



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ
ETKİN KULLANABİLME
YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI
(KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ)**

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

EYLÜL - 2007



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ
ETKİN KULLANABİLME
YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI
(KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ)**

**DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN**

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
EYLÜL - 2007**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ETKİN
KULLANABİLME YETERLİLİKLERİNİN
ARAŞTIRILMASI
(KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ)**

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No :

**Bu Tez 07/09/2007 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği/ Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**

Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN
DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Nasrullah ÖZSOY
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ahmet Hamdi AYDIN
Enstitü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ETKİN
KULLANABİLME YETERLİLİKLERİNİN
ARAŞTIRILMASI
(KAHRAMANMARAŞ ÖRNEĞİ)**

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ

DANIŞMAN: Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN

Yıl: 2007, Sayfa: 151

**Jüri : Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN
: Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR
: Yrd. Doç. Dr. Nasrullah ÖZSOY**

Bu araştırmanın amacı; Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini ne derece etkin kullandıklarını ve uygulama konusundaki görüşlerini belirlemek; bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, branş, mesleki kıdem, cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmek ve ortaya çıkan sonuçlardan yararlanarak çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 Eğitim Öğretim yılında Kahramanmaraş ili belediye sınırları içinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 960 branş öğretmeni, örneklemini ise 580 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlere, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışları ve ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanma ve uygulama yeterlilikleri ile ilgili 62 sorudan oluşan bir anket uygulandı ve öğretmenlerin bu konulardaki tutum ve davranışları belirlenmeye çalışıldı.

Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımından, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (Anova) yararlanıldı. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili davranışlara katılım düzeyleri ile mezun oldukları okul, branş, cinsiyet, yaş ve mesleki kıdemleri arasında fark bulunup bulunmadığı $P < 0.05$ aralığında sınandı.

Araştırma sonucunda, mezun olunan öğretim kurumunda öğretmen adaylarına yeterli derecede ölçme ve değerlendirme bilgisinin verilmediği, ölçme ve değerlendirme ile ilgili derslerin teorik ve uygulamalı olarak verilmesi istendiği, ölçme araçlarından yazılı sınavların her zaman, sözlü sınavların, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap gerektiren testlerin ise bazen kullandıkları görüldü. Yazılı sınavlarda 6–10 arası, sözlü sınavlarda 3–5 arası, çoktan seçmeli, doğru yanlış ve kısa cevap gerektiren testlerde ise 16- 20 arası sorunun sorulduğu görüldü.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında ölçme değerlendirme alanındaki derslerin ağırlıklı olarak okutulması, öğretmenlik uygulama çalışmalarına ağırlık verilmesi, öğretmenlerin bu konuda eksikliklerinin giderilmesi, gelişmeleri takip etmelerine yönelik olarak ölçme ve değerlendirme konusunda MEB tarafından zorunlu kurslar açılması ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme birimlerinden yardım almaları konularında önerilerde bulunuldu.

Anahtar kelimeler: Eğitim, ölçme değerlendirme, branş öğretmeni, öğrenci başarısını değerlendirme, değerlendirme ölçütleri

**UNIVERSITY OF KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

ABSTRACT

MASTER THESIS

**SEARCHING FOR THE PROFICIENCY OF THE
TEACHERS AT SECONDARY SCHOOLS IN USING THE
TECHNIQUES OF MEASUREMENT AND EVALUATION
IN AN ACTIVE WAY
(SAMPLE OF KAHRAMANMARAS)**

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Abdurrahman BORAN

Year : 2007, Pages: 151

**Jury : Assist. Prof. Dr. Abdurrahman BORAN
: Assist. Prof. Dr. İbrahim KIR
: Assist. Prof. Dr. Nasrullah ÖZSOY**

The aim of this study is to determine the opinions of the subject teachers at secondary schools if they use and practise the techniques of measurement and evaluation in an active way and if there are big differences between these opinions according to the teachers' faculties that they graduated, subjects, length of service, gender and age and also to improve some suggestions about the solution by the help of these result that expose.

This research covers 960 subject teachers who work at secondary schools in 2005-2006 Academic Year in municipality borders of Kahramanmaras. The sample of research consists of 580 subject teachers. During the research, a poll which is made up of 62 questions related to the teachers' behaviour of measurement-evaluation and evaluation of the student achievement and their proficiency in using and practising the techniques of measurement and evaluation in an active way has been carried out to the teachers and attitudes and behavior of teachers towards these subject have been tried to be determined.

In Data Basis, frequency and percentage distribution, arithmetic mean, t-test and one-way variance analysis (ANOVA) have been utilized. If there are differences between the participation rates of the teachers to the behavior related to the measurement and evaluation of the student achievement and their faculties that they graduated, subjects, gender, age and length of service has been tested at the interval $P < 0.05$.

As a result of the research, it has been found out that knowledge of measurement and evaluation has not been given to the prospective teachers adequately in the faculties that they graduated, courses related to measurement and evaluation have been asked to be given as theoretical and practical, written examinations of the measuring instruments are always used, oral examinations, multiple choice tests, true –false tests and short-answer tests are sometimes used. 6-10 questions in the written exams, 3-5 questions in the oral exams, 16-20 questions in multiple choice tests, true-false tests and short-answer tests are asked.

According to these results, in teacher training schools, courses in the field of measurement and evaluation should be taught largely, more importance should be given to practice teaching and compulsory training courses should be opened by the Ministry of National Education in order to complete the inadequacy of the teachers and make them follow the developments in this field. It has been suggested that teachers get assistance from the measurement –evaluation units.

Keywords: Education, measurement-evaluation, subject teacher, evaluation of student achievement, evaluative criteria

ÖN SÖZ

Eğitim, bireyin sürekli olarak kendini yenilemesi ve geliştirmesine yönelik çalışmalar yaparak, toplumların gelişmişlik düzeyini artırmaya katkıda bulunur. Medeniyetleri kuran toplumların ayakta kalması, ilerlemesi ve gelişmesi eğitimle gerçekleşir. Bireye verilen eğitimin sonuçlarını görme ve eksik yönlerini tamamlama basamaklarının en önemlilerinden biri de ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme ile eğitimde belirlenen amaçların hangilerinin gerçekleştiğini, gerçekleştirilmeyenlerin neler olduğunu, öğrenmelerin amaçlara ulaşmada ne derecede başarılı olduğunu, amaçlara ulaşılmadıysa bunların sebeplerinin neler olduğunu, eksik veya yanlış öğrenmelerin olup olmadığını görürüz. Ayrıca eğitimde ölçme ve değerlendirme ile çalışmalarımızı kontrol eder, yeniden gözden geçirerek düzeltme imkânına sahip oluruz.

Eğitim sürecinde her konuda etkili olan ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri veya yanlış uygulamaları, öğretim programı ve eğitim ortamı hakkında yanlış sonuçlara ulaşılmasına, ülkemizin ekonomik sıkıntılara düşmesine ve bütün bunların doğal sonucu olarak nesillerin kaybedilmesine neden olur.

Ölçme ve değerlendirme konusundaki ihtiyaçların belirlenmesi, eksikliklerin görülmesi ve giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması, eğitim kalitesinin arttırılması yönünden önemlidir. Bu çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ve mevcut uygulamaları ile ilgili görüşleri araştırıldı. Amacımız eğitim öğretimin her basamağında önemli bir yeri olan ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamaları ve bu konuda ortaya çıkan aksaklıkları belirlemek ve bu doğrultuda eksiklikleri gidermeye yönelik çalışmalara katkı sağlamaktır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sırasında, bana her konuda destek veren ve yol gösteren danışmanım, sayın Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman BORAN'a, en derin saygılarımı sunarım.

Araştırmamın değişik aşamalarında desteklerini gördüğüm sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIR'a, araştırmayı yaptığımız okullarda görev yapan idarecilere, rehber öğretmenlere, araştırmaya katılan öğretmen arkadaşlara teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında benden yardımlarını esirgemeyen ve bana her konuda destek olan anneme, babama ve eşim Ahmet Melih EYİTMİŞ'e en içten sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VIII
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amaçları.....	2
1.3 Araştırmanın Önemi.....	3
1.4.Varsayımlar.....	3
1.4.1. Alt Varsayımlar.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
2. KONU İLE İLGİLİ ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR.....	5
3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
3.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramı.....	8
3.1.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi.....	10
3.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	11
3.2.1. Öğrenciyi Tanıma ve Yönlendirmede Ölçme ve Değerlendirme	13
3.2.2. Öğretimin Etkinliğini ve Eğitim Ortamını Kontrolde Ölçme ve Değerlendirme.....	13
3.2.3. Eğitim Problemlerinin Tespiti ve Çözümlerinin Araştırılmasında Ölçme ve Değerlendirme	13
3.2.4. Program Geliştirmede Ölçme- Değerlendirme	14
3.3. Ölçekler ve Ölçek Türleri	14
3.3.1. Ölçme Türleri.....	14
3.3.2. Ölçek Türleri	14
3.4. Ölçmede Görülen Hatalar ve Hata Kaynakları	16
3.5. Bir Ölçmede Bulunması Gereken Özellikler	17
3.5.1. Geçerlik	17
3.5.1.1. Kapsam Geçerliliği	18
3.5.1.2. Tahmin Geçerliliği (Yordama)	19
3.5.1.3. Yapı geçerliliği	20
3.5.1.4. Görünüş geçerliliği	22
3.5.1.5. Uyumluluk geçerliliği	22
3.5.1.6. Ölçmede Geçerliliği Sağlayabilmek İçin Alınabilecek Önlemler.....	22
3.5.2. Güvenilirlik	22
3.5.2.1.Güvenilirlik Türleri	23
3.5.2.1.(1) Birden çok Uygulamaya Dayalı Güvenilirlik Belirleme Yöntemleri.....	23
3.5.2.1.(2) Tek uygulamaya Dayalı Yöntemler (İç Tutarlılık)	24
3.5.3. Kullanışlılık	25
3.5.4. Objektiflik	25
3.6. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları	26

3.6.1. Yazılı Yoklamalar	26
3.6.2. Sözlü Yoklamalar	28
3.6.3. Testler	30
3.6.3.1.Çoktan Seçmeli Testler	30
3.6.3.2.Doğru Yanlış Testleri	32
3.6.3.3.Kısa Cevaplı Testler	33
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	34
4.1. Araştırmanın Modeli.....	34
4.2. Evren ve Örneklem.....	34
4.3. Verilerin Toplanması.....	35
4.3.1. Kaynak İnceleme.....	35
4.3.2. Anket Uygulama.....	35
4.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu.....	36
5. BULGULAR VE YORUM.....	37
5.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile ilgili Çizelgeler	37
5.2. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri İle İlgili Bulgular	49
5.3. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri Ve Cinsiyet Farklılığı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular.....	50
5.4. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular	53
5.5.Öğretmenlerin Branşları ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular	57
5.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular	62
5.7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular	66
5.8. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri İle İlgili Bulgular.....	68
5.9. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Ölçütlere İlişkin Bulgular	71
5.10.Öğretmenlerin, Öğrencilerin Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine İlişkin Bulgular.....	75
5.11. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular	79
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	85
6.1. Sonuçlar	85
6.2. Öneriler	89
KAYNAKLAR.....	92
ÖZGEÇMİŞ.....	95
EKLER.....	96

KISALTMALAR LİSTESİ

df	: Serbestlik Derecesi
Mean	: Ortalama Değer
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s	: Katılım Oranı
Sd	: Standart Hata
Sd. Error Mean	: Standart Hata Ortalaması
Sig.	: Önem Değeri
t	: t değeri

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 3.1. Ölçmenin Öğeleri.....	9
Çizelge 3.2. Ölçekler.....	16
Çizelge 3.3. Korelasyon Sonuçları.....	25
Çizelge 3.4. Yazılı Sınavların Üstünlükleri ve Sınırlılıkları.....	28
Çizelge 3.5. Sözlü Sınavların Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	29
Çizelge 3.6. Çoktan Seçmeli Testlerin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	32
Çizelge 4.1. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı.....	34
Çizelge 5.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumlarına Göre Dağılımı.....	37
Çizelge 5.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	37
Çizelge 5.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	38
Çizelge 5.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	38
Çizelge 5.5. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımı.....	38
Çizelge 5.6. Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgilerin Öğrenimleri Sırasında Öğretmenlere Verilip Verilmemesi Konusunda Vermiş oldukları Cevapların Dağılımı.....	39
Çizelge 5.7. Öğretmenlerin Öğrenimleri Sırasında Ölçme-Değerlendirme Teknikleri ile İlgili Yeterli Bilgi Alıp Almamaları Konusunda Vermiş oldukları Cevapların Dağılımı	39
Çizelge 5.8. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Bilgisinin Kapsamı Konusunda Vermiş oldukları Cevapların Dağılımı.....	40
Çizelge 5.9. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanılma Gerekliliğine İlişkin Vermiş oldukları Cevapların Dağılımı.....	40
Çizelge 5.10. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Ölçütlere İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	41
Çizelge 5.11. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bir Dersten Sürekli Başarısız Olma Nedenlerine İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	42
Çizelge 5.12. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı İle İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	43
Çizelge 5.13. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanırken Sordukları Soru Sayısı ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	43
Çizelge 5.14. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Durumları ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	44
Çizelge 5.15. Öğretmenlerin, Yazılı Yoklamaları Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	44
Çizelge 5.16. Öğretmenlerin, Yazılı Yoklamaları Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	45
Çizelge 5.17. Ankete Katılan Öğretmenlerin, Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	45
Çizelge 5.18. Öğretmenlerin, Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	46

Çizelge 5.19.	Öğretmenlerin, Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	46
Çizelge 5.20.	Öğretmenlerin, Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	47
Çizelge 5.21.	Öğretmenlerin, Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	47
Çizelge 5.22.	Öğretmenlerin, Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	48
Çizelge 5.23.	Öğretmenlerin, Kısa Cevap Gerektiren Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	48
Çizelge 5.24.	Öğretmenlerin, Kısa Cevap Gerektiren Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı.....	49
Çizelge 5.25.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	50
Çizelge 5.26.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeylerine Göre Farklılık İçeren Oranlar	54
Çizelge 5.27.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşlara Göre Farklılık İçeren Oranlar.....	59
Çizelge 5.28.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar	63
Çizelge 5.29.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılık İçeren Oranlar.....	67
Çizelge 5.30.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu İle Öğrenci Başarısını Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki	68
Çizelge 5.31.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri İle Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki	68
Çizelge 5.32.	Öğretmenlerin Branşları İle Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki	69
Çizelge 5.33.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşlara Göre Farklılık İçeren Oranlar.....	69
Çizelge 5.34.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	70
Çizelge 5.35.	Öğretmenlerin Yaş Düzeyi ile Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki	71
Çizelge 5.36.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütü Arasındaki İlişki	71
Çizelge 5.37.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütü Arasındaki İlişki	72
Çizelge 5.38.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütüne Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar	72

Çizelge 5.39.	Öğretmenlerin Branşları ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütü Arasındaki İlişki	73
Çizelge 5.40.	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütüne Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar	73
Çizelge 5.41.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	74
Çizelge 5.42.	Öğretmenlerin Yaş Düzeyi ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütü Arasındaki İlişki	74
Çizelge 5.43.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki.....	75
Çizelge 5.44.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki.....	76
Çizelge 5.45.	Öğretmenlerin Branşları ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki ..	76
Çizelge 5.46.	Öğretmenlerin Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar	77
Çizelge 5.47.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	77
Çizelge 5.48.	Öğretmenlerin Yaş Düzeyi ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki ..	78
Çizelge 5.49.	Öğretmenlerin Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeyine Göre Farklılık İçeren Oranlar	78
Çizelge 5.50.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki	79
Çizelge 5.51.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki	79
Çizelge 5.52.	Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar	80
Çizelge 5.53.	Öğretmenlerin Branşları ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki	80
Çizelge 5.54.	Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar	81
Çizelge 5.55.	Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki	83
Çizelge 5.56.	Öğretmenlerin Yaş Düzeyi ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki.....	83
Çizelge 5.57.	Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeyine Göre Farklılık İçeren Oranlar	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Değerlendirme Süreci

Sayfa
9

EKLER LİSTESİ

		Sayfa
Ek-1	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılma Oranları.....	96
Ek -2	Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri İle Cinsiyet Arasındaki İlişki...	98
Ek-3	Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları.....	99
Ek-4	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları	100
Ek-5	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları.....	101
Ek-6	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları.....	102
Ek-7	Öğretmenlerin Yaş Seviyelerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	103
Ek-8	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	108
Ek-9	Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	118
Ek-10	Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	123
Ek-11	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Tutumlarına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	125
Ek-12	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Belirlemedeki Ölçütlere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	127
Ek-13	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Belirlemedeki Ölçütlere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	128
Ek-14	Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi	129
Ek-15	Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	130
Ek-16	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	131

Ek-17	Öğretmenlerin Branşlarına göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	132
Ek-18	Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi.....	137
Ek-19	İzin Belgesi	138
Ek-20	Orta Öğretim Kurumlarında Görev Alan Branş Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması ile İlgili Uygulanan Anket.....	139
Ek-21	Yönetmelik.....	143

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlık ile başlayan bir süreç olan eğitim, toplumların gelişmişlik düzeyini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Toplumun oluşturan bireylerin nitelikli eğitim almaları, içinde bulundukları toplumun gelişmişlik düzeyi ile ilgilidir. Gelişmiş toplumlarda her türlü değişimin son derece hızlı gerçekleşmesi, eğitimin önemini artırmakta ve eğitim sisteminin de bu yönde düzenlenmesini zorunlu hale getirmektedir. Toplumun bilinçlendirilmesi görevini üstlenen eğitim, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmayı, bilimsel gelişmeleri takip etmeyi ve her alanda nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaç edinmelidir.

