarak görülmeye başlandı. Bu durumda çıkarılan aflarla birlikte zayıf öğrenciler bile sınıfı geçiyor. Öğretmenlerde de bu durum değişik teknikleri, uygulama yapma isteğini azaltıyor.

Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan öğretmenlerin genel olarak sorunları, ölçme değerlendirme uygulama ve tekniklerindeki bilgi eksikliği, sınıf koşullarının yetersizliği, öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının fazla olması, müfredat programının yoğunluğu, okullardaki teknolojik eksikliklerden ve okulların eğitim öğretim kurumu olarak görülmemesinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 15. Öğrencilerin akademik başarılarını yoklarken aşağıdaki ölçme yöntem ve araçlarından hangisini kullanmayı tercih etme durumu

	frekans	Yüzde
az sorulu uzun cevaplı sınavlar	5	5,7
çok sorulu kısa cevaplı sınavlar	16	18,4
Çoktan seçmeli testler	4	4,6
farklı soru tiplerinin bir arada olduğu sınavlar	62	71,3
Toplam	87	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin %5.7'si az sorulu uzun cevaplı sınavları, %18.4'ü çok sorulu kısa cevaplı sınavları, %4.6'sı çoktan seçmeli testleri, %71.3'ü farklı soru tiplerinin bir arada olduğu sınavları kullanmayı tercih ediyor.

Farklı soru tiplerinin bir arada bulunduğu sınavları tercih etme nedenleri olarak da şunları belirtmişlerdir:

- Daha objektif değerlendirme olduğuna inandıkları için
- Öğrencilerin ÖSS türü sınavlarda karşılarına çıkan sorulara hazırlıklı olmasını sağlamak için
- Daha fazla konu hakkında öğrencinin sahip olduğu bilgiyi ölçmek için
- Kısa ve net sorular öğrenci tarafından daha kolay anlaşılır olduğu için
- Uzun ve karmaşık sorular dikkati dağıtır, hatayı artırır
- Bilgiyi ölçmede daha güvenilir olması
- Daha fazla sayıda soru sorulabildiği için
- Farklı yapı ve gelişimdeki her öğrencinin başarısını daha iyi ölçmek için
- Bilgiyi yorumlama ve kullanmayı sağlamak için
- Bilgi düzeyini ölçmede daha kapsamlı olması
- Öğrencide çalışırsam yapabilirim hissi uyandırmak
- Kısa sürede okunabilmesi

- Değerlendirmenin daha objektif olması
- Konuların daha geniş yelpaze ve farklı açılardan taradığı için
- Öğrencileri farklı tipteki soru türlerine alıştırmak
- Öğrencinin yorum-mantık ilişkisi kurup kuramadığını ölçmek
- Güvenirliği ve geçerliği artırmak
- Öğrencileri ezberden uzaklaştırmak
- Genel kültür düzeylerini artırmak
- Öğrencilerin ifade ve hatırlama yeteneklerini aynı anda kullanabilmelerini sağlamak
- Çok yönlü değerlendirebilmek
- Öğrencilerin kıyaslama ve eleme özelliklerini geliştirmek
- Bilgiyi sınırlı zamanda kullanabilme becerisini geliştirmek
- Grafik ve haritalarla ilgili yorumlama soruları sorabilmek
- Öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini görmek
- Farklı özellikteki konular bir arada sorulabildiği için
- Farklı çözüm yolları olduğunu kavratmak
- Değerlendirme faaliyetini zevkli hale getirmek ve çalışma yükünü hafifletmek
- Öğrenci de bilgiyi kalıcı hale getirmek

%5.7 yüzdesine sahip öğretmenler ise az sorulu uzun cevaplı sınavları tercih etme nedenlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

- Kopya çekmeyi engellemek
- Öğrencilerin ifade gücünü geliştirmek
- Hazırlamada kolaylık olması
- Öğrencilerin yorum gücünü geliştirmek
- Bilgi dışında diğer hedef davranışlara ulaşım ulaşmadığını görebilmek
- Konu hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu görebilmek

Tablo 16. Sınavları yapma amaçları

	Frekans	Yüzde
öğrencilerin geçme ve kalmasına dayanak olması için	41	47,1
ünite sonunda öğrenilen ve öğrenilmeyen davranışları tespit	45	51,7
Diğer	1	1,1
Toplam	87	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin %47.1'i sınavları öğrencilerin sınıf geçmesine ve kalmasına dayanak oluşturması için, %51.7'si her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğrenilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için, %1.1'i ise diğer nedenlerle sınav yapmaktadır. Diğer nedenleri belirten öğretmenler bu nedenleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- Dönem başında derslere başlamadan önce öğrencilerin seviyesini tespit etmek,
- ÖSS'ye hazırlamak

Tablo 17. Öğretim yılı başında, öğretim programıyla birlikte ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de planlamasını yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	4	4,6	4,6	4,6
Nadiren	6	6,9	6,9	11,5
Ara sıra	7	8,0	8,0	19,5
Genellikle	32	36,8	36,8	56,3
Her zaman	38	43,7	43,7	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %43.7'si her zaman, %36.8'i genellikle öğretim yılı başında ölçme değerlendirme etkinliklerini planlamaktadır. Bu ifadeler doğrultusunda öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinden biri olan planlama ve düzenleme faaliyetlerini coğrafya öğretmenlerinin %80.5'i sene başında gerçekleştirmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin mevcut düzeylerini görmek için, öğretim yılı başında bir ön sınav yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	34	39,1	39,1	39,1
Nadiren	21	24,1	24,1	63,2
Ara sıra	22	25,3	25,3	88,5
Genellikle	10	11,5	11,5	100,0
Her zaman	0	0	0	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %39.1'i öğretim yılı başında öğrenci düzeyini belirlemek için sınav yapmazken, %24.1'i nadiren yapıyor. Bu durum coğrafya öğretmenlerinin %63.2'sinin eğitim öğretime başlarken öğrenci düzeyini göz önünde bulundurmadıklarını gösterir.

Tablo 19 . Öğrencideki davranış değişikliklerini ve uygulanan program ve yöntemin etkinliğini görmek için yıl boyu belirli aralıklarla kısa-küçük sınavlar yapma durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	8	9,2	9,2	9,2
Nadiren	19	21,8	21,8	31,0
Ara sıra	27	31,0	31,0	62,1
Genellikle	29	33,3	33,3	95,4
Her zaman	4	4,6	4,6	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin % 9,2'si öğrencideki davranış değişikliklerini ve uygulanan program ve yöntemin etkinliğini görmek için yıl boyu belirli aralıklarla kısa-küçük sınavlar yapmadığını, %21.8'i nadiren, %31.0'i ara sıra, %33.3'ü genellikle, %4.6'sı her zaman kısa-küçük sınavlar yaptığını belirtmiştir. Daha önce "Sınavları hangi amaçlarla yapıyorsunuz?" sorusunda %51.7 oranında "Her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için" sonucu ortaya çıkmıştı. Ancak bu amaçla sınav yapanlar bu soru maddesinde %37.9 oranındadır. Bu farklılığın nedeni %51.7'i oluşturan coğrafya öğretmenlerinin bir kısmının yıl içerisindeki planlanan 2-3 sınavda bu amaca yönelik sonuç almaya çalıştığı, ancak ayrıca ünite sonlarında sınav yapmadığını sonucuna vardırır.

Tablo 20 . Her ünitenin sonunda; öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri görmek amacıyla ünite testleri yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	6	6,9	6,9	6,9
Nadiren	13	14,9	14,9	21,8
Ara sıra	24	27,6	27,6	49,4
Genellikle	33	37,9	37,9	87,4
Her zaman	11	12,6	12,6	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %12,6'sı her zaman, %37,9'u genellikle, %27,6'sı ara sıra, %14,8'u nadiren her ünitenin sonunda; öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri görmek amacıyla ünite testleri yapmaktadır. Bu sonuçlara göre coğrafya öğretmenlerinin %49,5'i öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri gidermeye yönelik düzenli testler yapmaktadır.

Tablo 21 . Sınav yapmadan önce kapsanacak konulara, soru türlerine ve sayısına dair plan yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	2	2,3	2,3	2,3
Nadiren	3	3,4	3,4	5,7
Ara sıra	4	4,6	4,6	10,3
Genellikle	35	40,2	40,2	50,6
Her zaman	43	49,4	49,4	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %49,4'ü her zaman, %40'si genellikle, %4,6'sı ara sıra %3,4'ü nadiren sınav yapmadan önce kapsanacak konulara, soru türlerine ve sayısına dair plan yapmaktadır. %2,3'ü plan yapmamaktadır.

Tablo 22 . Planlama yapmama gerek kalmaz, çünkü geçmiş yıllarda yapmış olduğum sınavları kullanma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Her zaman	3	3,4	3,4	3,4
Genellikle	1	1,1	1,1	4,6
Ara sıra	16	18,4	18,4	23,0
Nadiren	21	24,1	24,1	47,1
Hiçbir zaman	46	52,9	52,9	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %52.9'u daha önceki yıllarda hazırlamış olduğu sınavları uygulamayıp, her yıl sınavlarını yenilediğini, %4.5'i ise geçmiş yıllarda hazırladığı sınavları her zaman ya da genellikle kullanmaktadır. Geçmiş yıllardaki sınavları kullanmak sınavın geçerliliğini düşürür. Tablo 22'e göre ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %4.5'i geçerliliği düşük sınavlar yapmaktadır. %52.9'unun ise sınav geçerliği her zaman diğerlerine göre yüksektir.

Tablo 23 .Yazılı sınav sorularını hazırlarken cevap anahtarını hazırlama durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	2	2,3	2,3	3,4
Ara sıra	3	3,4	3,4	6,9
Genellikle	11	12,6	12,6	19,5
Her zaman	70	80,5	80,5	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin bu üç tabloya (Tablo 21-22-23) göre yarısına yakını sınavdan önce sınavla ilgili plan yapmaktadır. Bu da coğrafya öğretmenlerinin hazırlamış olduğu sınavların güvenilirliği ve geçerliğini artırmaktadır.

Tablo 24. Yazılı sınavlarda puan anahtarını hazırlarken kapsamaları ve programdaki önemi fazla olan sorulara daha çok puan verme durumu

	Frekan s	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	7	8,0	8,0	8,0
Nadiren	3	3,4	3,4	11,5
Ara sıra	13	14,9	14,9	26,4
Genellikle	34	39,1	39,1	65,5
Her zaman	30	34,5	34,5	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %34.5'i , %39.1'i genellikle, %14.9'u her zaman yazılı sınavlarda puan anahtarını hazırlarken kapsamaları ve programdaki önemi fazla olan sorulara daha çok puan verirken, %8'i hiçbir zaman bunu yapmıyor.

Tablo 25. Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	11	12,6	12,6	12,6
Nadiren	5	5,7	5,7	18,4
Ara sıra	16	18,4	18,4	36,8
Genellikle	34	39,1	39,1	75,9
Her zaman	21	24,1	24,1	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %24.1'i her zaman, %39.1'i genellikle Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan verirken, %12,6'sı hiçbir zaman bunu yapmamaktadır.

Tablo 26. Öğrenci başarısını değerlendirirken, bilişsel alandaki tüm hedef davranışları (bilgi, kavrama, uygulama v.b.) kapsayan sorulardan oluşan sınavlar yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	4	4,6	4,6	4,6
Ara sıra	8	9,2	9,2	13,8
Genellikle	45	51,7	51,7	65,5
Her zaman	30	34,5	34,5	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %34.5'i her zaman, %51.7'si genellikle Öğrenci başarısını değerlendirirken, bilişsel alandaki tüm hedef davranışları (bilgi, kavrama, uygulama v.b.) kapsayan sorulardan oluşan sınavlar yaparken, bunu yapmadığını ifade eden öğretmen bulunmamaktadır.

Bu üç tabloya göre (Tablo 24-25-26) sınavların kapsam geçerliliği coğrafya öğretmenlerinin büyük kısmı tarafından sağlamaktadır.

Tablo 27 . Sınavlarda harita kullanma becerilerini ölçmeye yönelik sorular sorma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	3	3,4	3,4	4,6
Ara sıra	24	27,6	27,6	32,2
Genellikle	31	35,6	35,6	67,8
Her zaman	28	32,2	32,2	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %32.2'si her zaman, %35.6'ı genellikle harita kullanma becerilerini ölçmeye yönelik sorular sorarken, %1.1'i bunu yapmamaktadır.

Tablo 28. Sınavlarda tablo, grafik ve diyagramları yorumlamaya yönelik sorular sorma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	6	6,9	6,9	8,0
Ara sıra	33	37,9	37,9	46,0
Genellikle	20	23,0	23,0	69,0
Her zaman	27	31,0	31,0	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %31'i her zaman, %23'ü genellikle sınavlarda tablo, grafik ve diyagramları yorumlamaya yönelik sorular sorarken, 1.1'i bunu yapmamaktadır.

Coğrafi bilgilerin anlatımı ve yorumlamasında önemli olan harita, grafik ve

diyagramlar öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılmaktadır.

Tablo 29. Sözlü notları, öğrencilerin sözlü sunumları, sınıf içi performanslarına göre verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	1	1,1	1,1	1,1
Ara sıra	3	3,4	3,4	4,6
Genellikle	32	36,8	36,8	41,4
Her zaman	51	58,6	58,6	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %58.6'sı her zaman, %36.8'i genellikle sözlü notları, öğrencilerin sözlü sunumları, sınıf içi performanslarına göre verdiğini ifade ederken, sözlü notu vermek için ayrı bir ders saati ayıran öğretmen yer almamaktadır. Öğretmenlerin sözlü notu verirken ayrı bir ders saati ayırmaması, sınıf içindeki tüm performanslarına göre sözlü notu verilmesi ile ilgili maddeye coğrafya öğretmenlerinin büyük kısmının uyduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 30. Performans ödevleri vererek ders geçme notlarına bu ödevlerdeki değerlendirmeleri de ekleme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	5	5,7	5,7	5,7
Nadiren	8	9,2	9,2	14,9
Ara sıra	23	26,4	26,4	41,4
Genellikle	36	41,4	41,4	82,8
Her zaman	15	17,2	17,2	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %5.7'si performans ödevi vermezken, %9.2'si nadiren, %26.4'ü ara sıra, %41,4'ü genellikle, %17.2'si her zaman vermekte ve bu ödevleri ders geçme notlarına eklemektedir.