Eğitim, doğumla başlayan ve ölüncüye kadar süren geniş anlamda bireyin toplum değerlerine ve yaşama biçimlerine uyumuna yardım eden bir süreçtir. Belli bir olgunluğa ulaştıktan sonra insanın büyümesi durur ancak gelişme zengin yaşantılarla devam eder. Bireyin gelişmesine göre belirlenen eğitimin amaçlarının gerçekleşmesi için okul, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini yansıtan, çalışmalarıyla toplumun sosyal dokusunu etkileyen önemli bir kurumdur. Yaşam boyu süren eğitimin; okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı, bireyin öğretimini oluşturur (Varış, 1991: 17, 96-97). Okullarımızın birincil görevi çağdaş teknik ve eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Bu görevi yerine getirirken çağın en son teknolojik yeniliklerini kullanarak, öğrencileri azami düzeyde eğitim öğretime hazır duruma getirmelidir.

Eğitim, bireylerin bazı davranışlarını değiştirmek, onlarda var olmayan bazı davranışları kazandırmak amacıyla yapılır. Bireylere verilen eğitimin sonunda istenen yönde davranışların oluşması beklenir. Bu davranışların oluşup oluşmadığı, oluştu ise ne derecede oluştuğunu belirlemek için değerlendirmeye, değerlendirme yapabilmek için ölçmeye ihtiyaç vardır.

Ölçme ve değerlendirme iki temel kavramdır. Bu iki kavram öğretim süreci ile çok yakından ilgilidir. Her eğitim kurumunda ölçme değerlendirme faaliyetleri eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasını teşkil etmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğretimin niteliğini artırır. Okullarımızda hangi ihtiyaçları karşıladığımızı, hizmet verdiğimiz kişileri, hizmeti nasıl verdiğimiz ya da hangi teknikleri kullandığımızı belirlemek durumundayız. Ölçme ve değerlendirme eğitim sistemi içerisinde öğrenci seçiminde, öğrencileri bireysel özelliklerine göre ayırmada, eğitim öğretim güçlüklerinin ortaya çıkartılmasında ve öğretimin değerlendirilmesinde, öğrencilerin güdülenerek başarılarının yükseltilmesinde, öğrencinin rehberlikle ilgili sorunlarının çözülmesi konusunda, eğitime ve öğretime katkıda bulunur.

Eğitim sisteminin temel öğeleri öğrenci, öğretim programı, öğretmen ve ailedir. Eğitim sürecinde bu öğelerin bir bütün olarak görülmesi gerekmektedir. Okulun amacı, öğrenciye eğitim amaçlarına uygun yaşantılar kazandırmaktır. Öğrencilere bu kazanımları sağlamak için öğretmenlere ihtiyaç vardır. Okul; öğrencisi, öğretmeni ve velisi ile bir bütündür. Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmenin yetişme seviyesi, öğrencinin yetişme düzeyini etkiler. Öğretmen, öğrenmeyi sağlayan ve kılavuzluk eden kişidir. Öğretmenler genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç alanda çok iyi yetişmiş olmalıdır. Öğretmen alanına ne kadar hakim olursa olsun, sahip olduğu bilgileri öğrencilere aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin öğretme becerisine sahip olması, yani öğretim yöntem ve tekniklerini tanıması, öğreteceği davranışa ve

konuya uygun öğretme ve öğrenme etkinliklerini uygulayabilmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirme alanında özel bilgilerini kazanmış bir öğretmenle kazanmamış bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme tekniklerine uyarak not veren bir öğretmen, hem daha az hatalı değer yargılarına ulaşmış olur, hem de kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir (Turgut, 1983: 4).

Okulda öğrencilerin başarıları sınavlarla ölçülür. Okulların hemen tümünde, öğretmenlerin hazırladığı ölçme araçları kullanılır. Bu ölçme araçları, öğretmenlerce okunup notlandırılır. Ölçme araçları, nesnel ölçütlere dayandırılmadığında, değerlendirme sonuçları büyük oranda öznel görüşlere dayanır. Araştırmalar, okullarda yapılan sınavların güvenilirlik ve geçerliliğinin çok düşük olduğunu, bakanlığın bu konuda gösterdiği olumlu çözüm çabalarına karşın, sınavlara ilişkin sorunların sürdüğü görülmektedir. Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede sorunların sürmesinin başlıca iki nedeni, okulların nesnel sınavlara elverecek olanaklarının olmaması ve öğretmenlerin çoğunluğunun nesnel ölçme araçlarını yapıp kullanmayı bilmemeleri veya bu araçları kullanmaya istekli olmamalarıdır (Başaran, 1994: 107). Bu nedenle orta öğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini ne düzeyde etkin kullanabildikleri eğitim öğretimde kalitenin artırılması için araştırılması gereken bir sorundur. Bu araştırmanın problemini de bu sorun oluşturmaktadır.

Araştırma, orta öğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterli düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapıldı. Giriş bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar üzerinde duruldu. İkinci bölümde, konu ile ilgili yapılan önceki araştırmalar tanıtıldı. Üçüncü bölümde, ölçme ve değerlendirmenin tanımı, ölçme değerlendirmenin eğitim açısından önemi ve yeri, ölçekler ve ölçek türleri, ölçmede görülen hatalar ve hata kaynakları, ölçme aracında bulunması gereken özellikler, ölçme araçları ve yöntemleri, değerlendirme ve not verme konularına yer verildi. Dördüncü bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler yer aldı. Beşinci bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar başlığı altında, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar değerlendirildi. Öğretmenlerin verdikleri cevaplarda, mezun olunan öğretim kurumu, mesleki kıdem, branş, yaş ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığı saptandı ve çizelgeler oluşturuldu. Altıncı bölümde ise elde edilen sonuçlar verildi ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunuldu.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli düzeyleri ve ölçme araçlarının kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek, bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, branş, mesleki kıdem, yaş ve cinsiyete göre anlamlı farkların olup olmadığını araştırmak ve araştırmadan çıkacak sonuçlara göre çözüm önerileri geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitimin en önemli basamaklarından olan ölçme ve değerlendirme devamlı geliştirilmesi gereken bir alandır. Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminde, öğretmene öğrenciyi tanıtır, öğrenciye durumunu bildirir, öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği veya geliştireceği konusunda geri bildirim sağlar, öğrenilenlerin başka

alanlarda kullanılmasında yardımcı olur, değerlendirme ile başarı durumunu gören öğrenci, başarısını devam ettirme veya kendini geliştirme yönünde gayret gösterir. Öğrenciye hangi dersleri almaya hazır olduğu, hangi çalışmaları yapmasına gerek olduğu, ilgi ve yeteneğinin hangi alanda olduğu konusunda temel oluşturur. Öğretmen ve yöneticinin geleceğe yönelik planlar yapmasına, eğitim ve öğretimin daha nitelikli olmasına, öğretmenin daha sağlıklı rehberlik yapmasına yardımcı olur. Öğretmenin kendini tanıması ve uyguladığı öğretim yöntemlerinin ne derece yeterli olduğu konusunda fikir verir. Velinin, öğrencinin durumu ve gelişimi hakkında bilgilendirilmesini sağlar. Öğrencinin bireysel gelişimi ve öğrenme profilinin çıkartılmasına yardımcı olur. Bu sonuçlar ölçme ve değerlendirme ile elde edilir. Ölçme ve değerlendirme sonuçları, eğitim sürecine ilişkin bir çok sorunu görmemize, bu sorunların sebeplerini bulmamıza yardımcı olur. Başarılı olmak isteyen her öğretmen, kendini bu alanda yetiştirmek zorundadır (Yılmaz, 2002; 35).

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili verilecek kararların sağlıklı olması, öğretmenlerin yeterli ölçme değerlendirme bilgisine sahip olmalarıyla mümkündür. Öğrenci başarısı hakkında doğru kararlar verebilmek; yapılacak ölçümlerin amaca uygun olmasına, ölçme tekniklerinin eksiksiz uygulanmasına, ortaya çıkan sonuçların doğru yorumlanmasına bağlıdır. Ölçme değerlendirme sonucu ile öğretmen ve öğrenci çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler giderilmeye çalışılarak eğitimin kalitesi artırılmış olacağından bu alanda kendini yenileyen, geliştiren, çalışmaları ve gelişmeleri takip eden bilinçli eğitimcilerin olması gerekmektedir. Bu sebeple araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki uygulamalarını ve görüşlerini belirlemek, bu görüşler doğrultusunda varsa yetersizlikleri ortaya çıkarmak ve eksiklikleri gidermeye yönelik tedbirler alınması hususunda fikir vermek açısından önem taşımaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımını “Ortaöğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliğine sahip midir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4.1. Alt Varsayımlar

- 1- Ölçme ve değerlendirme niçin gereklidir?
- 2- Öğrenci başarısını belirlemedeki ölçütleri nelerdir?
- 3- Öğretmenler, sınav sorularının hazırlanması ve soruların puanlanmasında nasıl davranmaktadırlar?
- 4- Öğretmenler, cevap anahtarı hazırlama ve sınav kağıtlarını değerlendirmede hangi yolları izlemektedirler?
- 5- Öğretmenler, değerlendirmelerini objektif olarak yapabilmekte midirler?
- 6- Değerlendirmedeki hata kaynakları nelerdir?
- 7- Öğretmenler, hangi ölçme araçlarını hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?
- 8- Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yaparken genellikle hangi sınav türünü tercih etmektedirler?
- 9- Öğretmenler, hangi sınav türüne göre kaç soru sormaktadırlar?

1.5. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev alan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini araştırmaya yöneliktir. Araştırmanın örneklemini K.Maraş il merkezinde ki ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, biyoloji, yabancı dil, felsefe grubu ve meslek dersleri branşındaki 580 öğretmenle sınırlıdır.

Resim, müzik ve beden eğitimi derslerinde ölçme değerlendirme farklı şekillerde yapıldığından bu branşlara örnekleme yer verilmemiştir. Bu çalışma 14/09/2005 ile 07/09/2007 tarihleri arasında yapılmıştır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1975:12).

Öğretim: “Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir”(Vural, 2004:108).

Ölçme: “Belli bir nesnenin yada nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” (Tekin, 1996:31).

Değerlendirme: “Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” (Turgut, 1993:3).

Geçerlik: “Geçerlik bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyimle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir ” (Tekin, 1991: 42).

Güvenirlilik: “Ölçme aracının özellikleri değişmemek koşuluyla birden fazla ölçümlerde aynı ya da yaklaşık sonuçlar vermesi güvenirliliğin göstergesidir” (Bilen, 2002:180).

Belirtke Tablosu: Bir eğitim programının konuları ile o konulara ait hedef ve davranışların bir arada gösterildiği tablodur.

Ölçme Hatası: “Ölçülen nesnenin gerçek değeri ile gözlem ya da ölçme sonucunda elde edilen değer arasındaki farka ölçme hatası denir” (Yılmaz, 2002:14).

2. KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ÖNCEKİ ARAŞTIRMALAR

Yapılan araştırma sonucunda konu ile ilgili olarak aşağıdaki araştırmalara ulaşılmıştır. Bu araştırmalar şunlardır:

Topal (1999), ilköğretim birinci kademe öğrenme - öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi çalışmasında; öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içine girdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin sağlam temellere dayanan, güvenilir sonuçlar vermesini istemelerine rağmen, ölçme değerlendirmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerden aynı düzeyde kaçınma eğilimi göstermemektedirler. Öğretmenlerin yarısı, başarı dışındaki faktörlerin ölçme değerlendirmeye katılabileceğini belirtmekle, ölçme ve değerlendirme tekniklerini, amacına uygun kullanmadıkları yönünde güçlü ipuçları vermişlerdir. Öğretmenlerin objektif bir değerlendirmede kararın öğretmene bırakılması şeklinde görüş belirtmeleri, kendilerini ölçme değerlendirme konusunda yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Kaynak (2000), ortaöğretimdeki branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirmesinde, öğretmenlerin, öğrencileri tanımak, onları durumları hakkında bilgilendirmek ve onları çalışmaya yönlendirmek, öğretimdeki eksik ve hatalı yönleri ortaya koyarak önlem alınmasını sağlamak, öğrenciye rehberlik yapmak, velilere öğrenci hakkında bilgi vermek ve öğrencileri ödüllendirmek gerekçeleriyle öğrenci başarısını ölçtükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, “eğitimde ölçme ve değerlendirme” nin birbirinden farklı eylemler olduğu ve “bir ölçme aracı kullanmadan yalnız gözlemle öğrenci başarısının değerlendirilemeyeceği görüşünü benimsemişlerdir. Öğrenci başarısı hakkında karar verirken daha çok “zeka”yı ölçüt olarak kabul etmişlerdir. “öğretmenin bilgisi” ve “ders kitabı”nın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmamışlardır. Yine öğretmenler, öğrenci başarısının ölçülmesinde oluşabilecek hataların “öğrencilerden kaynaklanmış” olabileceği görüşüne katılmışlardır, hataların, kendilerinden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ve ölçme aracından kaynaklanıp kaynaklanmadığı konularında ise kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2001), tez eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atananların ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin karşılaştırılmasıdır.

Araştırma Ankara ili Etimesgut ilçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 260 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada, hizmet yılı faktörünün ölçme ve değerlendirme yeterliliğini açıklamadaki etkisi anlamlı bulunmakla beraber fakülte ve hizmet yılı faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının, 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip olan diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olduğu bulunmuştur. Diğer bir sonuca göre 11-20 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının, 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip

olan diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olduğu sonucudur. Araştırma sonucunda eğitim fakültesi mezunu olanların diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmayla elde edilen bulgular, eğitim fakülteleri dışındaki kurumlardan öğretmen ihtiyacını giderme uygulamasının ve eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına verilen öğretmenlik sertifika programlarını ve bu programlar içinde yer alan ölçme ve değerlendirme dersinin etkinliğini ve verimini değerlendirme hususunda bir fikir vermektedir.

Pilten (2001), araştırmasında “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir” sorusuna cevap aramıştır. Bu çalışmada 211 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; Üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme bilgisi yeterli ve uygulanabilir değildir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ölçme ve değerlendirmeyi sadece bir boyutuyla ele almaktadır. Sınıf öğretmenleri, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip değildir. Sınıf öğretmenleri matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, ve fen bilgisi gibi özel alanlarda yeterli ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip değildir. Araştırma örneklemini Konya ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 11 resmi ilköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Anket sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin % 42’si hizmet yaptıkları okullarda ölçme ve değerlendirmenin kurallara uygun olarak yapıldığını, % 57’si ise kurallara uygun yapılmadığını inanmaktadır.

Ulutaş (2003), tezde genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması yapılmıştır. öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerini belirlemek için uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin başarıları % 46 düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahiptirler. Ancak öğretmenler, araştırmacı tarafından uygulanan ankette ölçme ve değerlendirme ilkelerinin % 71’ni uygulamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki sonuca göre araştırmada, öğretmenlerin bildikleriyle uyguladıklarını söyledikleri arasında doğrusal bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme Alan Bilgisi Testinden aldıkları puanlar arasında, mezun oldukları okullara göre anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Çakan (2004), öğretmenlerin ölçme – değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilköğretim ve ortaöğretim adlı araştırmasını 2004 yılında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin 275’i kadın ve 227’si erkektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini bu alanda yetersiz algıladıklarını göstermiştir. Bulgular öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz oldukları konularda hizmet içi eğitimle eksikliklerinin giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik derslere daha fazla yer verilmesi ve bu derslerinde öğretmenlerin meslek sırasında ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere cevap verir

nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca çalışma da ilköğretim kademesinde ki öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerle kıyaslandığında kendilerini daha yeterli algılama eğiliminde oldukları görülmektedir. Orta öğretim kademesinde daha fazla öğretmen kendini yetersiz olarak nitelemiştir. Bununla beraber, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin güvenilirlik ve geçerliğini artırıcı tedbirler alma açısından, program sürecine yönelik tedbirler ve kullandıkları soru düzeyleri açısından öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler bu konularda benzer davranmaktadırlar.

Erdemir (2007), araştırmasında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla, 31 sorudan oluşan anket formu hazırlayarak 568 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları, ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanması konusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde “Belli bir alan veya konudaki gelişme ve başarıları uygun amaçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi” olarak tanımlanan ölçme kavramı eğitim öğretim içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ölçme kavramı ele alındığında birkaç temel unsurun varlığından söz edilebilir. Bunlar:

- Ölçmenin yapılacağı alanın belirlenmesi,
- Beklenen gelişme veya amaçların tespiti,
- Ölçmede kullanılacak yöntem ve materyallerin belirlenmesi,
- Nihayet ölçme sonucunda elde edilen verilerin sayısal sonuçlarla ifade edilmesinden oluşur.

Eğitim öğretim içerisinde önemli bir yer tutan ölçme ve değerlendirme kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tekin ölçmeyi bir betimleme işlemi olarak tanımlamıştır. “Belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” (1996:31). Ölçmede ölçme konusu olan şeyin bir özellik olduğunu belirten Tekin bu özelliğe sahip olup olmamanın yada sahip oluş derecesinin nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne içerisinde zamandan zamana değişebileceğini belirtmiştir.

Turgut ise ölçmeyi, “Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir” şeklinde tanımlamıştır. Turgut çalışmasında ölçmenin en az üç basamağından bahsetmiştir. Bunlar (1983:12):

- Canlıların, olayların veya eşyanın ölçülecek niteliğini belirlemek,
- Ölçme sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesi,
- Belirli kurallar çerçevesinde gözlenen değişkenin belli değerlerine belli sayıların verilmesidir.

Ölçme konusunun titizlikle ve çok sayıda bilim adamı tarafından ele alınmasının temel nedenlerinden birisi, eğitimde yönetsel kararlar olarak bilinen seçme, yerleştirme, sınıflama vb. uygulamaların sürekli olarak yapılmasıdır. Bu açıdan bakıldığında bireyi iyi, kötü, zayıf, başarılı veya üstün gibi kavramlarla niteleyebilmek için çok iyi ölçme ve değerlendirme sistemine sahip olmanız gerekmektedir.