Tablo 31. Öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri için öz değerlendirme formu uygulama durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	30	34,5	34,5	34,5
Nadiren	29	33,3	33,3	67,8
Ara sıra	17	19,5	19,5	87,4
Genellikle	6	6,9	6,9	94,3
Her zaman	5	5,7	5,7	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %34.5'i öz değerlendirme formu uygulamazken, %33.3'ü nadiren, %19.5'i ara sıra, %6.9'u genellikle, %5.7'si her zaman öz değerlendirme formu uygulamaktadır.

Tablo 32. Öğrenci ürün dosyaları oluşturur ve bunları ölçme ve değerlendirme için kullanma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	34	39,1	39,1	39,1
Nadiren	10	11,5	11,5	50,6
Ara sıra	25	28,7	28,7	79,3
Genellikle	13	14,9	14,9	94,3
Her zaman	5	5,7	5,7	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %39.1'i öğrenci ürün dosyaları oluşturmadığını, %11.5'i nadiren, %28.7'si ara sıra, %14.9'u genellikle, %5.7'si her zaman öğrenci ürün dosyaları oluşturup, bunları ölçme değerlendirme için kullandıklarını ifade etmiştir.

Bu üç tablo'ya göre (Tablo 30-31-32) coğrafya öğretmenlerinin yarıdan fazlası performans ödevi verirken, yine yarıdan fazlası öz değerlendirme formu uygulamamakta ve öğrenci ürün dosyaları oluşturmamaktadır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2005 yılında hazırlamış olduğu Coğrafya Dersi Öğretim Programı gereğince öğrencilere yönelik bazı uygulamaların öğretmenlerin yarıdan fazlası tarafından henüz mesleki yaşantıya geçirilmediği sonucuna varılır.

Tablo 33 . Sınav sorularını hazırlarken yaklaşık sınıfın yarısının cevaplayabileceği şekilde olmasına dikkat etme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	4	4,6	4,6	5,7
Ara sıra	8	9,2	9,2	14,9
Genellikle	45	51,7	51,7	66,7
Her zaman	29	33,3	33,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %1.1'i sınav sorularını hazırlarken yaklaşık sınıfın yarısının cevaplayabileceği şekilde olmasına dikkat etmezken, %4.6'sı nadiren, %9.2'si ara sıra, %51.7'si genellikle, %33.3'ü her zaman sınav sorularını hazırlarken yaklaşık sınıfın yarısının cevaplayabileceği şekilde olmasına dikkat etmektedir.

Tablo 34 . Soruların tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık ve yalın ifadeler kullanma durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	0	0	0	0
Ara sıra	3	3,4	3,4	3,4
Genellikle	20	23,0	23,0	26,4
Her zaman	64	73,6	73,6	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %73.6'sı her zaman, %23.0'ü genellikle, %3.4'ü ara sıra soruların tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık ve yalın ifadeler kullanmaktadır.

Tablo 35 . Sınav süresini zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirleme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	10	11,5	11,5	11,5
Nadiren	6	6,9	6,9	18,4
Ara sıra	9	10,3	10,3	28,7
Genellikle	35	40,2	40,2	69,0
Her zaman	27	31,0	31,0	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %11.5'i sınav süresini zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirlemezken, %6.9'u nadiren, %10.3'ü ara sıra, %40.2'si genellikle, %31'i her zaman sınav süresini zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirlemektedir.

Tablo 36 . Öğrencileri sınavlarda rahatlatıp, motivasyonlarını sağlama durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	3	3,4	3,4	3,4
Nadiren	4	4,6	4,6	8,0
Ara sıra	15	17,2	17,2	25,3
Genellikle	36	41,4	41,4	66,7
Her zaman	29	33,3	33,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %3.4'ü öğrencileri sınavlarda rahatlatıp, motivasyonlarını sağlamazken, %4.6'sı nadiren, %17.2'si ara sıra, %42.4'ü genellikle, %33,3'ü her zaman öğrencileri sınavlarda rahatlatıp, motivasyonlarını sağlamaktadır.

Sınavlarda soruların herkes tarafından anlaşılır ve cevaplanabilir olması, öğrencilerin sınavda sınavı yapabileceği konusunda güdülenmesi, sınav süresinin zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirlenmesi, soruların sınıfın yarısının cevaplayabileceği güçlükte olması güvenilirliği artırır. Tablo 33-34-35-36'a göre coğrafya öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun uyguladıkları sınavlar, bu durumları sağladıklarından, güvenilirliği yüksek sınavlardır.

Tablo 37 . Sınav kağıtlarının başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundurma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	10	11,5	11,5	11,5
Nadiren	6	6,9	6,9	18,4
Ara sıra	4	4,6	4,6	23,0
Genellikle	20	23,0	23,0	46,0
Her zaman	47	54,0	54,0	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %11.5'i sınav kağıtlarının başında

sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundurmazken, %9'u nadiren, %4.6'sı ara sıra, %23'ü genellikle, %54'ü her zaman Sınav kağıtlarının başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundurmaktadır.

Tablo 38 . Soruları bilgisayar ya da daktiloda yazılmasını sağlayarak, fotokopi yoluyla çoğaltıp, sınav salonuna getirme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	7	8,0	8,0	9,2
Ara sıra	2	2,3	2,3	11,5
Genellikle	15	17,2	17,2	28,7
Her zaman	62	71,3	71,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %1.1'i . Soruları bilgisayar ya da daktiloda yazılmasını sağlayarak, fotokopi yoluyla çoğaltıp, sınav salonuna getirmeyen, %8'i nadiren, %2.3'ü ara sıra, %17.2'si genellikle, %71.3'ü her zaman soruları bilgisayar ya da daktiloda yazılmasını sağlayarak, fotokopi yoluyla çoğaltıp, sınav salonuna getirmektedir.

Tablo 39. Soruların basılı olduğu sınavlarda baskının düzgün çıkmasına, yazı ebadı ve satır aralarının soruları birbirinden ayırt edebilecek şekilde olmasına dikkat etme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	1	1,1	1,1	1,1
Ara sıra	1	1,1	1,1	2,3
Genellikle	20	23,0	23,0	25,3
Her zaman	65	74,7	74,7	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %1.1'i nadiren, %1.1'i ara sıra, %23'ü genellikle, %74.7'si her zaman soruların basılı olduğu sınavlarda baskının düzgün çıkmasına, yazı ebadı ve satır aralarının soruları birbirinden ayırt edebilecek şekilde olmasına dikkat etmektedir.

Ölçme değerlendirme araçlarında olması gereken niteliklerden biri de

kullanışlıktır. Sınav kağıdının başında sınavın yapısı, süresi, puanlamasına ilişkin yönerge bulunması, yazıların düzgün, seviyeye uygun puntoda olması, sınavla ilgili cevap anahtarının hazırlanmış olması kullanışlığı artırır.

Tablo 37-38-39'a bakıldığında coğrafya öğretmenlerinin ortalama %70'den fazlası kullanışlığı yüksek sınavlar uygulamaktadır.

Tablo 40 . Sınav esnasında öğrencilerle bireysel olarak konuşma ve anlaşılmayan konuları sesli olarak sordurup sesli olarak cevaplama durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	4	4,6	4,7	4,7
Nadiren	7	8,0	8,1	12,8
Ara sıra	2	2,3	2,3	15,1
Genellikle	23	26,4	26,7	41,9
Her zaman	51	58,1	58,1	100,0
Toplam	87	100	100,0	

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %58.1'i her zaman, %26.4'ü genellikle, %2.3'ü ara sıra, %8'i nadiren sınav esnasında öğrencilerle bireysel olarak konuşmayıp ve anlaşılmayan konuları sesli olarak sordurup sesli olarak cevaplatırken, %4.7'si bunu yapmamaktadır.

Tablo 41 . Soruların hazırlanması ve çoğaltılmasında gizliliğe dikkat etme durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	1	1,1	1,1	1,1
Nadiren	1	1,1	1,1	2,3
Ara sıra	1	1,1	1,1	3,4
Genellikle	12	13,8	13,8	17,2
Her zaman	72	82,8	82,8	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %82.8'i her zaman, %13.8'i genellikle, %1.1'i ara sıra, %1.1'i nadiren soruların hazırlanması ve çoğaltılmasında gizliliğe dikkat ederken, %1.1'i bunu yapmamaktadır.

Tablo 42 . Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmelerini önlemek için önlemler alma durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	0	0	0	0
Ara sıra	4	4,6	4,6	4,6
Genellikle	14	16,1	16,1	20,7
Her zaman	69	79,3	79,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %79.3'ü her zaman, %16.1'i genellikle, %4.6'sı ara sıra sınavlarda öğrencilerin kopya çekmelerini önlemek için önlemler almaktadır.

Tablo 43 . Sınavdan önce ya da sınav esnasında öğrencilere zor gelen soruların cevaplarıyla ilgili ipuçları verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Her zaman	11	12,6	12,6	12,6
Genellikle	18	20,7	20,7	33,3
Ara sıra	14	16,1	16,1	49,4
Nadiren	22	25,3	25,3	74,7
Hiçbir zaman	22	25,3	25,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %25.3'ü sınavdan önce ya da sınav esnasında öğrencilere zor gelen soruların cevaplarıyla ilgili ipuçları vermezken, %25.3'ü nadiren, %16.1'i ara sıra, %20.7'si genellikle %12.6'sı her zaman sınavdan önce ya da sınav esnasında öğrencilere zor gelen soruların cevaplarıyla ilgili ipuçları vermektedir.

Tablo 44. Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ya da güzel ve düzenli yazanlara ek puan verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Her zaman	7	8,0	8,0	8,0
Genellikle	18	20,7	20,7	28,7
Ara sıra	9	10,3	10,3	39,1
Nadiren	11	12,6	12,6	51,7
Hiçbir zaman	42	48,3	48,3	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %48.3'ü her zaman, %20.7'si genellikle, %10.3'ü ara sıra, %12.6'sı nadiren öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ya da güzel ve düzenli yazanlara ek puan verirken, %48.3'ü bunu yapmamaktadır.

Ölçme araçlarının geçerli olabilmesi için soruların işlenmiş olan tüm konuları kapsamayı ve dağılımın dengeli olması, kopyanın engellenmesi, yanlış puanlama yapılmaması (yazı düzgünlüğü ya da davranışlara ek puan vermek), sınavdan önce ya da sınav esnasında sınavla ilgili ipuçları vermemek, sınavın gizliliğini sağlamak, daha önceki yılların soruları sormamak gibi önlemler alınması gerekir.

Tablo 40-41-42-43-44'e bakıldığında coğrafya öğretmenlerinin sınav geçerliğini yüksek tuttıkları sonucuna varılır.

Tablo 45 . Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma durumu.

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Her zaman	6	6,9	6,9	6,9
Genellikle	11	12,6	12,6	19,5
Ara sıra	5	5,7	5,7	25,3
Nadiren	17	19,5	19,5	44,8
Hiçbir zaman	48	55,2	55,2	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin %6.9'u her zaman, %12.6'sı genellikle, %5.7'si ara sıra, %19.5'i nadiren soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırarken, %55.2'si bunu yapmamaktadır.

Tablo 46 . Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	5	5,7	5,7	5,7
Nadiren	3	3,4	3,4	9,2
Ara sıra	13	14,9	14,9	24,1
Genellikle	33	37,9	37,9	62,1
Her zaman	33	37,9	37,9	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerden %37.9'u her zaman, %37.9'u genellikle,

%14.9'u ara sıra, %3.4'ü nadiren Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan verirken, %5.7'si sadece sonuca puan vermektedir.

Tablo 47.Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan verme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Her zaman	2	2,3	2,3	2,3
Genellikle	5	5,7	5,7	8,0
Ara sıra	10	11,5	11,5	19,5
Nadiren	16	18,4	18,4	37,9
Hiçbir zaman	54	62,1	62,1	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %2.3'ü her zaman, %5.7'si genellikle, %11.5'i ara sıra, %18.4'i nadiren sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan verirken, %62.1'i ek puan vermemektedir.

Tablo 48. Öğrencilerin yazılı kağıtlarını gerektiğinde diğer zümre (alan) öğretmenleriyle birlikte değerlendirme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	24	27,6	27,6	27,6
Nadiren	20	23,0	23,0	50,6
Ara sıra	30	34,5	34,5	85,1
Genellikle	6	6,9	6,9	92,0
Her zaman	7	8,0	8,0	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %27.6'sı öğrencilerin yazılı kağıtlarını gerektiğinde diğer zümre (alan) öğretmenleriyle birlikte değerlendirirken, %8'i her zaman, %6.9'u genellikle, %34.5 ara sıra, %23.0'ü nadiren bunu yapmaktadır.

Ölçmedeki hata az oldukça veya ölçmeler gerçeğe yakın oldukça ölçmelerdeki güvenilirlik artar. Aynı sınav kağıdına başkaları da okuduğunda öğrenci aynı puanı alıyorsa güvenilirliği artar. Ölçümlere, ölçümlere konu olmayan faktörlerin karışması güvenilirliği düşürür. Davranışa, güzel yazıya ek puan verilmesi, ilgisiz cevap yazanlardan puan kırılması, sadece sonuca puan verilmesi ölçme hatalarına örnektir.

Tablo 45-46-47-48'e bakıldığında coğrafya öğretmenlerinin yarısından fazlası

sınavları değerlendirirken, ilgisiz cevap yazanlarda puan kırmamakta, gidiş yoluna da puan verirken, sınıf başarısız olduğunda tüm sınıfa ek puan vermemektedir. Genel olarak öğretmenlerin ölçme hataları yapmadığı, ancak ölçüm araçlarının güvenilirlik düzeyini görmek için diğer zümre öğretmenleriyle birlikte değerlendirmemektedirler.

Tablo 49. Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplama ve çözme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	3	3,4	3,4	3,4
Ara sıra	9	10,3	10,3	13,8
Genellikle	34	39,1	39,1	52,9
Her zaman	41	47,1	47,1	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %47.1'i her zaman, %39.1'i genellikle, %10.3'ü ara sıra sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplayıp ve çözerken, %3.4'ü bunu yapmamaktadır.

Tablo 50. Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlama durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	7	8,0	8,0	8,0
Nadiren	14	16,1	16,1	24,1
Ara sıra	22	25,3	25,3	49,4
Genellikle	23	26,4	26,4	75,9
Her zaman	21	24,1	24,1	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %8'i yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlamazken, %24.1'i her zaman, %26.4'ü genellikle, %25.3'ü ara sıra, %16.1'i nadiren yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlamaktadır.