Olguların özelliklerini sadece ölçerek sayılarla ya da sembollerle ifade etmek yeterli olmayacaktır. Ölçmenin hemen akabinde verilerin değerlendirilmesi de gerekmektedir. Değerlendirme kavramı ise Yıldırım tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır: “ Bir yada daha fazla gözlem verisiyle bir ölçüt (kriter, kıstas, norm, miyar, vb.)’e varma işlemidir”. Ölçme betimleyici bir işlemidir, bir sonuç veya özelliğin nesnel olarak niceliğini belirlemek için kullanılır. Değerlendirme ise bir yargılama işlemidir. İki şeyin karşılaştırılmasına dayanır (1999: 3).

Ölçmenin öğeleri şu şekilde sıralanabilir (Kemertaş, 2003: 241; Çağlar,1970: 15);

- Ölçülecek varlık: Ölçmenin gerçekleştirilebilmesi için olguya gerek vardır. Bu olgu canlı, cansız, somut veya soyut olabilir. Ölçme işleminin uygulanacağı olgu soyut ise ölçümü hem zor olacak hem de kesin bir değere varmak güçleşecektir.
- Ölçme aracı: Ölçme aracı standart olabileceği gibi ölçene göre değişebilir. Metre kilogram gibi standart değerlerle yapılan ölçümler her zaman geçerli iken yazılı ve sözlü sınavlar, kulaç, karış, adım gibi ölçekler ise standart sonuçlar vermeyebilir.

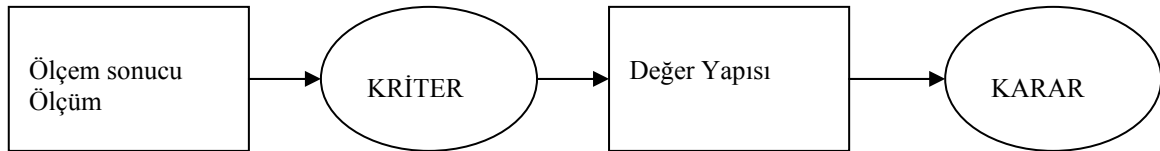
- Sayısal sonuç: Standart araçlarla yapılan ölçümler sayısal sonuçları beraberinde getirir. Eğitimde ölçmenin güç ve karmaşık olması buradan kaynaklanmaktadır. Standart olmayan ölçme araçlarıyla yapılan ölçümler standart olmayan sayısal sonuçları doğuracaktır.
- Ölçen kişi veya makine: Ölçme işlemini sonuçlandırabilmek için, ölçmeyi gerçekleştirecek bir bireye ya da bu işte kullanılacak bir alete ihtiyaç vardır.

Çizelge 3.1. Ölçmenin Öğeleri

Öğeler	Maddeye ait özellikler	Davranışa ait özellikler
Varlık	Madde somuttur, kesin olarak ölçülebilir.	Ölçülecek varlık davranış değişikliğidir. Soyut olduğundan ölçme karmaşık ve zordur. Kesin olarak ölçülemez.
Ölçme aracı	Herkesçe bilinen standart araçlar kullanılır. Kişilere göre değişmez. Ölçme çoğunlukla doğrudan yapılır.	Tam standart araçlar yoktur. Kişiyeye göre değişir. Güvenilirliği düşüktür. Ölçme dolaylıdır. Ölçmenin dolaylı olması ve varlığın soyut olması ölçmeyi zorlaştırır.
Sonuç	Sayısal sonuçlara ulaşılabilir. Sayı mutlaklıdır. Herkesçe bilinen bir anlamı vardır.	Her zaman sayısal sonuçlara ulaşma imkanı yoktur. Elde edilen sayısal sonuçlar da mutlak değil, bağlıdır.

Kaynak: Kemertaş, 2003: 242

Değerlendirme; ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma süreci olarak tanımlanabilir. Değerlendirme sürecinde en önemli bileşen kriterdir. Değerlendirme sürecinde kullanılan kritere veya kriterlere göre kararlar değişecektir (Yılmaz, 2002: 22).



Şekil 3.1. Değerlendirme Süreci

Kaynak: Yılmaz, 2002: 21

Genellikle ölçme ve değerlendirme birbirine karıştırılır ya da tek bir kavrammış gibi düşünülür. Kavramların bu şekilde algılanmasında ölçmenin akabinde değerlendirmenin de yapıyor olmasının payı büyüktür. Ölçme ile daha çok nicelik üzerinde durulurken değerlendirmede ise nitelik üzerinde durulmaktadır. Konuya bu şekilde yaklaşılsa kavramların farklılığı da daha iyi anlaşılabilir.

Değerlendirme bir yargılama işlemidir. Genellikle iki ya da daha çok şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Ölçümlerden bir anlam çıkarmak için kullanılır. Ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaya çalışılır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için ise genellikle bir kıstas kullanılır. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile, her değer yargısı, bir ölçme sonucu ile bir ölçütün karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 1996: 39). Buradaki amaç ölçülen nesneyi değerlendirirken belli kıstasları tespit etmektir. Sonuçta bir yargıya ulaşılacak nesne betimlenecektir. Değerlendirici tarafından oluşturulan ölçütler, zamana, yere ve ölçülecek nesneye göre farklılık arz edecektir. Dolayısıyla farklı kişilerce yapılacak ölçmeler farklı şekillerde değerlendirilebilecektir. Bu konuda kesin bir yargıya varmadan önce ölçmede kullanılan materyaller ile değerlendirmede kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde yarar vardır. Ayrıca ölçüm yapılacak nesnenin içerisinde bulunduğu bileşen de ön plana çıkacaktır. Dolayısıyla ölçmenin

gerçekleştirileceği ortam ve değerlendirme ölçütlerinin çok iyi analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeyi daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için aşağıda bazı değerlendirmeler yapılmıştır (Yılmaz, 2002: 23):

- Değerlendirme ölçmeyi de içerisine alan bir kavramdır. Bu yüzden ölçmeye göre daha kapsamlıdır.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde, önce ölçme işlemi daha sonra değerlendirme süreci gelir. Bu sıra değişmez. Ölçme sonucuna dayanmayan bir değerlendirme olsa olsa bir önyargı ya da temelsiz bir tahmin olabilir.
- Ölçme daima objektiftir (olmalıdır). Bir anlamda fotoğraf çeker gibi mevcut durumu ortaya koymalıdır. Değerlendirme ise sübjektiftir (öznel). Ortaya konulan kıstaslara göre değişecektir.

3.1.1. Ölçme ve Değerlendirmenin Tarihsel Gelişimi

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Bununla birlikte her toplumda farklı bir gelişim evresi izlemiş olan ölçme, bundan sonraki eğitim çalışmalarında da geliştirilecek olan bir unsurdur. Türkiye cumhuriyetinin ilk yıllarında birçok atılımı yapan ülkemiz eğitim sisteminde de köklü değişikliklere gitmiştir. Bununla birlikte ölçme ile ilgili gelişmeler oldukça sınırlı kalmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanındaki temel çalışmalarla ilgilenen ve modern bir eğitim anlayışını savunan kişi Sadrettin Celal Antel'dir. 1931 yılında eğitim sorunlarıyla ilgilenmiş ve konuyu tartışmaya açmıştır (Kutlu, 2003: 120).

Eğitim kurumlarında öğrencilerin sınıf başarıları ve bunun sonucunda kaldı geçti kararı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmeliklerle yapılmaya çalışılmıştır. 1923 yılında yayınlanan bir yönetmeliğe göre her öğrenci her sınıf için üçer ay ara ile bir sözlü iki yazılı sınava tabi tutulmaktaydı. Küçük ayarlamalar yapılmakla birlikte sınıf geçme sistemi 1950'li yıllara kadar bu şekilde devam etmiştir. Bu tarihe kadar ölçme ve değerlendirme sisteminden anlaşılan şey “sınav”, “not”, “sınıf geçme” ve “sınıfta kalma” kavramlarıyla eşdeğerdir. 1953 yılında kurulan test araştırma bürosu sayesinde ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmelere destek verilmiş ve bu çalışmalar bilimsel bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme ile ilgili en önemli gelişmeler Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar yoluyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim şuralarında alınan ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Kutlu, 2003: 120-125).

IV. Milli Eğitim Şurasında öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken öznel davranmalarının önüne geçilmesi için “imtihanların objektif esaslara göre yapılması” kararı alınmıştır.

VII. Milli Eğitim Şurasında eğitimimizde ölçme ve değerlendirme başlığı gündeme alınarak tartışılmış ancak karar alınamamıştır.

VII. Milli Eğitim Şurasında eğitim sisteminde yapılabilecek köklü bir model önerisi sunulmuş, not verme beş kategoride değerlendirilmiştir. Ancak alınan bu kararların çoğu uygulamaya konulamamıştır.

IX. Milli Eğitim Şurası ölçme ve değerlendirmenin en çok tartışıldığı şuralardan birisi olarak eğitim sisteminde yerini almıştır. Okullarda öğrencilerin kazanımlarının ölçülmesinde uyulacak temel ilkeler belirlenmiştir.

XI. Milli Eğitim Şurasında ölçme ve değerlendirmenin, eğitim sisteminde bir uzmanlık alanı olarak yerleştirilmesi benimsenmiştir.

XII. Milli Eğitim Şurasında ise sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesi kararı alınmıştır.

Her ne kadar şuralarda ölçme ve değerlendirme ile ilgili kararlar alınsa da ya uygulamaya konulamamış ya da hükümet programları arasında yeterince yer bulamamıştır. Eğitim sisteminin bir bütün olarak ele alınmaması nedeniyle, eğitim-öğretimin ürünü durumundaki öğrencilerin bilimsel esaslara uygun olarak ölçme ve değerlendirme yapılması ikinci planda kalmıştır.

3.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim bireylerin toplum yapısında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmeleri için oluşturulmuş bir sistem olarak tanımlanabilir. Bireyin toplumda kendisine belli bir konum edinebilmesi için gereken davranışları öğrenmesi gerekir. Bireyin bu davranışları kendi kendisine ya da aile içerisinde öğrenmesi uygar toplumlarda çoğu zaman olanaksızdır (Başaran,1994: 11). Toplumlar geliştikçe üyelerin toplumdan, toplumunda üyelerden beklentileri sürekli olarak çoğalacaktır. Böyle bir ortamda bireyler farklı amaçlar edineceklerdir. Bu amaçlarına ulaşabilmek için ise eğitim kurumlarında amaçlarına uygun eğitim almak isteyeceklerdir. Temelde eğitim istenilen düzeyde verilse bile eğitimi alan bireylerin belirlenen amaçlara ne kadar yaklaştığının bilinmesine ihtiyaç vardır. Bu amaçla birey spesifik bir alanda eğitimini tamamladı, geçti ya da kaldı şeklinde değerlendirilecektir.

Eğitimde gözlemlenmeye ya da ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle başarı, bilgi, motivasyon, yetenek vb., gibi psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenleri ölçmek ve değerlendirebilmek için çeşitli ölçme yöntem ve teknikleri kullanılır (Atılğan, 2006: 2). Eğitim sonunda bireyde beklenen davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını veya programda belirlenen hedeflerin ne kadarına ulaşıldığı, eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar, eğitim programlarının yöntem ve tekniklerinin etkinliğinin hesaplanması tamamen ölçme teknikleriyle gerçekleştirilebilir.

Eğitim olgusuyla gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin bazı özellikleri vardır. Bunlardan birincisi değiştirilecek yada geliştirilebilecek olan davranışın gözlenebilmesidir. İstenen davranış değişikliklerinin bir kısmı doğrudan gözlenebilirken bazıları gözlenemeyebilir. Bireyin el kol ve mimik hareketleri doğrudan gözlenebilirken, belli ilke ve teknikleri ilk kez karşılaştığı bir problem karşısında kullanabilme yeteneği doğrudan gözlenemeyebilir. Bu açıdan bakıldığında eğitimde gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmiş olup olmadığını meydana çıkarmak için yapılan çalışmalarda hem doğrudan hem de dolaylı olarak gözlenebilen davranışlara yönelmek gerekmektedir.

Eğitimde gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin ikinci önemli yönü ise bu değişikliklerin derecesi ile ilgilidir. İstenen davranışların gerçekleşmesini sağlayabilmek için değişik yöntem ve teknikler kullanılmış olsa bile bireylerin gelişkinlik seviyeleri farklılık gösterecektir. İstenen davranış değişikliklerinin gerçekleşme düzeylerini belirlemeye çalışırken, öğrencilerin belli yetkinlik seviyelerine erişmiş olup olmadıklarına bakmak gerekecektir. Bu da beraberinde ölçme işini gerçekleştiren kişinin, yeni davranışların farklı yetkinlik derecelerini göz önünde bulundurmasını gerektirecektir.

Üçüncü boyut ise öğrencinin erişmiş olduğu bir davranışı farklı koşullarda ortaya koyabilme yeteneğinin tespit edilmesidir. Belli koşullarda kararlı olarak görülen bir davranış, başka koşullarda bu kararlılığını yitirebileceği gibi hiç görülmemesi ihtimalide söz konusudur. Eğitimle gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliklerinin gerçekten

meydana gelmiş olup olmadığını saptamaya çalışırken, bu yeni davranışların belli sınırlayıcı koşullardaki görülme olasılıkları da ortaya çıkarılmaya çalışılmalıdır (Özçelik, 1998: 12).

Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda eğitimde ölçmenin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Beklenen davranış değişikliklerinin öncelikle çok iyi analiz edilerek gözlenen ve gözlenmeyen yanlarının belirlenmesi, bireylerin davranış değişikliklerinde gösterdikleri düzeylerin araştırılması ve son olarak beklenen davranışın tüm şart ve sınırlılıklarda istenen düzeyde gerçekleştirilip gerçekleştirilemediğinin tespit edilmesine ihtiyaç vardır.

Eğitimde değiştirilmek istenen davranışları beklenen düzeyde öğrenciler ya da bireyler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini tespit edebilmek için geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Bireyin istenen davranış düzeyine erişip erişmediğini tespit edebilmek için öncelikle bazı ölçütlere ihtiyaç duyulacaktır. Daha sonra bu davranışların gerçekleşme düzeyi ile ilgili olarak gerçekleşme düzeyi ile beklenen ölçme düzeyi arasında yapılacak karşılaştırma değerlendirilmeyi oluşturacaktır. Değerlendirme, birbirine bağlı birtakım işlemlerden oluşur. Bu işlemleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Ölçütleri saptama

- Bunun için eğitim hedeflerini saptamak çoğu kez genel belirlemeler biçiminde olan bu hedeflerin her birini gözlemlenebilir davranış öğelerine indirgeyerek özel terimlerle ifade etmek gerekir (her hedef öğrenci davranışında öngörülen bir veya daha fazla davranış değişikliği türünden ifade edilebilecek, davranış değişikliği kavramı, bilgi, anlayış, beceri, ilgi, tavır gibi kişisel sosyal gelişmeleri kapsayacak şekilde geniş anlamda düşünülecektir).

- Eğitim hedeflerinin gözleme elveren davranış öğelerine indirgenerek ifadesi, eğitim yoluyla öğrenci davranışlarında gerçekleştirilmek istenen değişiklikleri veya özellikleri gösterir. Öngörülen bu değişiklik veya özelliklerin her biri değerlendirmede ölçüt işlemi görür.

- Bu yoldan saptanan ölçütlerin elden geldiğince az sayıda olması, tam tutarlılık içerisinde olması eleştiri ve değişikliğe elverişli şekilde ifade edilmiş olması, dikkat edilecek başlıca noktalardır (Yıldırım, 1999: 5).

Gözlem verilerini saptama

Değerlendirmede ikinci adım öğrenci davranışlarında gerçekleştirilmesi istenen gelişim veya özellikleri gözlem yoluyla saptamaktır. Bunun için:

- Gerçekleştirilmesi beklenen davranışların belirlenmesini kolaylaştırıcı, hatta ortaya çıkmasını sağlayıcı durumlar seçmek veya yaratmak, başka bir deyişle, öğrenciye belli bir eğitim uygulaması sonunda kazandığı bilgi, kavram, anlayış, beceri, ilgi, tavır ve diğer gelişmeleri gösterme veya açığa vurma fırsat ve olanağı verilmelidir. Sınav, görüşme, ödev yaptırma gibi durumlar öğrenciye kazandıklarını ortaya çıkarma fırsatı veren işlem veya etkinliklerdir.

- Öğrencinin seçilmiş durumlarda belirlenen davranış özelliklerini saptamak ve kaydetmek için yöntem geliştirmek. Bu yöntem ihtiyacı, çeşitli tekniklerin kullanılmasına yol açmıştır. Örneğin, öğrencinin bilgi ve anlayışını ölçmek ve kaydetmek için başarı testleri veya bildiğimiz yazılı sınavlar, kazandığı becerileri ölçmek için “performans” testleri, ilgilerini belirlemek için ilgi envanterleri, tavır saptaması için tavır ölçekleri geliştirilebilir.

- Davranış özellikleri üzerinde toplanan gözlem verilerini sıralamak, özetlemek ve ilişkin oldukları ölçülere göre ayırmak.

- Davranış değişiklikleri üzerinde yapılacak bütün gözlemlerin ölçütler çerçevesinde bakılması; verilerin, toplama sürecinde şu veya bu şekilde herhangi bir yorumlama tabi tutulmaması, aynı verilerin elden geldiğince ayrı yollardan veya başka başka gözlemciler tarafından da toplanarak kontrol edilmesi, göz önünde tutulması gerekli başlıca noktalardır (Yıldırım, 1999: 5).

Değerlendirme

Toplanan gözlem verilerini yorumlama ve değerlendirme bir karşılaştırma işlemini gerektirir. Bu işlem ölçütlerle gözlem verilerinin mukayesesi şeklinde de yapılır. Bunun için şu işlemler yapılır:

- Ölçütleri gözlem verilerine uygun terimlerle ifade etmek.
- O şekilde ifade edilmiş ölçüt birimlerinin sayısal ağırlıklarını veya değerlerini saptamak.
- Gözlem birimlerini ölçüt birimlerine bölmek ve çıkan bölümlerin ortalamasını alarak sonucu başarı yüzdesi olarak ifade etmek.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme birçok alanda kullanılabilmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır (Yılmaz, 2006: 33–36):

3.2.1. Öğrenciyi Tanıma ve Yönlendirmede Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim süreci öğrencinin tanınmasıyla başlar. Öğrencinin zihinsel, sosyal, duyuşal, bedensel özelliklerini bilmeden, neyi ne kadar bildiğini öğrenmeden gerçekleştirilecek bir öğretme, öğrenme sürecinde istenilen başarıyı sağlamayacaktır. Bu tür bilgilere erişebilmek amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencilerin programlara, kurslara, üst eğitim kurumlarına ve mesleklere yönlendirilebilmeleri mümkün olabilmektedir.

3.2.2. Öğretimin Etkinliğini ve Eğitim Ortamını Kontrolde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim bireylerde belli beceri ve davranış değişimlerinin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Bu yüzden her eğitimin belirli hedefleri ve istenen davranış düzeyleri vardır. Bu hedeflere ulaşabilmek için öğrencinin başarı düzeyi her aşamada kontrol altında tutulmalıdır. Bu işlemi yerine getirebilmek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulacaktır. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme öğrenciye rakamla bir not ya da puan vermenin çok daha ötesinde bir anlam taşımaktadır. Ölçme ve değerlendirme bu açıdan eğitim sisteminde bir amaç değil araçtır.

3.2.3. Eğitim Problemlerinin Tespiti ve Çözümlerinin Araştırılmasında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim süreci süreklilik arz eden bir yapıdadır. Bu sürecin sorunsuz işleyebilmesi için aksayan yönlerinin tespiti ve giderilmesi daha iyi bir yapının kurulmasına yardımcı olacaktır. Eğitim sürecinde karşılaşılabilecek sorunlar, programdan, fiziksel yapıdan, psikolojik ve sosyal yapıdan, öğretim yönteminden ya da öğrenciden kaynaklanabilir. Önemli olan bu sorunların hızlı bir şekilde tespit edilmesine olanak sağlamak ve olası sebeplerini ortaya çıkarmaktır. Bunu gerçekleştirebilmek ise etkin bir ölçme ve değerlendirme sisteminin hazırlanmasına bağlıdır. Düzenlenecek anketler, problem tarama listeleri ve sosyometrik ölçme araçlarının yanında sınavlar da sorunların tespitine yardımcı olabilir.

3.2.4. Program Geliştirmede Ölçme Değerlendirme

Başarılı bir eğitim sisteminin oluşturulabilmesi için gerçekçi, tabandan gelen verilere dayalı bilimsel ilkelere uygun bir programın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böyle bir programın oluşturulabilmesi için ölçme değerlendirme önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3. Ölçekler ve Ölçek Türleri

3.3.1. Ölçme Türleri

Ölçek kelimesi dilimizde “mikyas”, “birim” ve “derecelenen araç” anlamında kullanılmakla birlikte, ölçme literatüründe, bir ölçme kümesinin sahip olduğu matematiksel (formal) özellikler anlamına da gelmektedir (Baykul, 2000: 94). Ölçmenin türü ölçülen özelliğe ve ölçülen özelliğin gözlenme şekline bağlıdır. Gözlem sonuçları değerlendirilirken gözlemin ne şekilde yapıldığı ve ölçme sonuçlarının nasıl elde edildiği ölçme türlerinin belirlenmesinde yardımcı olacaktır. Ölçme türleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Tekin, 1996: 32; Atılgan, 2006: 4; Kemertaş, 2003: 242):

Doğrudan Ölçme;

Ölçülecek olan niteliğin birimlerle karşılaştırılarak ölçülmesidir. Bu tür ölçmelerde ölçülmeye çalışılan nitelik gözlemlenebilir niteliktedir.

Dolaylı Ölçme;

Doğrudan ölçülemeyen özellikler için kullanılır. Bu durumda ölçme işlemi, ölçülmek istenen değişken veya özelliği bir başka değişken veya özellik yardımıyla ortaya çıkararak gerçekleştirilir. Kısaca bir değişkenin başka bir değişken yardımıyla ölçülmesidir. Eğitimde en çok ölçülmeye çalışılan başarı ve yetenek değişkenleri bu türden ölçmeye örnek gösterilebilir.

Türetilmiş Ölçme;

Gerek sosyal bilimlerde, gerekse fen bilimlerinde bazı değişkenler iki veya daha fazla değişken ve bu değişkenler arasındaki ilişkiye dayanan bağıntılar yardımıyla tanımlanır. Tanımları gereği bu tür değişkenlerin ölçümleri, değişkenin tanımında yer alan diğer değişkenler ve bu değişkenler arasındaki bağıntıyı ifade eden aritmetik işlemler sonucunda elde edilir. Bu tür ölçmeye türetilmiş ölçme denilmektedir.

3.3.2. Ölçek Türleri

Ölçme işlemini gerçekleştirmek amacıyla kullanılan araçlara genel olarak “ölçek” adı verilmektedir. Ölçme işleminin yapılışına ve ölçme sonuçlarını göstermede kullanılan sayı kümesinin özelliklerine bağlı olarak çeşitli ölçekler kullanılabilir.

Ölçme sonucunda ortaya çıkan matematiksel sonuçlar ya da semboller dizini veri olarak adlandırılır. Veri, ölçüm yapılarak elde edilen sonucun genel adıdır. Sayılar ise belirli vasıfların bir nesnede hangi miktarda bulunduğunu ifade etmeye yarar. Veriler genel olarak iki grupta incelenebilir. Olgusal (nicel) veri, ölçüm sonuçlarının sayılarla ifade edilebildiği durumlar için kullanılır. Yapısal (nitel) veriler ise sonuçların sayılarla ifade edilemediği durumlarda kullanılır (Kemertaş, 2003: 243). Başlıca ölçek türleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Sınıflama Ölçekleri: Sınıflama ölçeği ölçmenin en basit şeklidir. Nesneleri ya da bireyleri belli bir açıdan, birbirine benzeyip benzemediklerine göre sınıflamaktır. Birbirine benzer ya da farklı gruplar bir sembol veya sayıyla ifade edilirler. Bu tür

ölçekler karşılaştırma ya da matematiksel analiz yapmak için kullanılmazlar. Daha çok nesneleri ya da bireyleri belli özelliklerini göz önünde bulundurarak kategorilere ayırmaya yarar. Yarışmaya katılan bireylerin bayan erkek diye ayrılması bu konuya örnek olarak verilebilir (Atılğan, 2006: 13; Tekin, 1996: 34; Kemertaş, 2003: 244; Baykul, 2000: 95; Turgut, 1983: 16).

Sıralama Ölçekleri: Bu tür ölçekler, aynı özelliğe sahip olan nesne veya bireyin miktar olarak belli bir sıraya koyulmasıyla oluşur. Bu ölçekteki ölçme işlemlerinde, objeler (eşyalar, insanlar, olaylar vb.) belli bir özelliğine göre sıraya konulur ve her elemana belli bir kurala göre sıradaki yerini gösteren bir sayı (sıra sayısı) verilir. Bu tür ölçeklerde bireyin nesnenin yada eşyanın belli bir vasıf bakımından en çoktan en aza doğru sıralanması anlaşılmaktadır. Bu tür ölçeklerde nesne veya bireyin daha çok gözlemlenebilen özellikler açısından nitelendirilmesi yapılmaktadır.

Sıralama ölçeğinde başlangıç noktası ve sıralar sabit değildir. Örneğin 30 kişilik bir öğrenci grubu boy sırasına konulduğunda, sıralamaya belli bir kişiden başlanacak ve bu sıralamada herkesin belli bir sırası olacaktır. Gruba yeni eklenecek kişiler sayesinde yeni bir sıralama yapılmak istendiğinde, sıralamanın başlangıç noktası ve kişilerin eski sıraları değişebilecektir.

Sıralama ölçeği ile elde edilmiş ölçme sonuçları iki tip bilgi taşır. Birincisi, sıra sayılarına bakarak iki elemanın ölçme boyutunda ölçülen özellik açısından birbirinden farklı yada eşit olduğu, ikinci olarak da, sıra sayılarına bakarak bir grubun herhangi iki elemanından hangisinin ölçülen özellik açısından daha büyük olduğu söylenebilir. Birim söz konusu olmadığı için iki ölçme arasında toplama çıkarma gibi matematiksel işlemler uygulanmaz (Atılğan, 2006: 14; Tekin, 1996: 34; Kemertaş, 2003: 244; Baykul, 2000: 95; Turgut, 1983: 18).

Eşit Aralıklı Ölçekler: Eğer birçok nesne yada birey, belli bir başlangıç noktasına ve belli bir özelliğe göre derecelendirilerek, eşit aralıklı sıralanır yada sıralar arasındaki farklar eşit olarak düzenlenirse, eşit aralıklı ölçek uygulanmış olur. Eşit aralıklı ölçek, ya iki noktası belirlenip bu iki nokta arası eşit aralıklarla bölünerek ya da bir noktası belirlenip bu noktadan itibaren tanımlanmış bir birimle bölünerek geliştirilir. Eşit aralıklı bir ölçekten elde edilen ölçme verilerine bakılarak iki elemanın ölçme boyutunda ölçülen özellik açısından hangisinin daha büyük olduğunun yanında, tanımlı ve eşit birimlere sahip olduğu için bu büyüklüğün miktarı hakkında bilgi edinilebilir (Atılğan, 2006: 16; Tekin, 1996: 35).

Aralık ölçeğindeki ölçme verilerinin izafi bir başlangıç noktası ve eşit bir birimi vardır. Bu iki özellik aralık ölçeğindeki verilerle sıralama yapmanın yanında, miktar karşılaştırmaları yapma olanağı da sağlar. Ayrıca bu ölçekteki veri kümesinin eşit bir birimi olduğundan, toplama ve çıkarma işlemleri yapılabilir. Bunun yanında aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon gibi istatistikî bilgilere de ulaşılabilir. Sosyal bilimlerde çoğu zaman aralık ölçeğinde ölçme yapma amaçlanır (Baykul, 2000: 96).

Oranlı Ölçekler: Eşit oranlı ölçekler, eşit aralıklı ölçeklerden farklı olarak, başlangıç noktası, yani ölçeğin üzerindeki sıfır noktası, ölçülen özelliğin yoğunluğunu ifade eden gerçek (mutlak) bir anlam taşımaktadır (Atılğan, 2006: 17).

Ölçeklerin tamamının bir çizelge üzerinde değerlendirilmesi aşağıda yapılmıştır.

Çizelge 3.2. Ölçekler

Ölçek	Sağladığı temel işlemler	Bazı örnekler	Kullanılabilecek bazı istatistiksel teknikler
Sınıflama (Adlandırma)	Benzerliğin ya da denkliğin belirlenmesi	Kişilerin cinslerine, dinlerine, mesleklerine göre gruplama. İllere kod numarası verme, Futbolculara numara verme.	Frekansların sayısı, Tepe değer (MOD)
Sıralama	Daha az ya da daha çoğun belirlenmesi	Bireyleri boy sırasına koyma. Öğrencileri başarılarına göre sıralama. Madenleri sertliklerine ve özgül ağırlıklarına göre sıralama.	Ortanca (Medyan) Yüzdelikler Sıra farkları Korelasyon katsayısı
Eşit aralıklı	Aralığın eşitliğinin ve farkların belirlenmesi	Fahrenheit ve Santigrat termometreler Hicri, Rumi ve Miladi takvimler Başarı testlerindeki standart puanlar	Ortalama Standart sapma Pearson- çarpım momentleri Korelasyon katsayısı
Oranlı	Oranların eşitliğinin belirlenmesi	Uzunluk ölçmede kullanılan ölçme araçları (metre) Ağırlık ölçüleri (kilogram) Güç ölçüleri Zaman ölçüleri	Varyasyon katsayısı Logaritmik dönüşümler ve hemen hemen her türlü istatistiksel işlemler

Kaynak: Tekin, 1996: 38

3.4. Ölçmede Görülen Hatalar ve Hata Kaynakları

Ölçmenin temel amaçlarından birisi hatasız bir ölçme elde etmektir. Ancak hatasız bir ölçme yapmak son derece güç bir iştir. Gerek fen bilimlerinde yapılan ölçümlerde gerekse sosyal bilimlerde yapılan ölçmelerde sonuçlara mutlaka hatalar karışır.

“Ölçme hatası, aynı koşullarda fakat birbirinden bağımsız olarak tekrarlanan ölçme sonuçlarından hesaplanan değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır” (Özçelik, 1998:29). Fen bilimlerinde ölçme sonuçlarıyla gerçek değer arasındaki fark standart ölçüm araçlarıyla azaltılabilirken, sosyal bilimlerde yapılacak ölçümlerin hatalı olma olasılığı daha yüksektir. Çünkü ölçüm yapılan birey veya nesneler sürekli olarak farklılaşabilmekte, ortam ve şartlar her zaman eşit olmayabilmektedir. Hataların azaltılabilmesi her şeyden önce hata nedenlerinin bilinmesine bağlıdır.

Eğitimdeki ölçmeler, değerlendirmelere veri sağlamak amacıyla yapılır. Bu ölçümler kullanılarak değerlendirmeler yapılacaktır. Değerlendirmelerin doğru olabilmesi için ölçüm hatalarının minimize edilmesi ya da ayıklanması gerekmektedir (Kemertaş, 2003: 245).

Ölçüde görülebilecek hatalar şu şekilde sıralanabilir.

Sabit Hatalar: Bir ölçüden diğerine, miktarı değişmeyen hatalardır (Turgut, 1983: 28; Kemertaş 2003: 245; Atılğan, 2006: 89). Bir terazinin ayarlarından kaynaklanan bir nedenle ölçtüğü nesneleri eksik tartması bu konuya örnek olarak verilebilir. Ölçüye konu olan nesneler üzerinde yapılan bütün ölçümlerde yapılan hata miktarı sabit olacaktır. Sabit hatalar sosyal bilimlerde de görülebilen bir hata türüdür.

Turgut bu konuya örnek olarak bir sınıfın yazılı yoklamasını vermektedir. İki puanlı bir sorunun sınıfın tamamı tarafından cevapsız bırakılması sonucu alınabilecek en yüksek notun 8 olması anlamına gelir. Cevaplanmama nedeni olarak zaman olayı söz konusu ise, süre verildiğinde bu soruyu cevaplayabilecek tüm öğrenciler için sabit hata yapılmış olacaktır. Eğer sınıfın tamamı iki puan alabilecek değerlendirme yapılacak olursa bu takdirde soruya doğru cevabı veremeyecek öğrencilerin tamamında sabit hata yapılmış olacaktır (1983: 29).

Sistematik Hatalar: Ölçülen büyüklüğe ölçüme veya ölçme koşullarına bağlı olarak miktarı değişen hatalara sistematik hatalar denir. Bir öğretmen bir yazılı yoklamada, kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yaparak erkeklerden daha fazla puan verirse, öğrencinin cinsiyetine bağlı bir sistematik hata yapmış olur (Turgut, 1983: 29) Bu tür hatalara yanlılık da denir.

Tesadüfi Hatalar: Ölçme sonuçları miktarı ve yönü kesin olarak bilinmeyen hatalardır (Turgut, 1983: 29; Atılgan, 2006: 90; Kemertaş, 2003: 245). Bu tür hatalar ölçümü gerçekleştiren kişinin dikkatsizliği, ölçme aracı gibi birçok nedenden meydana gelebilir. Bütün hataların kontrol edilmesi son derece güçtür. Ölçme sonuçlarını olumlu yada olumsuz yönde etkileyen bu tür hataların kontrol edilmesi ve tespiti son derece güçtür.

Ölçmede ortaya çıkan hata kaynakları ise şu şekilde sıralanabilir:

Ölçen Bireyden Gelen Hatalar

- Ölçen bireyin yaş durumu
- Ölçen bireyin öğrenim seviyesi
- Ölçen bireyin organik yetersizliği
- Ölçen bireyin ölçme anında içinde bulunduğu ortam ve koşullar

Ölçme Aracından Gelen Hatalar

- Ölçme aracı hassas değildir veya hassasiyetini zamanla kaybetmiştir
- Ölçme aracı ayrıntılı değildir
- Ölçme aracı hatalı uygulanmıştır

Ölçülen Nesneden Özellikten Gelen Hatalar

- Ölçülecek özelliğin tanımı tam olarak yapılmamıştır veya yapılamamaktadır
- Zaman etkeni
- Nesnenin veya özelliğin tam ölçülemediğinden kaynaklanabilir (Kemertaş, 2003: 246).

3.5. Bir Ölçmede Bulunması Gereken Özellikler

Ölçme genellikle var olan bir amaç için gerçekleştirilir. Bu amaç ölçmenin konusunu teşkil eden kişi nesne yada olaylar hakkında veriler elde ederek bir değerlendirme yapmaktır. Bir değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi her şeyden önce elde edilen verilerin mümkün olduğunca az hatalı ve kullanılan ölçüt ve metotlarının da doğru olması gerekmektedir. Bir ölçekte bulunması gereken nitelikler aşağıda ele alınmıştır.

3.5.1. Geçerlik

Bir ölçme aracının her şeyden önce ölçülecek özellik yada özellikleri, tam ve doğru olarak ve ölçülmesi söz konusu olmayan başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilmesine geçerlilik denir (Tekin, 1996: 41). Bir testin geçerli olabilmesi için o

testin hedef olarak aldığı varlık, konu veya alanın bütünlüğünü meydana getiren özellikleri en hassas ölçecek nitelikte olması şarttır (Çağlar, 1970: 6). Ölçmenin sağlıklı olabilmesi için ölçüm aracının çok iyi belirlenmesine ihtiyaç duyulacaktır. Bir ölçmenin geçerliliğini tayin eden bazı unsurlar aşağıda sıralanmıştır.

3.5.1.1. Kapsam Geçerliliği

Testin veya ölçme aracının tam olarak ve ayrıca ölçme aracındaki her maddenin amaca ne derece hizmet ettiğinin göstergesidir. Ölçülecek özelliğin, testin bütün veya ayrı ayrı her maddenin tam olarak ölçülebilme özelliğidir (Kemertaş, 2003: 252).