Ankete katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin kendilerini değerlendirmesi, sınav sonrası alacakları notu hesaplayabilmeleri, yanlışlarını ve

eksikliklerini görebilmeleri için soruları cevaplamakta, puanlama işlemini yaptıktan sonra öğrenciye kağıtlarını dağıtarak öğrenme hataları ve eksikliklerini görmelerini sağlarken, aynı zamanda puanlama hatası yaptıysa düzeltme ortamı yaratmaktadır. Öğrencinin öğretmenin verdiği puanla aynı sonucu bulması sınavın güvenilirliğini de yüksek olduğunu gösterir. Coğrafya öğretmenlerinin yarıdan fazlası sınav sonrası bu işlemleri yaptıklarını (Tablo 48 ve 49'a göre) ifade etmişlerdir.

Tablo 51. Sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilerin yeterince öğrenmedikleri için cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrarlar-yeniden gözden geçirmeler yapma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	0	0	0	0
Nadiren	3	3,4	3,4	3,4
Ara sıra	13	14,9	14,9	18,4
Genellikle	39	44,8	44,8	63,2
Her zaman	32	36,8	36,8	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %36.8'i her zaman, %44.8'i genellikle, %14.9'u ara sıra, %3.4'ü nadiren sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilerin yeterince öğrenmedikleri için cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrarlar-yeniden gözden geçirmeler yapmaktadır.

Coğrafya öğretmenlerinin %51.7'si sınav yapma amaçları sorusuna her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğrenilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için olduğunu ifade etmişti. Bu amaçla sınav yapan öğretmenler öğrenilmeyen konuları tespit ettikten sonra bu konuların öğretilmesi için tekrar ve gözden geçirmeler yapmaktadır.

Tablo 52. Öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olmaları durumunda uygulanan yöntemi ve soruların dayandığı konuları gözden geçirme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	2	2,3	2,3	2,3
Nadiren	6	6,9	6,9	9,2
Ara sıra	9	10,3	10,3	19,5
Genellikle	42	48,3	48,3	67,8
Her zaman	28	32,2	32,2	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %32.2'si her zaman, %48.3'ü genellikle, %10.3'ü ara sıra, %6.9'u nadiren öğrencilerin çoğunun sınavda başarısız olmaları durumunda uygulanan yöntemi ve soruların dayandığı konuları gözden geçirirken, %2.3'ü bunu yapmamaktadır.

Ölçmede hata bazen ölçme aracı ve yönteminden, bazen de ölçme işini yapandan kaynaklanır. Eğitimde başarıyı ölçmede; ölçme yapan kişinin temel amacı mümkün oldukça hatasız ölçümler elde etmektir. Coğrafya öğretmenlerinin büyük bölümü ölçme sonucu elde edilen sonuçta öğrencilerin çoğunun başarısız olması durumunda ölçme hatasının kaynağını bulmak için ölçme araç ve yöntemini gözden geçirmektedir.

Tablo 53. Sınav sonuçlarını (puanlarını) nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alma durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	25	28,7	28,7	28,7
Nadiren	13	14,9	14,9	43,7
Ara sıra	11	12,6	12,6	56,3
Genellikle	28	32,2	32,2	88,5
Her zaman	10	11,5	11,5	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %11.5'i her zaman, %32.2'i genellikle, %12.6'sı ara sıra, %14.9'u nadiren sınav sonuçlarını (puanlarını) nota çevirirken sınıf ortalamasını ve puanların ortalamadan sapmasını dikkate alırken, %28.7'si bu işlemleri yapmamaktadır.

Tablo 54. Sınav sonuçlarından (puanlarından) yararlanarak bazı konularda bilgi edinmek için (öğrencinin başarı bakımından sınıf dağılımının neresinde olduğu, sınıflar arası başarı farklılıkları v.b.) istatistiksel işlemler yapar, grafikler çizme durumu

	Frekans	Yüzde	Yüzde	Yığılmalı Yüzde
Hiçbir zaman	18	20,7	20,7	20,7
Nadiren	20	23,0	23,0	43,7
Ara sıra	29	33,3	33,3	77,0
Genellikle	15	17,2	17,2	94,3
Her zaman	5	5,7	5,7	100,0
Toplam	87	100,0	100,0	

Ankete katılan öğretmenlerin %5.7'si her zaman, %17.2'si genellikle, %33.3'ü ara sıra, %23'ü nadiren sınav sonuçlarından (puanlarından) yararlanarak bazı konularda bilgi edinmek için (öğrencinin başarı bakımından sınıf dağılımının neresinde olduğu, sınıflar arası başarı farklılıkları v.b.) istatistiksel işlemler yapıp, grafikler çizerken, %20.7'si bu işlemleri yapmamaktadır.

Tablo 52-53'e göre öğretmenlerin yarısından fazlası sınav sonuçlarından elde ettikleri sonuçlarla istatistik işlemler yapmamaktadır. Bu işlemlerin vakit alması, birtakım istatistik işlem bilgisine sahip olmayı gerektirmesi, ölçme değerlendirme için yönetmelikte zorunlu olmaması öğretmenler tarafından uygulanmaması durumunu ortaya çıkarmıştır.

“Size ölçme değerlendirme ile ilgili aksaklık ve eksikliklerin giderilmesi için neler yapılabilir?” sorusuna ankete katılan öğretmenler şu yanıtları vermiştir:

- Hizmet içi kurslar ve seminerler düzenlenmeli, bu kurs ve seminerleri alanında uzman kişiler vermeli
- Konuların işlenmesinde tüm öğretmenler arasında birliktelik sağlanmalı, konular aynı tarihte tamamlanmalı ki öğrencilere ÖSS'de ortak koşullar sağlanabilsin
- Sınavlarda birden fazla gözetmen bulunmalı, öğrencilerin kopya çekmesi engellenmeli
- Okullarda ölçme değerlendirme şubeleri kurularak, öğretmenler arasındaki bireysel farklılıklar kaldırılmalı
- Başarısız öğretmen ve öğrenciler için geri besleme yapılmalı

- Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı
- İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde coğrafya konuları üzerinde yeterince durulmalı, öğrenci liseye gelirken coğrafya hakkındaki temel bilgileri almış olmalı
- Coğrafya müfredatında (özellikle lise I) konular azaltılmalı, bazı konular üst sınıfların müfredatına kaydırılmalı, araştırma- incelemeye yönelik proje ödevlerine zaman bırakılmalı
- İnternet üzerinden, ilgi çekici ölçme değerlendirme programları hazırlanmalı
- Okullarda gerekli teknik alt yapı oluşturulmalı
- Üniversitelerde ölçme değerlendirme dersleri uygulamaya yönelik, genel bilgiler olarak değil alana uygun eğitim verilmeli
- Mevzuatta ölçme değerlendirme kriterleri daha ayrıntılı yer almalı
- Teftiş görevlilerine ölçme değerlendirme ile ilgili eğitim düzenlenmeli ve öğretmenlere bu konuda rehberlikleri sağlanmalı
- Ölçme değerlendirmeye ilgili teknoloji, istatistiki hesaplama ve uygulamalarla ilgili bilgi verilmeli
- Öğrencilere il çapında aynı gün ve aynı coğrafya sorularıyla ortak sınavlar yapılmalı
- Eğitim öğretim sistemi sınıfta kalmak, sınıf geçmek temeline oturtulmamalı, sürekli çıkan aflarla da sınıf geçmek ciddiyetten uzaklaştırılmamalı
- Öğrenciler her üst sınıfa geçtiklerinde kopya çekme eğilimleri artıyor. Bu nedenle sistemde notun bir amaç değil araç olması sağlanmalı. Bu hususta önce öğretmenler eğitilmeli.
- Ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmen el kitapları hazırlanmalı
- Açık öğretim liselerinde olduğu gibi, uzman ve Milli Eğitim tarafından daha yetkin, geniş kapsamlı, pozitif değerlendirmeyi sağlayacak, gizlilik içeren soru paketleri hazırlanarak öğretmenlere uygulanmalı
- Bütün coğrafya öğretmenleri için ölçme değerlendirme ile ilgili ortak tutumlar belirlenmeli
- Okullara ölçme değerlendirme ile ilgili düzenli yayınlar gönderilmeli
- Yeni uygulamaların takibi ve değerlendirilmesi yapılmalı

- Yeni yöntem ve teknikler geliştirilmeli

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

1) Eğitim Fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonucunda eğitim fakültesi mezunu olan ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında yeterlilik bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre öğretmenlerin yeterlilikleri hangi fakültede eğitim gördüklerinden etkilenmemektedir.