Eğitimde ölçmeler çoğunlukla öğrencilerin belli bir alana yada derse ilişkin davranışlarını yoklamak veya eğitim programlarını değerlendirmek için yapılır. Eğitim programları ise öğrencilerin davranışlarında kasıtlı ve istendik değişiklik meydana getirmek için tasarlanır. Programın etkinliğinin değerlendirilmesi, testi geliştiren kişinin davranışlarda değişme olup olmadığını gözlemlemesine yönelik olmalıdır. Kapsam geçerliliği bu noktada bir testin bu testle ölçülecek istenmeyen davranışları ne derece kapsadığını ifade edecektir (Atılğan, 2006: 117). Bir testin kapsam geçerliliği o testteki toplam maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine veya testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır (Tekin, 1996: 45). Ölçme konusu evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen, kapsam dışı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test, kapsam geçerliliğine sahiptir.

Eğitimde öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler çoğunlukla belli bir alanda olabilecek bütün soruları kapsamaz. Bir çok konu yada üniteyi kapsayan belli bir derste öğrenciye kazandırılmak istenen davranışların tümünün (bilgi, beceri, ilgi, tutum vs.) bir testle yoklama olasılığı hayli güçtür. Bir testteki sorularla ölçülmek istenen davranışlar bir dersin geliştirmek istediği belli sayı belli sorulara vermiş olduğu cevaplara bakarak onlara söz konusu alandaki başarılarının ölçüsü olan puanlar yada notlar verilir. Tüm bu nedenlerle bir derste başarıyı ölçmek için düzenlenen bir testin o dersin hedeflerini ve içeriğini yeterince kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkacaktır. Öğretim programının etkinliği yada öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan testlerin kapsam geçerliliğine sahip olması gerekir (Tekin, 1996: 44).

Kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için aşağıdaki unsurlara dikkat edilmelidir (Atılğan, 2006:117; Kemertaş, 2003: 252):

- Ölçmeye konu olan ilgili kapsam alanını tanımlamak.
- Ölçmeye konu olan kapsam alanında seçilen uzmanların bir araya getirilerek panel oluşturulması.
- Kapsama ilişkin belirlenen hedef davranışları ve ölçme aracının maddelerini eşleştirebilmek için bir çerçeve oluşturmak.
- Bu eşleştirme işlemine dayalı bilgi toplama ve özetleme.
- Konunun özel ve genel amaçlarının iyi belirlenmesi ve bilinmesi.
- Konuların önem derecesine göre sıralanabilmesi.
- Amaçlara uygun soru veya test tipinin iyi seçilmesi.
- Ölçülmek isteneni ölçecek kadar soru veya test konulması.

Bir testin kapsam geçerliliği aşağıda belirtilen iki ana yaklaşımdan birisiyle belirlenebilir (Tekin, 1996: 46; Çağlar, 1970: 6):

Mantıksal Yada Rasgele Yaklaşım: Mantıksal olarak kapsam geçerliliğini belirlemede testteki her bir maddenin ve bir bütün olarak testteki maddenin dağılımının

testin ölçmeye yöneldiği davranışlarla konuları kapsayıp kapsamadığıyla ilgilenilir. Bunu sağlayabilmek için testteki maddelerin dağılımının belirtke tablosundaki dağılımına uygun olup olmadığına ve her bir maddenin diğer maddelerce ölçülenlerden farklı bir davranışa yönelip yönelmediğine ve ölçmeye yöneldiği davranışı ölçmedeki elverişliliğine bağlıdır. Her biri ölçmeye yöneldiği belli bir davranışı ölçecek, öğrencinin yapabileceği sorulardan oluşan ve bütün olarak bir konuda sorulabilecek sorular evrenini büyük oranda temsil eden bir testin geçerliliği yüksek olacaktır.

İstatistiksel Yaklaşım: Geliştirilecek olan testler daha önceden uygulanan testlerle kıyaslanabilir yada öğeleri tabakalı olarak sınıflandırılarak puanlar arasındaki ortalamalar değerlendirilebilir. Birinci yöntemde bir alanda daha önce geliştirilmiş olan ve alanın geçerli ölçüsü olarak kabul edilen eldeki öğrencilerin seviyesine uygun bir test seçilir. Sonradan geliştirilen test ve geçerli test aynı öğrenci kitlesi üzerinde uygulanarak öğrencilerin testlerden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar incelenir. Hesaplama sonunda bulunan korelasyon katsayısı kapsam geçerliliğini belirlemeye çalışan testin “geçerlilik katsayısı” olarak adlandırılır. Bu katsayı ne derece büyükse yeni geliştirilecek test o derece geçerlidir denebilir. İkinci bir yol olarak geliştirilen teste hedef kitlenin başarılı ve başarısız olarak ayrıldığı bir ortamda uygulanmasıdır. Başarılı grupla başarısız grubun aldığı puanların ortalamaları arasındaki fark anlamlı derecede büyükse test geçerlidir denebilir.

3.5.1.2. Tahmin Geçerliliği (Yordama)

İstatistiksel teknik kullanılarak ve bilinenden yararlanılarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe dönük tahminde bulunma işidir.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarından bazıları özellikle bireylerin bir okulda yada bir işte göstermeleri beklenen başarılarını yordamak için düzenlenmişlerdir. Genellikle bireylerin bir programa yada bir işe alınıp alınmaması onların bir testten elde ettikleri puanlara veya daha önceki bir programda almış oldukları puanlara göre karara bağlanır. Bunun somut ve herkesçe bilinen bir örneği eğitim enstitülerine veya üniversitelere alınacak öğrencileri seçmek için yapılan sınavlardır. Bu sınavların amacı, üniversitelerde veya eğitim enstitülerinde en başarılı olması beklenen öğrencileri seçmektir. Bunun için başvuruların tümüne bir yada birkaç test uygulanır. Seçme işleminde uygulanan test yada testlerden daha yüksek puan almış olanlar yeğlenir. Bunun benzeri bütün seçme işlemlerinde olduğu gibi, bu seçme durumunda da, belli bir sayılıya dayanılmaktadır. Bu sayılı söz konusu testlerden daha yüksek puan alanların üniversitelerde veya eğitim enstitülerinde daha başarılı olacağı görüşüdür. Başka bir deyişle, seçme sınavında uygulanan testlerden elde edilen puanlar, adayların gelecekteki başarılarının yordayıcısı olarak kullanılmaktadır. Bu anlamda yordama, genellikle bir testten alınan puanlara dayanılarak, bireylerin belli bir programdaki yada işteki başarıları önceden kestirme işlevidir (Tekin, 1996: 48).

Ölçüt durumundaki puanlar, geçerliliği belirleyecek ölçme aracından elde edilen puanlardan (yordayıcı) daha sonra elde edilmişse, bu puanlar arasındaki korelasyona dayalı geçerliliğe yordama geçerliliği adı verilir (Atılğan2006: 122).

Bir testin yordama geçerliliğini belirlemede en önemli nokta uygun bir ölçeği elde etmektir. Seçilen ölçüt ölçüsünün önem sırasına göre şu dört özelliğe sahip olması istenir.

- Ölçüt ölçüsü testin yordamaya çalıştığı değişikliklerle doğrudan ilgili olmalıdır. Başka bir deyişle ölçüt ölçüsü elde hazır bulunan teste puanlarının alınmasında etkili olan aynı etkiler tarafından belirlenmelidir.
- Ölçüt ölçüsü oldukça kalıcı olmalı gündeme göre değişmemelidir. Çok açıktır ki kendisi kararsız olan bir ölçü hiçbir araçla yordanamaz.
- Ölçüt ölçüsü ikisinin hesabını gerçekten yansıtan nesnel ve güvenli ölçü olmalıdır. Söz gelişi okulda alınan notlar ölçüt olarak alınmışsa öğrencilere verilen notlara öğrenci başarısının dışındaki etkenler (kişilik özellikleri ve öğretmen öğrenci arasındaki ilişki) etki etmemelidir.
- Ölçütün elde edilmesi programlı ve kolay olmalıdır (Tekin, 1996: 49).

3.5.1.3. Yapı Geçerliliği

Yapı sözcüğü farklı bilim dallarında kullanılan bir terimdir. Belli kişilik özelliklerini de ifade etmek için kullanılmaktadır. Eğitimde yapı ise daha çok zeka, kritik düşünme gibi özellikler için kullanılmaktadır (Tekin, 1996: 49). Yapı bir biri ile ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin yada öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntü olarak tanımlanmıştır. Bu anlamda bir testin yapısının geçerleme süreci temelde testin maddelerine verilen cevaplar arasındaki ilişkilerin analizine dayanır.

Yapı geçerliliğinin saptanmasında aşağıdaki süreç güzel bir yol olarak tavsiye edilebilir (Baykul, 2000: 221):

- Yapı, özellikler, başka yapılarla ilişkiler ve durumlar belirtilerek yapı hakkında kurumsal ve operasyonel tanımlar yapılmalı.
- Bunlara dayalı olarak hipotezler kurulmalı.
- Bu hipotezleri yordamak üzere uygun bir araç veya araçlar geliştirilmeli veya varsa hazır olanlar alınmalı.
- Araç uygun bir gruba uygulanarak gerekli veriler toplanmalı.
- Verileri hipotezleri destekleme durumuna göre yapının ortaya çıkan özelliklerinin ortaya konması ve desteklememe durumuna göre de alternatif hipotezler aranması yoluna gidilmelidir.

Bir ölçme aracının, yapı geçerliliği tek bir kat sayı ile ifade edilemez. Yapı geçerliliği belirlenmeye çalışılırken birçok yöneme başvurulabilir. Ayrıca elde edilecek sonuçlar ölçme aracının ölçmek istediği yapıya ilişkin yada ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Bir ölçme aracının yapı geçerliliğine ilişkin bilgi toplamak için kullanılan yöntemler aşağıda sıralanmıştır (Atılgan, 2000: 125; Baykul, 2000: 221).

Ölçme Aracının Homojenliği: Ölçme aracının homojenliği ölçme aracının bir faktörü yada yapıyı ne derece ölçebildiğini ifade eder. Homojenliğin belirlenebilmesi için ölçme aracı alt testlerden oluşuyorsa buradan elde edilecek puanlarla testin tümünden elde edilen puanlar arasında korelasyon kat sayısı araştırılır. Anlamlı bir ilişki bulunabilirse testin homojen olduğuna ve ölçmek istediği yapıyı ölçtüğüne karar verilebilir. Aksi bir durumda ise yapının ölçülemediği söylenebilir.

Test Maddelerinin Uzmanlar Tarafından İncelenmesi: Ölçmek istenen alanda uygulanmalı testin maddelerinin uzman kişilerce incelenmesi soruların cevaplandırılması o testin ölçtüğü yapı hakkında bilgi verir.

Cevaplayıcıların Cevaplama Süreçlerinin Çalışılması: Testi cevaplayanlar, test maddelerini cevaplama farklı davranışlar gösterirler. Bu davranışlar testin yapısını ortaya çıkarmada önemli ipuçları verir. Cevaplayıcılara cevaplama sırasında veya daha sonra soruları nasıl cevapladıklarının ve ne düşündüklerinin açıklattırılması doğru

cevaba ve hataya sürükleyen davranışların tespit edilmesi testin yapısı hakkında önemli ip uçları verecektir.

Diğer Testlerle Korelasyon: Geliştirilen ölçme aracından elde edilen puanlarla aynı yapıyı ölçtüğü bilinen diğer testlerden elde edilen puanlar arasındaki korelasyon yapı geçerliliğine ilişkin önemli ip uçları verebilir. Testin aynı yapıyı ölçtüğü bilinen başka testlerle yüksek korelasyon vermesi ile ölçüt alınan testle aynı düşük korelasyon vermesi de farklı yapıyı ölçtüğünü gösterir. Ölçütün çalışma konusu yapıyı ölçtüğü başka yollarla gerçekleşmiş olduğunda yüksek korelasyon yapı geçerliliğinin sağlandığına düşük korelasyon ise yapı geçerliliğinin yokluğuna işaret eder.

Grup Farlılıkları: Testin yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla farklı olduğu bilinen gruplara ölçülmek istenen özelliğe ilişkin testler uygulanır. Gruplardan elde edilen verilerin puanlanması sonucunda elde edilecek korelasyonun yönüne göre karar verilecektir. Ölçülen özellik açısından farklı olduğu bilenen grupların ölçme aracından elde ettiği puanlar arasındaki korelasyon kat sayısının sıfır olması yada çok düşük olması veya iki grubun ölçme aracından elde ettiği puanların ortalaması arasında anlamlı farkların olması ($x_1 - x_2 \neq 0$) ölçme aracının yapı geçerliliğinin sağlandığını ortaya koyabilir.

Puanların Kararlılığı: Geliştirilen ölçme aracının belirlenen grup üzerinde tekrarlı uygulamalarından elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon yapı geçerliliğinin göstergesi olacaktır. Ölçme aracıyla yapılan tekrarlı ölçümlerde aynı süreçler yada benzer süreçler üretiliyorsa ölçülmek istenen özelliğin kararlılığa bağlı olarak yapı geçerliliğinin de kararlı olduğu söylenebilir. Bu durumda ölçme aracının tekrarlı uygulamalarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yüksek olması ölçme aracının her seferinde aynı sonuçları ürettiğinin göstergesi olarak kabul edilebileceğinden ölçme aracının ölçmeyi doğru olarak yaptığı kabul edilebilir.

Pratik Ölçülerle Korelasyon: Ölçme aracıyla ölçülmek istenen yapıyla onunla yakından ilişkili diğer değişkenler arasındaki korelasyona bakarak yapı geçerliliği de göz önüne alınabilir. Bazı hallerde bir testin yokladığı yapı ile yakından ilişkili veya o testte yoklanan yapının kullanıldığı iş veya davranış grupları bulunur. Bu gibi durumlarda bireyin test puanlarıyla o davranış grubundaki başarıları arasındaki korelasyon testin geçerliliğini gösterebilir. Örneğin; bir zeka testi geliştirildiğinde zeka testinden elde edilen puanlar ile başarı testinden elde edilen puanlar arasında yüksek korelasyon olması beklenir. Elde edilen sonuçlar bunu doğruluyorsa yapı geçerliliği sağlanmış denebilir.

Test Puanlarını Geliştirici Çalışmalar: Bireylere testle ölçülen yapı hakkında geliştirici eğitim verilir. Eğitimden önceki puanlarla sonraki puanlar arasındaki farka bakılır. Bu puan anlamlı derecede büyük olması testin yapı geçerliliğinin küçük olması da bu testin bu yapıyı ölçmediğinin işareti sayılabilir.

Faktör Analizi: Bir testte bir veya daha çok yapı bulunabilir kısaca testlerde birden çok değişken incelenebilir. Testin ölçtüğü değişkenlerin sayısı ve bunların her birinin testin bütününden elde edilen toplam puanlar katsayısı testin ölçtüğü yapıyı ortaya çıkarmada kullanılabilir. Faktör analizi yeni bir kurumsal yapının hangi alt yapılardan oluştuğunun veya var olan bir kurumsal yapının doğrulanması gibi iki şekilde ele alınabilir. Açıklayıcı faktör analizinde gerçek yapısı bilinmeyen bir kurumsal yapı öne dönük geliştirilen ölçme aracından elde edilen verilere dayanarak açıklanmaya çalışılır. Doğrulayıcı faktör analizinde ise daha önceden var olan yada bilinen veya kurumsal olarak öne sürülen bir kurumsal yapıyı bu yapıyı ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilen ölçme aracından elde edilen sonuçlara dayanarak doğrulamaya çalışılır.

3.5.1.4. Görünüş Geçerliliği

Bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliliği o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliliği olan bir test kapağında ne yazıyorsa onu ölçüyor görünür (Tekin, 1996: 53).

3.5.1.5. Uyumluluk Geçerliliği

Bireyin bu günkü durumunu tama yakın bir biçimde ölçebilme özelliğidir. Başka hiçbir ölçme biçimine gerek kalmadan testin o özelliği ölçebilmesidir.

3.5.1.6. Ölçmede Geçerliliği Sağlayabilmek İçin Alınabilecek Önlemler

Ölçme sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için gerek araçların yapımında gerekse yöntemlerin uygulanmasında alınabilecek önlemlerin bazıları şu şekilde sıralanabilir (Turgut, 1983: 43; Kemertaş, 2003: 25; Yılmaz, 2002: 51):

- Her soru araçla ölçülmek istenen davranışlardan en az bir tanesini yoklamalıdır.
- Her soru o soruyla ölçülmek istenen bilgi ve becerilere sahip öğrencilerin tereddütsüz doğru cevaplandırabileceği bu bilgi ve yeteneklere sahip olmayanları doğru cevaplandıramayacağı nitelikte olmalıdır.
- Sınav belli bir sürede okutulan konular ve o konulara dayanarak gelişmesi beklenen bilgi beceri ve yetenekler bakımından hem kapsayıcı hem dengeleyici olmalıdır.
- Herhangi bir puanın geçerliliği güvenilirliğine bağlıdır. Güvenilirliği artıran bütün önlemler geçerliliği de artırabilir.
- Sınavların güçlük derecesi o sınavdan elde edilecek puanların kullanıldığı amaçlara göre ayarlanmalıdır.
- Aynı soruların yıldan yıla değiştirilmeksizin kullanılması, soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya yazılması, sınav süresinin yetersizliği, sınavın yarıda bırakılması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları cevaplayamaması geçerliliği düşürür.
- Yönerge herkesçe aynı biçimde anlaşılmalıdır.
- Kullanılan ölçekler bireyin seviyesinde olmalıdır.
- Puanlamada özellikle sistematik hata yapılmamasına dikkat edilmelidir.
- Mutlaka doğru bir test anahtarı yapılmalıdır.
- Bir testte yer alan her madde, testin bütünü ile ilişkili olmalıdır.

3.5.2. Güvenilirlik

Güvenilirlik, ölçüm sonuçlarının tutarlılığı ile ilgili bir kavramdır. Tekindal güvenilirliği, “alternatif test formlarının veya aynı test formunun iki uygulamasından elde edilen, bireyin sapma puanları veya puanlarının tutarlı kalma derecesi” olarak tanımlamaktadır (2002:15). Paralel testlerden elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığı yansıtan güvenilirlik kavramı, bir testi oluşturan her bir maddenin paralel bir test olduğu düşünülerek, bu testi oluşturan maddelerin, testin bütünüyle olan tutarlılığı anlamındaki iç tutarlılığını da kapsamaktadır (Atılgan, 2006: 98). Aynı zamanda bir ölçme aracı

hangi özelliği ölçüyor olursa olsun, aracın ve yapılan ölçümlerin hatasızlığıyla da ilgilidir. Aynı koşullar altında, aynı bireylere, aralıklı olarak verildiğinde alınan sonuçların birbirinin aynı veya yakın olması, o testin güvenilir bir test olduğunu gösterir. Ölçme hatası az olan ölçme aracı güvenilir, ölçme hatası çok olan ölçme aracı ise güvenilir değildir. Bir ölçme aracının geçerli olabilmesi için mutlaka güvenilir olması gerekir (Karataş, 2003: 254).

Bir nitelik aynı araçla birden çok defa ölçüldüğünde birbirinden farklı sonuçlar alınıyorsa bu ölçme sonuçları kararsızdır, bunların doğruluğuna şüpheyle bakılır. Güvenilirlik bu bağlamda duyarlılık anlamında da kullanılmaktadır. Ölçmelerdeki kararsızlık, fiziksel özelliklerin ölçülmesinde, ölçülen nitelikte zaman içerisinde, hatta ölçme işlemi sırasında dahi değişme olabileceğinden kararsızlık sadece araç veya ölçmeyi yapandan değil, aynı zamanda belki ondan daha çok ölçülen nitelikten gelebilir (Baykul, 2000: 142).

3.5.2.1. Güvenilirlik Türleri

3.5.2.1.(1). Birden çok Uygulamaya Dayalı Güvenilirlik Belirleme Yöntemleri

Test Tekrar Test Güvenilirliği: Aynı testin aynı gruba farklı zamanlarda uygulayarak gerçekleştirilir. Aynı bireylerden her iki uygulamadan elde edilen veriler arasında korelasyona bakılır. Bu iki uygulamaya ait puanların ne ölçüde hatalı olduğu tespit edilmeye çalışılır. Bu bakımdan test- tekrar test güvenilirliğine kararlılık katsayısı adı verilmektedir (Baykul, 2000: 142; Atılgan, 2006: 102).

Yeteri kadar yüksek bir korelasyon katsayısı, hem testten elde edilen ölçümlerin kararlılığını hem de ölçülen nitelikte, iki uygulama arasındaki zaman içerisinde fazla değişme olmadığını gösterir. Fakat düşük bir korelasyon katsayısının sebebi, ölçme aracının güvenilirliği olabileceği gibi, ölçülen değişkende meydana gelen değişiklikler veya her ikisi de olabilir.

İki uygulamaya ilişkin elde edilebilecek sonuçların farklı çıkmasının iki nedeni olabilir. Birincisi ölçme aracıyla ikincisi ise yanıtlayıcılarla ilgilidir. Fakat bu farklılığın ne kadarının araçtan veya ölçmelerden, ne kadarının da cevaplayıcılardan geldiğinin ayrılması mümkün değildir (Baykul, 2000:147). Bu farklılıklar test dışında kontrol altında tutulmayan, ortamdaki gürültü, ışık, hava koşulları gibi değişkenlerden kaynaklanabileceği gibi bireylerin yorgunluk, motivasyon gibi sorunlar yüzünden de ortaya çıkabilir (Atılgan, 2006: 102).

Eşdeğer (mütenavip: Alternate) (Paralel) Formlar Metodu: Test tekrar test güvenilirliğinin güçlüklerini ortadan kaldırabilmek için geliştirilen bu metoda; aynı test uygulaması yerine eşdeğer testler hazırlanarak uygulanır. Bazen bir testin, birbirini izleyen zamanlarda kullanılması gerektiğinde başvurulmuş bir yöntemdir. Bu gibi durumlarda ikinci uygulamada bazı soruların hatırlanabileceği, öğrenciler arasında sınav hakkında bilgi alışverişi olabileceği sebebiyle aynı test uygulanmaz. Bunun yerine uygulamanın bir kısmında öncekine benzer başka bir test kullanılır. Bu yöntem eşdeğer formlar yöntemi denmektedir. Aynı amaçla yapılan ölçümlerde farklı testlerin kullanılması, gözlenen puanlara ölçme hatalarının dışında test farklılığından gelen başka bir hatanın karışmasına yol açabilir. Aynı niteliğin farklı sorularla ölçülmesinde, farklılığı en aza indirebilmek için bazen bir formdaki soruların yerleri değiştirilebileceği gibi sorulardaki doğru cevapların yerleri de değiştirilebilir. Bu şekilde elde edilmiş forma sözde veya yalancı eşdeğer form denir. Böyle elde edilen formlar, eşdeğerlik

şartlarını daha çok sağlar. Yüksek öğretim giriş sınavlarında kullanılan testlerde yapılan a, b, c, gibi ayrımlar sözde eşdeğer formlara örnek olarak verilebilir (Baykul, 2000,172).

3.5.2.1.(2). Tek Uygulamaya Dayalı Yöntemler (İç Tutarlılık)

Paralel formlar güvenilirliği, aynı kapsama ilişkin iki ya da daha fazla test hazırlamayı gerektirdiğinden hazırlaması oldukça zor ve pahalı bir işlemdir. Bir testin birden çok uygulamasına dayanan test tekrar test güvenilirliği; bireylerin ölçülen özelliğinin niteliği gibi nedenlerle her zaman kullanılması mümkün olmayabilir. Bu sebeplerle test güvenilirliğini sağlamak amacıyla aşağıdaki yöntemler geliştirilmiştir

Eşdeğer Yarılar Metodu: Bu yöntemde, bir test formunun bir oturumda uygulanması ve testi eşit iki yarıya bölmek suretiyle her bir bireye ait iki test puanı elde edilebilmektedir. Tek oturumda uygulanan ve iki yarıya bölünen testten alınan ortalama ve varyansların eşit olduğu varsayılır (Atılğan, 2006:102). Yarılar arasında korelasyon hesaplanır; bireylerin testin iki yarısından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyona eşdeğerlik katsayısı adı verilir. Bu yöntemde yarılama işlemini yapmak için aşağıdaki yöntemler kullanılabilir (Baykul, 2000: 172):

- Maddeler tesadüfi olarak çekilmek suretiyle yarılar oluşturulması
- Tek ve çift numaralı maddelerin ayrı yarılarla konulması
- Maddeler güçlük sırasına konularak tek ve çift numaradakilere ayrı yarılarla atanması
- Maddelerin yokladıkları davranışa göre eşlenmesi ve aynı davranışı yoklayan maddelerin farklı yarılarla konulması.

Puanlayıcı Güvenilirliği: Eğitimde yazılı ve sözlü yoklamaların puanlanmasında öznel etkilerin karışması muhtemeldir. Bu nedenle puanlayıcıların verdiği öznel puanları ve bu puanlara dayalı verilen kararların doğruluğunu değerlendirmek için farklı puanlayıcıların verdikleri test puanlarının birbiriyle ne derece tutarlı olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Puanlayıcı güvenilirliği iki ya da daha fazla puanlayıcının farklı bireylere ve maddelere ilişkin yaptıkları puanlar arasındaki tutarlılığın derecesidir. Bu güvenilirliği oluşturabilmek için aynı bireylere ait testlerin iki veya daha fazla puanlayıcı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak puanlanması ve bu puanların arasındaki korelasyonun hesaplanmasına dayanır (Atılğan, 2006:104).

Genellenebilirlik Kuramı: Genellenebilirlik kuramı bir testten elde edilen puanı, o testten elde edilebilecek olası puanların tümüne dair bir örnek kabul ederek, testin yapıldığı koşullar, maddeler ve madde örnekleri gibi koşullara ne derece bağlı olduğunu belirlemeyi amaçlar. Güvenilirlik kuramının hesaplamaları, varyans analizi ve onun çeşitli değerlerini kapsayan tekniklere dayanmaktadır (Atılğan, 2006:104).

Yukarıda sayılan güvenilirlikle ilgili bilgilere ek olarak bir testin güvenilirliğini arttırabilmek için bir uygulayıcının aşağıdaki maddelere dikkat etmesinde fayda vardır:

- Bir sınavdaki soru sayısı arttıkça sınavın güvenilirliği de o denli artacaktır.
- Sorular öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmalıdır. Sınav soruları öğrenci seviyesinin üzerinde hazırlanırsa güvenilirlik azalacaktır. Aynı durum soruların seviyesinin öğrenci düzeylerinin altında hazırlanmasıyla da karşılaşılabılır.
- Sınav süresinin çok kısa olması cevaplanmayan sorulara neden olacaktır.
- Sorular açık, anlaşılır biçimde yazılmış ve kesin, belli cevaplar isteyen türde olmalıdır.
- Öğrencilerin sınavlar konusundaki fikirleri ve önyargıları güvenilirliği olumsuz yönde etkileyebilir.
- Puanlama yapılırken mutlaka puanlama anahtarı kullanılmalıdır.

- Soru kağıdının başına bir açıklama kısmı konulmalıdır. Bu yönergede soru sayısı, süre, cevaplama dikkat edilecek hususlar gibi konularda açıklık getirilecektir (Yılmaz, 1996: 42-43).

3.5.3. Kullanışlılık

Kullanışlı bir test, uygulanması kolay, puanlaması kolay, yorumlaması kolay bir testtir. Bir testin kullanılabilirliği öğretmene uygulamada, puanlamada ve yorumlamada yardımcı olurken öğrenciye de anlama ve cevaplama kolaylıklar sağlayarak bilgisini noksansız olarak göstermesine olanak sağlar (Çağlar, 1983: 6).

Bir ölçme aracının kullanılabilir olması için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Turgut, 1983: 44; Yılmaz, 1996: 50; Tekin, 1996: 77):

Ekonomi: Ölçmede kullanılacak araç, öğretmene, öğrenciye ya da yöneticiye maliyet yüklememelidir. Maliyetleri aşağıya çekebilmek pahasına güvenilirlik ve geçerliliğini düşürmek de yanlış bir uygulama olacaktır. Maliyet unsurları içerisinde harcanan zaman en önemli parçadır.

Uygulama Süreci: Gerektiğinden uzun ve kısa sınavlar istenen ölçme sonuçlarını vermeyebilir.

Testi Puanlamanın Kolay Olması; Testte cevap kağıdının testten ayrılması, cevap kağıdının iyi düzenlenmesi cevapların makinede puanlanabilmesi, puanlama anahtarı gibi yardımcı araçların kullanılması puanlamayı kolaylaştırır.

Baskı: Soruların okunması ve birbirinden ayrı bir bütün olarak algılanması gerekir.

3.5.4. Objektiflik

Bir testin objektif olması her şeyden önce farklı kişilerce okunsa bile alınacak puanların birbirine eşit olmasını gerektirir. Bu anlamda doğru yanlış, çoktan seçmeli, ya da bir cevap anahtarı göz önünde bulundurularak yapılan ölçme araçlarının objektif olduğu söylenebilir. Kompozisyon ya da yazılı soruları farklı kişilerce değerlendirildiğinde farklı puanlar gözlenebilir (Karataş, 2003: 256). Aynı test birden fazla birey tarafından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların korelasyon katsayısı bir testin objektifliği konusunda fikir verebilir.

Çizelge 3.3. Korelasyon Sonuçları

Korelasyon	Geçerlilik	Güvenilirlik ve Objektiflik
95-99	--	Mükemmel
90-94	--	Çok iyi
85-89	Mükemmel	Kabul Edilebilir
80-84	Çok iyi	Kabul Edilebilir
75-79	Kabul Edilebilir	Zayıf
70-79	Kabul Edilebilir	Zayıf
65-69	Şüpheli	Şüpheli
60-64	Şüpheli (Çok Kompleks)	Şüpheli (Gruplar hariç)

Kaynak: Kemertaş, 2003: 256

3.6. Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçları

Eğitimde öğrencilere okutulan derslerden, ünite ve konulardan ne kadarını öğrendiklerini ya da becerilerinin ne kadar arttığını tespit edebilmek için bazı ölçme araçlarından faydalanılır. Bu araçlar içerisinde bulunulan duruma göre farklılıklar göstermekte ve tek bir ölçme aracının kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca eğitimcilerin neyin ne kadar öğrenildiğini de bilmesi gerekmektedir. Bu yolla eksik yanlar tespit edilebilir ve olası çözüm önerileri geliştirilebilir.

Kullanılan tüm araçların güçlü yönlerinin yanında zayıflıkları da mevcuttur. İyi bir eğitimcinin araçların olumlu ve olumsuz yönlerini çok iyi bilerek içerisinde bulunulan duruma uygun aracı kullanması gerekmektedir. Hangi araç kullanılırsa kullanılsın ölçmenin sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki kurallara uyulmasında fayda vardır (Yılmaz, 1996: 80):

- Sınavda kullanılacak ölçme aracı, ölçülecek davranışa ya da davranışlara uygun olmalıdır,
- Sınav mutlaka planlanmalıdır,
- Sınavda yer alan her soru, en azından bir hedef davranışla ilişkilendirilmelidir,
- Sorular açık ve anlaşılabilirliği bozulmayacak ölçüde kısa yazılmalıdır,
- Sınavda mümkün olduğunca çok soru sorulmalıdır,
- Ders kitabında yer alan bir ifadeyi cevap olarak isteyen soru hazırlanmamalıdır, Ayrıca kitapta çözümü gerçekleştirilmiş örneklerde soru olarak sorulmamalıdır,
- Sorular hazırlanırken sınıfın seviyesi dikkate alınmalıdır,
- Sınav ayırt edici olmalıdır, bunu sağlamak için her güçlük düzeyinde soru bulunmalıdır,
- Soru cümlelerinde, doğru cevabı bilmeyen öğrencilerin işine yarayacak ip uçları bulunmamalıdır,
- Her soru kâğıdının ya da test kitapçığının başında bir açıklama bulunmalıdır,
- Bir sorunun cevaplandırılması, kendinden önce gelen başka bir sorunun doğru cevaplandırılmış olmasına bağlı olmamalıdır,
- Her soru önemli bir davranış ölçmelidir,
- Soruların hazırlanmasında kullanılan yazım dili basit olmalı ve genellikle bir alt sınıftaki öğrencilerin anlayabileceği kadar yalın olmalıdır.

3.6.1. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar yanıtlayıcının sorulan soruların yanıtlarını düşünüp hatırlayarak ve hatırladığı yanıtı organize edip yazılı olarak sunduğu sınav türüdür (Atılğan, 2006: 204). Eğitim sisteminde çok kullanılan bir sınav tipidir (Tekindal, 2002: 57). Bu ölçü aracının eğitimciler tarafından yaygın olarak kullanılmasındaki nedenlerden birisi, eğitimcilerin bu ölçme aracını daha iyi tanıdıklarıdır. İkinci bir neden olarak da bu yöntemle bireylerin bilgi seviyesinin üstündeki daha karmaşık davranışların ölçülebilmesidir (Tekin, 1996: 109).

Bu ölçme aracı uygulamada farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılıkların bazıları aşağıda sıralanmıştır (Atılğan, 2006: 204);

- Klasik Yazılı Sınavlar: Geleneksel yazılı yoklamalar için kullanılır.
- Tercihli Sınavlar: Sınav sorularının tercihli olarak sorulmasıyla oluşturulur.

- Sorusuz Sınavlar: Bu tür sınavlarda soru yoktur ya da soru öğrenciler tarafından sorulur ve yanıtlanır.

- Ad Çekme (kura) Sınavları: Sınıf listesinden veya başka bir yolla kura çekerek yanıtlayıcılara soruların dağıtılması şeklinde yapılır.

- Açık Kitap Sınavları: Öğrencilerin soruları yanıtlarken kitap defter, yardımcı kitap, sözlük gibi kaynaklardan faydalanabildiği sınav türüdür.

Yazılı sınavların özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Turgut, 1983: 48; Atılgan, 2006: 209; Tekin, 1996: 110):

- Öğrenciler yanıtlarını belirli bir sürede yazmak zorunda olduklarından çok sayıda soru sorulamaz. Bu nedenle kapsam geçerliliği oldukça düşüktür.
- Yazma hızı öğrenciler arasında farklı olduğundan “yazı yazma hızı” gibi bir değişken ölçülecek değişkenlere karışarak geçerliliği düşürebilir. Aynı zamanda düşünceleri ifade etmede dili kullanma önemli hale gelmektedir. Ayrıca anlatımın duru, yazının güzel, kağıdın düzenli olması, puanlama yanlılıklarına yol açarak güvenilirliği düşürmektedir.
- Soru sayısı az ve soruları yazma zamanı kısa olduğundan hazırlanması son derece kolaydır. Ancak uygulamadan sonra yapılacak puanlama işlemleri için harcanan zaman ise oldukça uzundur.
- Özellikle serbest yanıtli sorularda kesin doğru, kesin yanlış ayrımı zor olduğundan, kağıdın okunması ve puanlanması zor olur.
- Genellikle bir yazılı yoklama sorusuna verilen cevabın tamamı yanlış veya tamamen doğru olarak iki sınıfa ayırmak mümkün değildir. Yazılı yoklamalarda bu özellik nedeniyle, herhangi bir soruya verilen cevabın doğruluğu ve bu sebeple de takdir edilen puanın doğruluğu tartışmalara yol açar.
- Yazılı sınav soruları şişirme yolla yanıtlamaya elverişlidir. Yanıtlamada özgürlük bulunduğundan yanıtlayıcılar isteyerek ya da istemeyerek cevapları başka tarafa çekmeleri puanlamayı etkileyecek bu da güvenilirliğinin düşmesine yol açacaktır.
- Yazılı sınavlarda şans başarısı yoktur. Bu durum öncelikle güvenilirliği dolayısıyla da geçerliliği arttırır.
- Soruların gücü, testin geçerliliği ve güvenilirliği önceden kestirilemez. Bu nedenle sınavların çoğunun geçerliliği ve güvenilirliği düşüktür.
- Öğrenciler yazılı sınavda başarılı olabilmek için konuların bütünü öğrenerek, konular arasındaki ilişkileri görerek, ezberlemekten ziyade kavramak zorundadır.