2) Farklı kıdemden öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda kıdeme bağlı olarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliliklerinin birbirinden farklı olmadığı bulunmuştur ($F_{0,05; 4-82}=1,514$; $p>0,05$). Buna göre kıdeme bağlı olarak yeterlilikler değişkenlik göstermemektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin %87.4'ü 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olması yeterlilik düzeylerinde değişkenlik olmaması sonucunda etkilidir.

3) Anketi cevaplayan öğretmenlerin %69.0'u eğitimleri esnasında aldıkları ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmazken, %27.6'sı aldıkları eğitimin yeterli olduğunu belirtmiştir. %3.4'ü cevapsız bırakmıştır. Cevapsız bırakan 3 kişi ölçme değerlendirme dersi almayan kişilerdir.

4) Anketi cevaplayan öğretmenlerin %51.7'si ölçme değerlendirme derslerinin yetersizliğinin nedeni olarak teorik derslere ağırlık verilmesi olduğunu, %6.9'u uzman kişiler tarafından verilmemesi olduğunu, %5.7'si ders süresinin yetersiz olduğunu, %3.4'ü diğer sebeplerle yetersiz bulunduğunu, %32,2'si yeterli bulduğu ya da bu dersi hiç almadığı için cevapsız bırakmıştır.

5) Kursa katılan ve katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda kursa katılan ya da katılmayan öğretmenlerin yeterliliklerinin istatistiksel olarak birbirlerinden farklı olmadığı saptanmıştır ($t_{0,05; 85}=-0,102$; $p>0,05$).

Öğretmenlerin %83.9'u ölçme değerlendirme ile ilgili kursa katılmazken, %16.1'i kursa katılmıştır.

6) Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenlerin yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yapılan t testi sonucunda sorun yaşayan ve yaşamayan öğretmenler arasında yeterlilik bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{0,05; 85} = -2,661$; $p < 0,05$). Buna göre, sorun yaşayan öğretmenler (ortalama=147,72) sorun yaşamayan öğretmenlere (ortalama=157,72) göre daha yetersizdirler.

Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede sorun yaşayan öğretmenlerin genel olarak sorunları, ölçme değerlendirme uygulama ve tekniklerindeki bilgi eksikliği, sınıf koşullarının yetersizliği, öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının fazla olması, müfredat programının yoğunluğu, okullardaki teknolojik eksikliklerden ve okulların eğitim öğretim kurumu olarak görülmemesinden kaynaklanmaktadır.

7) Ankete katılan öğretmenlerin %5.7'si az sorulu uzun cevaplı sınavları, %18.4'ü çok sorulu kısa cevaplı sınavları, %4.6'sı çoktan seçmeli testleri, %71.3'ü farklı soru tiplerinin bir arada olduğu sınavları kullanmayı tercih ediyor.

8) Ankete katılan öğretmenlerin %47.1'i sınavları öğrencilerin sınıf geçmesine ve kalmasına dayanak oluşturması için, %51.7'si her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğrenilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için, %1.1'i ise diğer nedenlerle sınav yapmaktadır.

9) Ankete katılan coğrafya öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterlilikleri Değerlendirme Formu'na göre ölçme değerlendirme ilkelerini uygulamaktadır.

10) Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliliklerinin yüksek çıkmasında kıdem bakımından yüksek olmaları ve zaman içerisinde meslek yaşantısında bu eksiklikleri gidermiş olmaları etkilidir.

ÖNERİLER

Öğretmenler elde ettikleri ölçme verilerini eksik ve hatalı öğrenmeleri gidermek için de kullanmalıdırlar.

Müfredat programları hazırlanırken, program ölçme değerlendirme için zaman ayrılabilen içerikte olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca öğretmen sorunları için zaman zaman anketler düzenlenmeli, anket sonuçlarına göre çözüm yolları geliştirilmelidir.

Dershaneler okulların üstünde eğitim kurumu, okulları da rehabilitasyon merkezi durumundan kurtarmak için üniversiteye giriş sınavları ve müfredat programları paralellik göstermelidir.

Okullarda ölçme değerlendirme konusunda rehberlik edebilecek uzmanlar yer almalıdır.

Öğretmenler çalışma süreleri içinde belirli aralıklarla ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime alınmalıdırlar. Bu eğitim programında özellikle; objektif test geliştirme, madde hazırlama teknikleri, sınav sonrası değerlendirme ve istatistik işlemlerle ilgili konulara ağırlık verilmelidir.

Öğretmenlere ölçme değerlendirme ile ilgili program ve teknolojilerle ilgili hizmet içi eğitimler, kurslar ve seminerler düzenlenmelidir.

Fakültelerde verilen eğitim dersleri teoriden çok uygulamaya yönelik dersler olmalıdır.

Fakültelerde konunun uzmanı kişiler dersleri vermeli ve yeni yöntem ve teknikler geliştirilmelidir.

Ölçme değerlendirme ile ilgili standartlar belirlenmeli ve uygulamalar düzenli olarak konunun uzmanı kişilerce denetlenmelidir. Denetlemeler sadece eleştirmeye yönelik olmamalı, rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmelidir.

Bu araştırmada kullanılan testler ve anket soruları geliştirilerek daha geniş gruplara uygulanmalıdır.

Bu araştırma yeni mezun ve birkaç yıllık öğretmenler üzerinde uygulanarak üniversite eğitimi sırasında alınan ölçme değerlendirme derslerinin yeterliliği araştırılmalıdır.

Öğretmenlere ayrıca Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Testi geliştirilip uygulanarak, Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerini Değerlendirme Formu sonuçları ile karşılaştırılması suretiyle bildikleriyle uyguladıklarını söyledikleri arasındaki doğrusal ilişki araştırılmalıdır.

7. KAYNAKÇA

AÇIKGÖZ, K.Ü.(2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.

ALKAN, C., diğerleri, (1991) **Coğrafya Öğretimi**. Eskişehir. Anadolu Üni.Açıköğretim Fak. Ders Kitapları Yayın No:112/ CÖ

ARSEVEN,A.D.(2001). **Alan Araştırma Yöntemi (ilkeler, Teknikler, Örnekler)**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

AYDIN, A. (2001). **Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğit.Bil.Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

BAYKUL, Y. (2000). **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme : Klasik Test Teorisi ve Uygulaması**. Ankara:ÖSYM Yayınları

BİRCAN, İ. (2003). **Eğitimde Yeni Yönelimler. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu**. Ankara. Öğretmen Hüseyin Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları:8

BURSALIOĞLU, Z. (1975). **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:51

CİVELEK, M. (1998). **Çoktan Seçmeli Test Maddelerinde Şekil Kullanmanın Madde ve Test Özelliklerine Etkisi Üzerine Bir Çalışma**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sos.Bil.Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

DOĞANAY, H. (1993). **Coğrafyada Metodoloji; Genel Metodlar ve Özel Öğretim Metodları**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yay. Öğretmen Kitapları Dizisi:187.