Cevapların yazılı verilmesi zorunluluğu, cevapların uzunluğu, cevaplayıcı bağımsızlığı, puanlamanın öğretmen veya puanlayıcı kanısına dayanması gibi özellikler yazılı sınavların niteliklerini etkileyen önemli unsurlardır. Bu unsurlar yazılı sınavın geçerliliği ve güvenilirliğini de etkiler. Tüm bu etkenlerin bilinmesi ve önlem alınması yazılı yoklamaların kullanışlılığını artırabilir. Yazılı yoklamaların fayda ve mahsurları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Karataş, 2003: 260; Atılgan, 2006: 220; Özçelik, 1998: 127):

Yazılı Yoklamaların Faydaları

- Sözlü sınavlara göre daha çok soru sorulabilir,
- Öğrencilere verilen zaman geniştir,
- Öğretmenler daha geniş bir zaman içerisinde değerlendirme yapabilir,

- Öğrencilerin eksik veya yanlış öğrendikleri belirlenir, sonradan düzeltme olanağı oluşur,
- Soruların hazırlanması kolaydır,
- Değerlendirmeler belirlenen anahtara göre gerçekleştirilir,
- Sınav stresi daha azdır,
- Öğrencilerin yazılı ifadeleri gelişir. Muhakeme etmelerine daha çok olanak sağlanır,
- Öğrencilerin cevaplama bağımsızlığı söz konusu olacaktır.

Çizelge 3.4. Yazılı Sınavların Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Üstünlükleri	Sınırlılıkları
Hazırlanması kolay olduğundan kullanışlı araçlardır.	Kapsam geçerliliği düşüktür (soru sayısı azdır)
Analiz sentez ve değerlendirme basamaklarındaki üst düzey davranışları ölçmek için uygundur.	Yazı güzelliği, anlatım veya ifade gücü, kağıt düzeni, kompozisyon yeteneği gibi davranışlar puanlamaya karışırsa geçerlilik ve güvenilirlik düşebilir.
Şans başarısı olmaması güvenilirliği arttırmaktadır.	Duyarlık anlamında güvenilirliği düşürür.
Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi başka araçlarla kolayca ölçemediğimiz davranışları ölçmek ve geliştirmek için uygundur.	Şişirme ve esnek yanıt vermeye elverişlidir. Bu durum puanlamaya yansarak güvenilirliği düşürebilir.
Dili yazılı olarak kullanma becerilerini ölçmede en uygun araçtır.	Uygulama ve puanlama zaman aldığından kullanışsızdır. Uygulama sırasında öğrencilerin, puanlayanların zaman ve emek maliyetini çok arttırdığı için kullanışsızdır.
Öğrenciler yanıtları düşünüp hatırlayarak yazdıklarından, yazılı yoklamaların davranışları daha geçerli ölçtüğü söylenebilir.	Puanlama geçerliliği düşüktür (aynı puanlayıcı farklı zamanlarda aynı kağıda aynı puanı vermeyebilir) ve puanlayıcı yanlılığına açıktır.
	Yanıtlayıcıların yanıtlarını yazmak için harcadığı zaman ve enerji çok olduğundan, düşünme, analiz etme, değerlendirme, organize etme gibi davranışlara ayrılan zaman ve enerjinin sınırlandığı da düşünülebilir.

Kaynak: Atılgan 2006: 221

Yazılı Sınavların Mahsurları

- Bu sınav subjektif bir ölçme aracıdır,
- Aynı yazılı kâğıdına farklı öğretmenler farklı notlar verebilir,
- Aynı öğretmen bile iki farklı zamanda aynı cevaba birbirinden farklı puanlar verebilir,
- Sınavda yeterince sınav sorma olanağı yoktur,
- Sınavın puanlanması yorucudur, uzun zaman alır,
- Elde edilen puanlar üzerinde çok fazla istatistiki işlem yapma olanağı yoktur.

3.6.2. Sözlü Sınavlar

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği sınav türüdür. Birkaç üyeden oluşan bir komisyonun bir cevaplayıcıya sorular sorması ve sözlü cevaplara hemen not takdir edilmesi yoluyla gerçekleştirilir (Turgut, 1983:109). Bilinen en eski sınav türüdür (Yılmaz, 1996:98). Sözlü yoklamalar, bir öğretim tekniği olarak öğretimin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği gibi özellikle sözlü yapının uygulandığı alanlardaki öğrenci başarısının ölçülmesinde bir ölçme aracı olarak da kullanılabilir.

Sözlü sınavlar, değişik biçimlerde yapılabilir. Örneğin, öğretmen derse geçmeden önce, bir önceki derste işlenen konularla ilgili olarak öğrencilerden bazılarına sorular yöneltebilir. Aldığı cevaplara göre anlaşılmayan hususlar üzerinde durabilir ya da yeni konuya geçebilir. Bu şekilde kullanılan bir sözlü yoklama öğrencileri sürekli çalışmaya yönleltecektir (Tekin, 1996: 121).

Çizelge 3.5. Sözlü Sınavların Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Üstünlükleri	Sınırlılıkları
Özellikle, işe veya duruma uygun görünmeyi sağlama, iletişim becerisi, dili sözlü olarak kullanma, ikna edici ve etkili konuşma gibi becerileri en iyi ölçen sınavlardır.	Bir sorunun ancak bir yanıtlayıcıya sorulması yanıt yanlış olsa da başka yanıtlayıcıya sorulmaması, kullanılışlığı düşürür.
Sözlü sınavlarda, yanıtlayıcının yanıtında belirsiz kalan noktaların deşilmesi yoluyla bilginin derinlemesine ve genişlemesine ölçülmesi mümkündür.	Az sayıda soru sorulması güvenilirliği ve geçerliliği düşürür.
Soruların hazırlanması diğer sınavlara göre daha kolaydır ve daha az zaman alır.	Puanlama güvenilirliği genelde düşüktür.
Sözlü sınavlarda yanıtlayıcılar yanıtlarını düşünüp organize ederek sunmak zorunda olduklarından şansla doğru yanıt verme ve puan alma olasılığı yoktur. Şans başarısının olmaması sözlü sınavların güvenilirliğini arttıran bir etkidir.	Yanıtlayıcıya fazla zaman verilmemesi geçerliliği düşüren başka bir etkidir.
Sözlü sınavlarda, yazılı sınav türlerinde görülen öğrencilerin şişirme yanıt vermeleri, soruyu başka yana çekmeleri gibi davranışların önüne geçilebilir. Bunlara ek olarak kopya çekme davranışlarının ortaya çıkması da birçok sınav türüne göre daha kolay önlenir.	Ölçülmediği durumlarda da konuşma diline hakimiyet, sözlü anlatım gücü gibi değişkenler ölçülecek değişkene karışarak geçerliliği düşürmektedir
	Soruyu soranla yanıtlayıcının etkileşim içerisinde olması puanlama güvenilirliğini ve yanıtla davranışları etkileyerek geçerliliği düşürebilir.
	Heyecan- sıkılma korku gibi etmenlerle soruyu soranın ses tonu- jest ve mimikleri veya yanıtlayıcıya karşı takındığı tavrında geçerliliği düşürme söz konusudur.

Kaynak: Atılgan, 2006: 241

Sözlü sınavlar, sınıf öğretmenlerince genellikle öğrencilere verilecek notun belirlenmesinde kendisine sorular yöneltilir ve belli bir konudaki öğrenci başarısını ölçmek için kullanılmaktadır. Güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanabilmesi için sözlü yoklamaların belirlenmiş bazı özelliklerinin olması gerekmektedir. Bu bahsedilen özelliklerden bazıları aşağıda sıralanmıştır (Tekin, 1996: 122; Yılmaz, 1996: 99; Turgut, 1983: 109; Atılgan, 2006: 230; Kemertaş, 2003: 257):

- Sorular sözlü olarak sorulduğundan, cevaplayıcıların, soruları yeniden gözden geçirme gibi şansları hayli düşüktür. Sorunun tekrarı istense dahi

soruyu soran kişi farklı cümlelerle sorabilir. Ayrıca sözlü ifade yeteneği, konuşmanın etkinliği, ses tonu ve benzeri değişikliklerde puanlamaya katılabilir. Bu yeteneklerin ölçülmesini amaçlanmayan bir sınavda, sınavın geçerliliği de düşecektir.

- Sözlü sınavlarla, öğrencilerin cevabında belirsiz kalan noktaların irdelenmesi yoluyla bilgi daha genişlemesine ve derinlemesine ölçülebilir.
- Sözlü yoklama sorularının hazırlanması, diğer madde türlerine kıyasla hem daha kolaydır, hem de daha az zaman alır.
- Sözlü sınavlarda öğretmenle öğrenci yüz yüze olduğundan, öğrencilerin cevaplarına puan vermede asıl ölçülen bilgi dışındaki etkenlerin etkisi altında kalabilir.
- Sözlü sınavlarda bir defasında ancak bir birey sınava alınabilir. Bütün bireylerin sınavının yapılması çok zaman alır. Sözlü sınavlarda az sayıda soru sorulabilmesi bu sınavın geçerliliğini ve kapsam geçerliliğini düşürür.
- Sözlü sınavlarda her öğrenciye aynı soru sorulamaz. Bu durumda öğrencilere sorulan soruların farklı güçlük düzeyinde olmalarına yol açar. Ayrıca sınavı yapan birey bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilere güçlük düzeyi farklı sorular sorabilir. Verilen cevapların kaydı yapılmadığından verilen puanların gözden geçirilme şansı da düşüktür.
- Yanıtlama davranışı sorulardan hemen sonra gerçekleştirildiğinden, öğrencinin düşünme ve yanıtını gözden geçirme şansı çoğunlukla yoktur.
- Sözlü sınavlarda doğruluk derecesini puanlayıcı belirler.

Öğrencilerin şişirme yanıt vermeleri ve soruyu başka yöne çekmeleri gibi davranışları engellenebilir

3.6.3. Testler

Eğitimde sınav amacıyla kullanılan testler, belli bir süre içerisinde verilen uyarıcılara bireyin gösterdiği tepkilerin ölçülmesiyle gerçekleşir. Testte kullanılan sorular “uyarıcıları”, alınan cevaplarda “tepkileri” oluşturur (Kemertaş, 2003: 261). Bireylerin davranışlarındaki değişimleri ölçebilmek amacıyla çok sayıda test kullanılmaktadır. Boşluk doldurmalı, tamamlamalı testler, birden çok cevabın içerisinde doğruyu bulması istenen çoktan seçmeli testler, doğrusu ya da yanlış işaretlenen testler, verilen şıkların birbiriyle eşdeğerinin bulunmasını istenen testler bunlardan bazılarıdır.

3.6.3.1. Çoktan Seçmeli Testler

Testi, alanların yanıtlarını belirli sayıdaki seçenek arasından birini seçerek vermesini gerektiren sorulardan oluşan ölçme araçlarıdır. Bu testlerde öğrenciye her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sanılabilecek olan ifadeler verilmesi ve öğrenciden bunlardan hangisinin sorulan sorunun doğru cevabı olduğunu belirtmesinin istenmesidir. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine sorulan soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir (Özçelik, 1998: 138). Puanlamadaki objektiflik ve konuları bütün olarak değerlendirebilmesi bu testin çok sık kullanılmasına yol açmaktadır.

Çoktan seçmeli testler, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerdir. Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sorunun bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru

cümlesi ya da eksik cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekler adı verilir. Madde kökünde verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da çeldiricileridir (Tekin, 1996: 147):

Çoktan seçmeli maddelerin en çok kullanılan türleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tekin, 1996:180; Atılğan, 2006:285; Yılmaz, 1996: 106):

Doğru Yanıtına Göre:

- Kesin ve tek doğru yanıtı olan maddeler: Seçeneklerden sadece birisinin doğru, diğerlerinin kesinlikle yanlış olduğu maddelerdir.
- En doğru yanıtı olan maddeler: bu tür testlerde bütün seçenekler kısmende olsa doğrudur. Ancak seçeneklerden birisi diğerlerine göre daha doğrudur.
- Birleşik cevaplı maddeler: Ölçtüğü bilgi açısından daha kapsamlı hale getirerek ve dolayısıyla bir soru ile birden fazla bilgi yoklamak amacıyla kullanılır. Doğru yanıtı bulabilmek için birden fazla davranışa sahip olmayı, karşılaştırmalar yapıp karar vermeyi gerektirdiğinden üst düzey davranışları yoklayabilen maddelerdir.

Madde Köküne Göre Testler:

- Kökü soru olan maddeler: Madde kökü soru cümleleriyle oluşturulmaktadır.
- Kökü eksik cümle tipinde olan maddeler: Madde kökünde bırakılan boşluğa uygun düşecek bir harf, kelime, sembol, sayı, cümle vb. seçilip işaretlenmesi istenen sorulardır.
- Kök ifadesi olumsuz cümle olan maddeler: Madde kökü değilme ya da olumsuz kelimelerle biten maddelerdir. Olumsuz köklü maddeler, bir sorunun çok sayıda doğru cevabı bulunduğu durumlarda veya çeldirici bulma güclüğü çekilen durumlarda kullanılır.

Maddelerin Gruplanmasına Göre Testler:

- Ortak köklü maddeler: Bir paragrafık yazı, bir şekil harita veya grafik birden çok soru için kullanıldığında kullanılır. Bu tür maddeler, okuduğunu anlama, grafik okuma, sayılar arasındaki ilişkileri görme, Çizelge okuma ve bilginin ötelenmesini ölçmek amacıyla kullanılır.
- Ortak seçmeli maddeler: Bilgi ve kavrama düzeyindeki davranışları ölçmek amacıyla kullanılan bazı maddelerde aynı seçeneklerin kullanılmasıdır. Madde köklerindeki sorular bu seçeneklere göre yanıtlandırılır.

Çoktan seçmeli testlerin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Atılğan, 2006: 293; Yılmaz, 1996: 112):

- ✓ Doğru yanıt maddelerin içerisinde.
- ✓ Aynı kelimeyi yazmaya harcanan süre okumak için harcanan süreden daha uzundur. Çoktan seçmeli testlerde bu yüzden çok sayıda madde kullanılabilir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerde kapsam geçerliliği ve güvenilirliği artar.
- ✓ Ölçme sonuçlarına kompozisyon yazı güzelliği gibi değişkenler karışmamaktadır.
- ✓ Çoktan seçmeli testleri puanlarken, yanıt anahtarına sahip olan herhangi bir kişinin doğru puanlama yapabilmesi için o alanda uzman olmasına gerek yoktur. Çoktan seçmeli testlerde yanıtlayıcıların yanıtının doğruluğu puanlayan kişiye göre değişmez.
- ✓ Çoktan seçmeli testlerde şans başarısı vardır.
- ✓ Testlerin uygulanması son derece kolaydır.
- ✓ Testlerin hazırlanması oldukça güç ve zahmetlidir.
- ✓ Çok sayıda madde formu kullanmak olanaklıdır. Bu nedenle basitten karmaşığa çok çeşitli bilgiler, beceriler ve yetenekler ölçülebilir.

- ✓ Puanlaması kolaydır.
- ✓ Puanlar üzerinde bir çok istatistikî işlem gerçekleştirilebilir.

Çizelge 3.6. Çoktan Seçmeli Testlerin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Üstünlükleri	Sınırlılıkları
Ölçme ve sonuçlara başka değişken karışmadığından geçerliliği yüksektir.	Okuma hızı değişkeni işe karışarak geçerliliği düşürür.
Kapsam geçerliliği yüksektir.	Üst düzey davranışları yoklamak zordur.
Objektif puanlanabilir.	Hazırlanması zordur. Uzmanlık gerektirir.
Uygulanması kolaydır.	Şans başarısı vardır.
Her eğitim düzeyinde uygulanabilir.	
Büyük gruplara uygulanabilir.	
Makine ile puanlanabilir.	
Parametreleri istatistikî yollarla araştırılabilir.	

Kaynak: Atılgan, 2006: 294

3.6.3.2. Doğru Yanlış Testleri

Öğrencilerin düşünme yeteneklerini ölçmek ve kazandırılmış konularla ilgili bilgileri yoklamak için hazırlanan bir soru çeşididir (Kemertaş, 2003:263). Doğru yanlış testlerinde cevaplayıcıdan istenen, sadece soruları okumaları ve bunların doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu işaretlemesidir. Sorulardan her biriyle, belli bir üniteye öğretilmek istenen bir davranış sorgulanabilir. Bu sayede eğitimdeki aksaklıklar görülebilir (Özçelik,1988: 135). Testte yer alan maddelerin bir kısmı doğru bir kısmı yanlış olan seçeneklerden oluşacaktır. Bu nedenle çoktan seçmeli test maddelerinde olduğu gibi çeldirici bulmak ve yazmak gerekmeyeceğinden bu tip soruların hazırlanması daha kolaydır (Atılgan, 2006: 263).

Doğru yanlış testlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özçelik,1988: 135; Atılgan, 2006: 263; Turgut,1983: 77; Yılmaz, 1996: 131):

- Doğru yanlış testlerindeki kullanılan madde yapıları son derece basittir.
- Puanlaması kolay, çabuk ve objektiftir.
- Bir doğru yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan, öğrencinin şansla puan elde etme ihtimali son derece yüksektir.
- Doğru yanlış testleri ile eğitimde kullanılan bazı ölçme araçlarına kıyasla daha çok soru sorulabilir.
- Eğitimin her basamağında kullanılabilir.
- Cevaplayıcı, cevaplarını yalnız bir harf yazarak kaydettiğinden sınav süresinin hemen hepsi maddeleri okumaya, doğru olup olmadıklarını düşünmeye harcanır.

Doğru yanlış testleri çoktan seçmeli testlerin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde çok fazla kullanılmamaya başlanmıştır. Her ne kadar popüleritesini kaybetse de bu testi hazırlarken aşağıdaki kriterlere uyulmasında fayda vardır (Atılgan, 2006: 266):

- Her maddede sadece bir fikir ölçülmelidir.
- Her doğru yanlış maddesi tereddüde yer vermeyecek şekilde kesinlikle doğru ya da yanlış olmalıdır.
- Doğru yanlış maddelerinde kesin ifadeler kullanılmalı, çoğu zaman, bazen, birkaç vb. belirsiz ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Bir doğru yanlış maddesinin yanlışlığı, önemsiz bir ayrıntıda, aldatıcı, dikkatten kaçan ya da algılanması zor olan bir noktada olmamalıdır.