DOĞANAY, H. (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri; Orta Öğretimde Coğrafya Eğitiminin Esasları**. Erzurum. Aktif Yayınevi

EFE, F. (1998). **Eğitim Fakültesi Mezunu Olmayan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

ERDOĞAN, H., diğerleri. (1984). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (İstatistik Uygulamaları). Ankara. Emel Matbaacılı.

ERKUŞ, A. (1999). **Ölçme Araçlarının Tutarlı Ölçme ve Sınıflama Yapı Yapmadığını Belirlemeye İlişkin Bir Çalışma**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sos.Bil.Ens. (Basılmamış Doktora Tezi)

ESKİCUMALI, A. (2002). **Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (2. Baskı). Ankara. Pegem Yayınları.

FİDAN, N. ve M.ERDEN.(1996). **Eğitime Giriş**. Ankara: Alkım Basım Yayın.

ERDEN, M ve Y. AKMAN(1997). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

ERTÜRK, S. (1966). **Planlı Eğitim ve Değerlendirme**. Ankara. Güzel İstanbul Matbaası.

GÜNGÖRDÜ, E. (2002). **Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim Yöntemleri İlkeler ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNGÖRDÜ, E. (2002). **Eğitim Fakülteleri İçin İstatistik Metodları**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNGÖRDÜ, E. (2001). **Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜMÜŞ, B. (1981). **Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katkısı**. Ankara: Ankara Üniversitesi.Eğit. Fak. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

GÜNGÖR, A. (2001). **İlköğretim İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları**. Kayseri. Erciyes Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

İŞMAN,A. (1998). **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model**. Adapazarı: Değişim Yayınları

KAN, A. (2001). **Yazılı Yoklamaların Puanlanmasında Puanlama Cetveli ve Yanıt Anahtarları Kullanımının Puanlamaya ve Puanlayıcı Güvenirliğine Etkisi**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sos.Bil.Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

KARABAĞ, S. (1998). **Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar**, Ankara. Gazi Eğt. Fak. Der. Cilt 18 Sayı:2 S.25-41

KARABAĞ, S. (2003). **Türk Coğrafya Kurumu COĞRAFYA KURULTAYI 9-12 Temmuz 2002 Gazi Üniversitesi/Ankara BİLDİRİLER**. Ankara: Gazi Kitabevi

KARASAR, N. (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.

KARDEŞ, B. (1998). **The Impact of Direct Testing and Indirect Testing on Learner'Reading Comprehension Performance**. Ankara. ODTÜ.(Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

KAYNAK, S. (2000). **Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısının Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi.** Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi. . (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi) .

KOÇ, N. (1981). **Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma.** Ankara: Ankara Üniversitesi.Eğit. Fak. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

MEB. (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu.** Sayı: 1739. Md. 43. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2002). **Öğretmen Yeterlilikleri.** Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

MUŞTA, M.C. (2001). **İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi.** Konya: Selçuk Üniversitesi. Sos.Bil.Ens. . (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

NARTGÜN, Z. (1998). **Özel Dershanelerdeki Ölçme ve Değerlendirme Servislerinde Çalışan Elamanların Görevleri ve Hizmetlerin Etkililiğinin Değerlendirilmesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Sos.Bil.Ens. . (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÖZÇAĞLAR, A. (2003). **Coğrafyaya Giriş.** Ankara.Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi

ÖZÇELİK, D.A. (1987). **Ölçme ve Değerlendirme.**Ankara. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:191

ÖZÇELİK, D.A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme.**Ankara. ÖSYM Yayınları.

ÖZOĞLU, S.Ç. (1974). **Liselerde Sosyal Bilimler Eğitimi.** Ankara: Ankara Üniversitesi.Eğit. Fak. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

ÖZTÜRK, B. (1988). Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma. Ankara: Gazi Üniversitesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

SERİNDAG, E. (1999). **Leistungsmessung und Beurteilung Im Übersetzungsdidaktisch Relevanten Unterricht.** Adana: Çukurova Üniversitesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

SIBLEY, S. (2003). **Teaching and Assessing Skills in Geography:** Cambridge University Press.

ŞAHİN, C. (2003). **Türkiye’de Coğrafya Öğretimi Sorunları ve Çözüm Önerileri.** Ankara. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

ŞAHİN, S. (2003). **Coğrafya Öğretiminde Beş Temel Konu.** Antalya. 15-18 Ekim 2003 XII. Eğitim Bilimleri Kongresi

TAN, Ş. (1990). **Eğitim Sisteminin Değerlendirme Ögesinin Değerlendirilmesi.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sos.Bil.Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)

TAN, Ş. (2005). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

TAYMAZ, H. (1974). **Ortaöğretim de Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi.Eğit. Fak. (Basılmamış Doktora Tezi)

TEKİN, H. (1982). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Yargı Yayınevi

TEZCAN, M. (1997). **Eğitim Sosyoloji.** Ankara: A.Ü. Eğitim fakültesi Yayını.

TOPAL, T. (1999). **İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi.** Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sos.Bil. Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).

TOPRAK, S. (1999). **Hacettepe Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirmeye Karşı Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sos.Bil.Ens. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).

TURGUT,M.F. (1997). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları.** Ankara. Yargıcı Matbaası.

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

USLU, E. (2003). **İzmir Özel Lise Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri.** İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÜNSAL, S., ADA, S. (1995). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları. No:646 Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No: 13.

YILDIRIM, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Öğretmenler için El Kitabı).** Ankara. ÖSYM Yayınları.1983-7.

YILDIRIM, C. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara. ÖSYM Yayınları.

YILMAZ, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Konya. Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım.

EKLER

Sayın Meslektaşım,

Öğrenci başarısını ölçme değerlendirme konusunda coğrafya öğretmenlerinin uygulamaları, bu uygulamalar konusundaki görüşleri ve sorunlar hakkındaki çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı çerçevesinde siz değerli coğrafya öğretmenlerinin görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Formdaki soruları cevaplamak suretiyle yürütülen bu araştırmaya önemli bir katkıda bulunmuş olacaksınız.

Bu ankette doğru yanıt yoktur. Sizden istenen; size en uygun görüşü işaretlemenizdir. Vereceğiniz bilgiler yalnız araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Bütün sorulara, gerçek ve samimi görüşlerinizi yansıtacak şekilde cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Araştırmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Güllü EĞRİ
G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Coğrafya Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz : Kadın ()
Erkek ()

2. En son mezun olduğunuz okulu Üniversite :

.....

Fakülte :

.....

Bölüm :

.....

olarak yazar mısınız?

3. Çalışmakta olduğunuz okulun adı

.....

4. Meslekteki hizmet süreniz :

5. Üniversitedeki eğitiminiz esnasında ölçme değerlendirme ile ilgili ders aldınız mı?
Evet () Hayır ()

5. soruya cevabınız “Evet” ise 6. soruyu cevaplandırınız

6. Aldığınız ölçme değerlendirme derslerinin meslek yaşantınızda yeterli ve kullanılabilir olduğunuz düşünüyor musunuz?

Evet () Hayır ()

7. Eğer 6. soruya cevabınız “Hayır” ise sizce bunun nedeni aşağıdakilerden hangisi olabilir? (Yanındaki paranteze “X” ile işaretleyiniz.)

() Ölçme değerlendirme derslerinde teorik derslere ağırlık verilmektedir.

() Ölçme değerlendirme dersleri konusunda uzman kişiler tarafından verilmemektedir.

() Ölçme ve değerlendirme dersleri süre olarak yetersizdir.

() Diğer (Belirtir misiniz).....

.....

.....

8. Mesleğe başlamadan önce ya da başladıktan sonra ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmetiçi kurs ya da programa katıldınız mı?

Evet () Hayır ()

9. Ölçme değerlendirme ile ilgili yayınları izliyor musunuz?

Evet () Hayır ()

10. Sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sorun yaşıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

11. Eğer 9. soruya cevabınız “Evet” ise başlıca yaşadığınız sorunlar nelerdir?

- a)
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....
- f).....

12. Öğrencilerin akademik başarılarını yoklarken aşağıdaki ölçme yöntem ve araçlarından hangisini kullanmayı tercih ediyorsunuz?

- () Az sorulu uzun cevaplı sınavlar
- () Çok sorulu kısa cevaplı (tamamlamalı-doldurmalı) sınavlar
- () Doğru-Yanlış testleri
- () Çoktan seçmeli testler
- () Eşleştirmeli testler
- () Farklı soru tiplerinin (Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli...) bir arada olduğu sınavlar

13. Yukarıda belirttiğiniz ölçme yöntemini tercih etme nedenlerinizi açıklayabilir misiniz?

- a).....
- b).....
- c).....
- d).....
- e).....

14. Sınavları hangi amaçlarla yapıyorsunuz?

() Dönem başında derslere başlamadan önce öğrencilerin seviyelerini tespit etmek için yapıyorum.

() Öğrencilerin sınıf geçmesi ve kalmasına dayanak oluşturması için yapıyorum.

() Her bir öğrenme ünitesi sonunda, öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu ortaya çıkarmak için

() Diğer (Lütfen belirtiniz.....

.....

.....

.

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
1	Öğretim yılı başında, öğretim programıyla birlikte ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de planlamasını yaparım.	()	()	()	()	()
2	Öğrencilerin mevcut düzeylerini görmek için, öğretim yılı başında bir ön sınav yaparım.	()	()	()	()	()
3	Öğrencideki davranış değişikliklerini ve uygulanan program ve yöntemin etkinliğini görmek için yıl boyu belirli aralıklarla kısa-küçük sınavlar yaparım.	()	()	()	()	()
4	Her ünitenin sonunda; öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği yerleri, öğrenme eksikliklerini, yanlış öğrenmeleri görmek amacıyla ünite testleri yaparım.	()	()	()	()	()
5	Sınav yapmadan önce kapsanacak konulara, soru türlerine ve sayısına dair plan yaparım.	()	()	()	()	()
6	Planlama yapmama gerek kalmaz, çünkü geçmiş yıllarda yapmış olduğum sınavları kullanırım.	()	()	()	()	()
7	Yazılı sınav sorularını hazırlarken cevap anahtarını hazırlarım.	()	()	()	()	()
8	Yazılı sınavlarda puan anahtarını hazırlarken kapsamları ve programdaki önemi fazla olan sorulara daha çok puan veririm.	()	()	()	()	()
9	Sınav kağıtlarını değerlendirirken güçlük derecesi fazla olan sorulara daha çok puan veririm.	()	()	()	()	()
10	Öğrenci başarısını değerlendirirken, bilişsel alandaki tüm hedef davranışları (bilgi, kavrama, uygulama v.b.) kapsayan sorulardan oluşan sınavlar yaparım.	()	()	()	()	()
11	Sınavlarda harita kullanma becerilerini ölçmeye yönelik sorular sorarım.	()	()	()	()	()
12	Sınavlarda tablo, grafik ve diyagramları yorumlamaya yönelik sorular sorarım	()	()	()	()	()
13	Performans ödevleri vererek ders geçme notlarına bu ödevlerdeki değerlendirmeleri de eklerim.	()	()	()	()	()
14	Sözlü notları, öğrencilerin sözlü sunumları, sınıf içi performanslarına göre veririm.	()	()	()	()	()
15	Öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri için öz değerlendirme formu uygulırım	()	()	()	()	()
16	Sınav sorularını hazırlarken yaklaşık sınıfın yarısının cevaplayabileceği şekilde olmasına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
17	Soruların tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için açık ve yalın ifadeler kullanırım.	()	()	()	()	()
18	Sınav kağıtlarının başında sınavın yapısı, süresi ve puanlamasına ilişkin konuları açıklayan bir yönerge bulundururum.	()	()	()	()	()
19	Sınav hakkında bilgileri soru kağıtlarına yazmadan sınavı uygularken sözlü olarak açıklarım	()	()	()	()	()
20	Sınav esnasında öğrencilerle bireysel olarak konuşmam ve anlaşılmayan konuları sesli olarak sordurup sesli olarak cevaplarım	()	()	()	()	()
21	Soruları öğrencilere sınav esnasında yazdırırım.	()	()	()	()	()
22	Soruları bilgisayar ya da daktiloda yazılmasını sağlayarak, fotokopi yoluyla çoğaltıp, sınav salonuna getiririm	()	()	()	()	()
23	Soruların basılı olduğu sınavlarda baskının düzgün çıkmasına, yazı ebadı ve satır aralarının soruları birbirinden ayırt edebilecek şekilde olmasına dikkat ederim.	()	()	()	()	()
24	Soruların hazırlanması ve çoğaltılmasında gizliliğe dikkat ederim.	()	()	()	()	()
25	Soruları en az iki gruba ayırarak hazırlarım.	()	()	()	()	()
26	Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmelerini önlemek için önlemler alırım.	()	()	()	()	()
27	Sınavdan önce ya da sınav esnasında öğrencilere zor gelen soruların cevaplarıyla ilgili ipuçları veririm.	()	()	()	()	()
28	Sınav süresini zayıf öğrencileri de göz önünde bulundurarak belirlerim.	()	()	()	()	()
29	Öğrencileri sınavlarda rahatlatıp, motivasyonlarını sağlarım.	()	()	()	()	()
30	Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırarım.	()	()	()	()	()
31	Puanlamayı yaparken sadece sonuca değil, aynı zamanda gidiş yoluna da puan veririm.	()	()	()	()	()
32	Öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarına bakarak ya da güzel ve düzenli yazanlara ek puan veririm.	()	()	()	()	()
33	Sınıf başarısız olduğunda herkese ek puan veririm.	()	()	()	()	()
34	Sınavı izleyen derste soruları sınıfta cevaplarım ve çözerim.	()	()	()	()	()
35	Yazılı sınav yaptığım durumlarda, puanlama yaptıktan sonra sınav kağıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlarım.	()	()	()	()	()
36	Sınav kağıtlarını değerlendirdikten sonra, öğrencilerin yeterince öğrenmedikleri için cevaplayamadıkları sorulara ilişkin konularda tekrarlar-yeniden gözden geçirmeler yaparım.	()	()	()	()	()