- Her madde kısa, açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Olumsuz önermelerden oluşan, özellikle çift olumsuz ifade içeren maddeler kullanılmamalıdır.
- Maddelerin uzunlukları birbirine yakın olmalıdır.
- Maddelerin doğru yada yanlış olduğunu açıkça belirtecek ipuçları maddede verilmelidir.
- Maddeler öğrencilerin bildikleri kaynaklardan aynen alınan cümlelerden oluşmamalıdır.
- Bir kişi ya da kaynağa ilişkin görüş ifadeleri kullanıldığında maddede bu kişi ya da kaynak mutlaka belirtilmelidir.

3.6.3.3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı sınavların başlıca özelliği, bu sınavlarda öğrenciye cevabı bir kelime, bir sayı veya bir cümle olan sorular sorulması ve öğrenciden, bu soruların cevabının yazmasının istenmesidir (Özçelik, 1988:128). Kısa yanıtli sınavlar, yanıtların düşünülüp hatırlanması ve yazılması bakımından yazılı yoklamalara, puanlama bakımından çoktan seçmeli testlere benzerler (Atılğan, 2006: 249). Bu tip sorular hatırlama gücünü ölçen ve şans başarısına hemen hemen hiç yer vermeyen soru tipidir (Yılmaz, 1996: 91). Kısa cevaplı testlerin özellikleri ise şu şekilde sıralanabilir (Özçelik, 1988:128; Atılğan, 2006: 250; Turgut, 1983: 68; Yılmaz, 1996: 92):

- Bu tip sorular en iyi hatırlama yeteneğini yoklar.
- Kısa yanıtli test sorularına verilecek yanıtlar az zaman alacağından derste işlenen tüm konularda sorular hazırlanabilir.
- Hazırlanması yazılı yoklamalara kıyasla güç, çoktan seçmeli teste göre kolaydır.
- Kısa yanıtli testlerde düşünceleri organize etme becerisi, yazı güzelliği, kağıdın düzeni vb. etmenler ölçmeye daha az karıştığından geçerliliği daha yüksektir.
- Yanıtlar kısa ve belirgin olduğundan puanlama güvenilirliği yazılı yoklamalara göre daha yüksektir.
- Kısa yanıtli bu sınav türü her eğitim düzeyinde kullanılabilir.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada orta öğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlilik düzeyleri, Karşılaştırmalı İlişkisel Tarama Modeline uygun olarak incelendi.

Tarama modelleri geçmişte yada halen varolan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modellerinde ise, iki ya da daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama iki türlü yapılır. Bunlar: Korelasyon türü ilişki ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 1999: 77–86).

4.2. Evren Ve Örneklem

Çizelge 4.1. Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Ankete Katılan Öğretmenler	
	Sayı	%
Atatürk Lisesi	44	7,6
Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi	11	1,9
Anadolu Öğretmen Lisesi	19	3,3
Cumhuriyet Lisesi	22	3,8
Çukurova Elektrik Anadolu Lisesi	24	4,1
Endüstri Meslek Lisesi	42	7,2
Fatih Lisesi	24	4,1
Gülizar Şamil Aktaş Lisesi	18	3,1
Hoca Ahmet Yesevi Lisesi	40	6,9
İbrahim Çalık Lisesi	14	2,4
İmam Hatip Lisesi	33	5,7
Kadriye Çalık Anadolu Lisesi	23	4,0
K.Maraş Anadolu Lisesi	18	3,1
K.Maraş Lisesi	43	7,4
Kız Meslek Lisesi	29	5,0
19 Mayıs Lisesi	18	3,1
Özel Ali Kenger Lisesi	9	1,6
Özel Beyza Lisesi	8	1,4
Süleyman Demirel Fen Lisesi	9	1,6
Süha Erler Lisesi	15	2,6
Sütçü İmam Lisesi	29	5,0
Tekstil Meslek Lisesi	23	4,0
Ticaret Meslek lisesi	48	8,3
Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi	17	2,9
Toplam	580	100,0

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre dağılımı Çizelge 4.1’de gösterilmiştir

Bu araştırmanın çalışma evreni 2005–2006 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş belediye sınırları içindeki orta öğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, tarih, coğrafya, matematik, fizik, kimya, biyoloji, yabancı dil, felsefe grubu, meslek dersleri branşlarında görev alan 960 öğretmendir. Ancak bu öğretmenlerden 580 tanesine ulaşılabildi. Bu sayının da evreni yeterince temsil edeceği kanaatine ulaşıldığından araştırmanın örneklemini 580 öğretmen oluşturdu. Örneklem içerisinde yer alan öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı, din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik, yabancı dil, meslek dersleri, sosyal bilimler (tarih, coğrafya, felsefe grubu) ve fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji) olarak gruplandırıldı.

4.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki yöntemden yararlanılmıştır. Bunlar:

4.3.1. Kaynak İnceleme

Konuyla ilgili kaynaklar incelendi ve elde edilen bilgiler belirli başlıklar altında toplandı. Kaynaklar; K.Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Merkez Kütüphanesi, K.Maraş İl Halk Kütüphanesi İle Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon Merkezi Kütüphanelerinden ve internetten araştırıldı. Konuyla ilgili tezler, makaleler ve eserler incelendi.

4.3.2. Anket Uygulama

Orta öğretimde görev alan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlilik düzeyleri ile ilgili olarak öğretmenlere 62 sorudan oluşan bir anket hazırlandı. Hazırlanan bu anket, 45 kişilik bir öğretmen grubuna uygulandı. Daha sonra öğretmenlerin eleştirileri ve verdikleri cevaplar doğrultusunda anket formları yeniden düzenlendi. Anket formunda çoktan seçmeli soru tipi ve derecelendirme ölçeği kullanıldı. Öğrenci başarısını belirlemedeki davranışların yer aldığı her ifade (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) olmak üzere 5 kategoride ölçeklendirildi. Ölçekteki maddeler “Tamamen Katılıyorum” ifadesinden başlayarak sırayla 1,2,3,4,5 olarak puanlandı ve öğretmenlerin bu kategorilerden kendilerine uygun olan seçeneği işaretlemeleri istendi. Anket formunda, ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği, öğrenci başarısını belirlemede ki ölçüt ve sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersten sürekli düşük not almalarının nedenleri ile ilgili görüşlerini ölçen maddelerin, önem sırasına göre sıralanması istendi. Maddeler, (çok önemli, önemli, orta derecede önemli, önemsiz, hiç önemli değil) şeklinde 5 kategoride ölçeklendi. Ölçekteki maddeler sırasıyla 1,2,3,4,5 olarak puanlandı. Anket formunda öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklıklarıyla ilgili görüşlerini ölçen madde ise diğerlerinden farklı olarak (her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman) şeklinde 5 kategoride ölçeklendi ve bu görüşlerde sırasıyla 1,2,3,4,5 olarak puanlandı.

Anket formları orta öğretim kurum yöneticilerine araştırmacı tarafından teslim edildi. Yöneticilerce öğretmenlere doldurtulan anket formları yine yöneticiler tarafından toplandı. Öğretmenlerin soruları içtenlikle cevaplamaları için anket formunun baş tarafına araştırmanın amacını belirten açıklama yazısı eklendi ve öğretmenlerin anket

formuna isim yazmamaları istendi. Anketler öğretmenlere 2004–2005 eğitim öğretim yılı birinci döneminde uygulandı.

4.4. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırma sonucu anket uygulamalarından elde edilen veriler “SPSS 11.0 for Windows” istatistik programına girildi ve verilerin çözümü ve yorumlanmasında da bu program kullanıldı.

Verilerin çözümünde, frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılarak öğretmenlerin ankete vermiş oldukları cevapların bağımsız değişkenlere göre dağılımının anlamlılığı t-testi ve varyans analizi (iki yada daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığı ile ilgili hipotezi test etmek ve ortalamalar arasında fark olup olmadığını anlamak için) (Kalaycı, 2005: 131) testi kullanıldı. Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi sonuçlarına bakıldı. Ayrıca aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı $p < 0.05$ güven aralığında sınılandı.

T-testinin dayandığı mantıksal temel, sıfır varsayımının yadsınmasıdır. Bu varsayımda iki ölçüm arasında gözlenen herhangi bir ayrımın tersi kanıtlanana değin salt şans (rastlantıda) doğduğu varsayılır. Sıfır varsayımının yadsınabilmesi için gözlenen ayrımın salt şansa doğmayacak kadar anlamlı olduğunu saptamak gerekir. Ölçülen ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlılık düzeyini sınamak söz konusu olduğunda başvuracak özel istatistiksel işlem t- testidir (Sencer, 1989: 83).

5. BULGULAR VE YORUM

5.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Çizelgeler

Bu bölümde, öğretmenlere uygulanan anket sonucu toplanan verilere dayalı kişisel bulgular üzerinde durulmuştur.

Çizelge 5.1. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumlarına Göre Dağılımı

Mezun Olunan Öğretim Kurumu	Sayı	%
Öğretmen okulu	10	1,7
Eğitim Enstitüsü	21	3,6
Eğitim Fakültesi	300	51,7
Fen Edebiyat Fakültesi	189	32,6
Diğer	60	10,4
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede ankete katılan öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre dağılımı gösterilmiştir. Ankete katılan 580 öğretmenin 21'i (% 3,6) eğitim enstitüsü, 10'u (% 1,7) öğretmen okulu, 300'ü (% 51,7) eğitim fakültesi, 189'u (% 32,6) fen edebiyat fakültesi mezunudur. Ankete katılan öğretmenlerin 60'ı (% 10,3) ise diğer seçeneğini işaretlemiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olması sevindirici; ama yeterli değildir.

Çizelge 5.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri	Sayı	%
0–5 yıl	57	9,8
6–11	243	41,9
12–17	155	26,6
18–23	63	10,9
24 ve üzeri	60	10,3
Boş	3	0,5
TOPLAM	580	100,0

Çizelge 5.2' de araştırma grubundaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin % 10,0'ı 0–5 yıl, % 41,9'u 6–11 yıl, % 26,7'si 12–17 yıl, % 10,9'u 18–23 yıl, % 10,3'ü 24 ve üzeri yıllık kıdeme sahiptir. Kahramanmaraş il merkezindeki orta öğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine baktığımızda genç öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Çizelge 5.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Branşları	Sayı	%
Türk Dili ve Edebiyatı	95	16,4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	34	5,9
Tarih	43	7,4
Coğrafya	42	7,2
Matematik	84	14,5
Fizik	33	5,7
Kimya	36	6,2
Biyoloji	40	6,9
Y.Dil	63	10,9
Felsefe Grubu	24	4,1
Meslek Dersleri	86	14,8
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede araştırma grubundaki öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin % 16,64'ü Türk dili ve edebiyatı , % 5,9'u din kültürü ve ahlak bilgisi, % 7,4'ü tarih, % 7,2'si coğrafya, % 14,5'i matematik, % 5,7'si fizik, % 6,2'si kimya, % 6,9'u biyoloji, % 10,9'u yabancı dil, % 4,1'i felsefe grubu, % 14,8'i meslek dersleri branşlarına sahiptir.

Çizelge 5.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Cinsiyetleri	Sayı	%
Kadın	393	67,8
Erkek	187	32,2
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede araştırma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin % 67,8'i kadın, % 32,2'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında bayanların ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Çizelge 5.5. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğretmenlerin Yaşları	Sayı	%
22-27 yaş	54	9,3
28-33	196	33,8
34-39	171	29,5
40-45	76	13,1
46 ve üzeri	83	14,3
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede araştırma grubundaki öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımı gösterilmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin % 9,3'ü 22-27 yaş, % 33,8'i 28-33 yaş, % 29,5'i 34-39 yaş, % 13,1'i 40-45 yaş, % 14,3'ü 46 ve üzeri yaş grubundadır.

Çizelge 5.6. Öğretmenlerin, Öğrenimleri Sırasında Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bilgilerin Verilip Verilmemesi Konusunda Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Sayı	%
Evet, gereklidir verilsin	543	93,6
Hayır, gereksizdir verilmesin	9	1,6
Öğretmenler zamanla kazanırlar	24	4,1
Cevapsız	4	,7
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede görüldüğü gibi ölçme- değerlendirme ile ilgili bilgilerin öğrenimleri sırasında öğretmenlere verilmesi konusunda öğretmenlerin; % 93,6'sı evet gereklidir verilsin, % 1,6'sı hayır gereksizdir verilmesin, % 4,1'i de öğretmenler zamanla kazanırlar, yönünde görüş belirtmişlerdir. Çizelgeden de anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin % 93,6'sı evet gereklidir, diyerek ölçme-değerlendirme ile ilgili bilgilerin verilmesinin gerekliliğini kabul etmişlerdir.

Çizelge 5.7. Öğretmenlerin Öğrenimleri Sırasında Ölçme-Değerlendirme Teknikleri ile İlgili Yeterli Bilgi Alıp Almamaları Konusunda Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Sayı	%
Yeterli bilgi alanlar	226	39,0
Yeterli bilgi almayanlar	119	20,5
Kısmen bilgi alanlar	232	40,0
Cevapsız	3	,5
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenler mezun oldukları öğretim kurumlarında öğrenimleri sırasında ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgi alıp almadıkları konusunda; % 39,0'ı yeterli bilgi aldığını, % 20,5'i yeterli bilgi almadığını, % 40,0'ı kısmen bilgi aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 39,0'ı yeterli bilgi aldığını belirtmektedir. Bu oran çok düşüktür. Mezun olduğu öğretim kurumunda verilen eğitimin teoriye dayalı olması oranın düşük olmasına bir sebep olarak gösterilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrenci başarılarını belirlerken ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulama sürecinde kazanımlarının mezun olunan öğretim kurumunda değil, ihtiyaç sonucu elde edilmiş olması öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarındaki eksikliği ortaya çıkarmaktadır.

Çizelge 5.8. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Bilgisinin Kapsamı Konusunda Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Sayı	%
Teorik ve sınırlı olarak verilmeli	22	3,8
Teorik olarak tüm konular verilmeli	12	2,1
Ölçme - değerlendirme ile ilgili tüm konular uygulamalı olarak verilmeli	107	18,4
Ölçme - değerlendirme ile ilgili tüm konular hem teorik olarak hem de uygulamalı olarak verilmeli	425	73,3
Diğer	6	1,0
Cevapsız	8	1,4
TOPLAM	580	100,0

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlere verilecek olan ölçme ve değerlendirme bilgisinin kapsamı konusunda; öğretmenlerin % 3,8'i ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular teorik ve sınırlı olarak verilmeli, % 2,1'i de ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular teorik olarak verilmeli, % 18,4'ü ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular uygulamalı olarak verilmeli, % 73,3'ü ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmeli, yönünde cevap vermiştir.

Çizelge 5.9. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Kullanılma Gerekliliğine İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Çok Önemli		Önemli		Orta Derecede Önemli		Önemsiz		Hiç Önemli Değil		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	378	65,2	71	12,2	44	7,6	28	4,8	5	0,9	54	9,3	580	100
Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	107	18,4	140	24,1	136	23,4	82	14,1	1	0,2	114	19,7	580	100
Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	184	31,7	200	34,5	85	14,7	22	3,8	2	0,3	87	15,0	580	100
Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için	86	14,8	99	17,1	111	19,1	156	26,9	1	0,2	127	21,9	580	100

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin cevapları incelendiğinde, “Ölçme ve değerlendirme eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir” görüşüne; % 65,2'si çok önemli, % 12,2'si önemli, % 7,6'sı orta derecede önemli, % 4,8'i önemsiz, % 0,9'u hiç önemli değil, % 9,3'ü ise cevapsız bırakmıştır. “Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin önceki

kazanımlarını tespit etmek için gereklidir” görüşüne; öğretmenlerin % 18,4’ü çok önemli, % 24,1’i önemli, % 23,4’ü orta derecede önemli, % 14,1’i önemsiz, % 2’si hiç önemli değil, % 19,7’si ise cevapsız bırakmıştır. “Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için gereklidir” görüşüne; öğretmenlerin % 31,7’si çok önemli, % 34,5’i önemli, % 14,7’si orta derecede önemli, % 3,8’i önemsiz, % 0,3’ü hiç önemli değil, % 15,0’ı ise cevapsız bırakmıştır. “Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için gereklidir” görüşüne; öğretmenlerin % 14,8’i çok önemli, % 17,1’i önemli, % 19,1’i orta derecede önemli, % 26,9’u önemsiz, % 0,2’si hiç önemli değil, % 21,9’u ise cevapsız bırakmıştır.

Çizelge 5.10. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Ölçütlere İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Çok Önemli		Önemli		Orta Derecede Önemli		Önemsiz		Hiç Önemli Değil		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	252	43,4	164	28,3	49	8,4	12	2,1	5	0,9	98	16,9	580	100
Öğrenci ilgi ve yetenekleri	278	47,9	147	25,3	62	10,7	11	1,9	--	--	82	14,1	580	100
Sınıfın başarı durumu	43	7,4	88	15,2	153	26,4	113	19,5	10	1,7	173	29,8	580	100
Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları	59	10,2	82	14,1	124	21,4	143	24,7	4	0,7	168	29,0	580	100

Öğrenci başarısını belirlemede kullandıkları ölçütlere ilişkin cevaplar incelendiğinde, “Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; öğretmenlerin, % 43,4’ü çok önemli, % 28,3’ü önemli, % 8,4’ü orta derecede önemli, % 2,1’i önemsiz, % 0,9’u hiç önemli değil cevabını vermiş, % 16,9’u ise cevapsız bırakmıştır. “Öğrenci ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; öğretmenlerin, % 47,9’u çok önemli, % 25,3’ü önemli, % 10,7’si orta derecede önemli, % 1,9’u önemsiz, cevabını vermiş, % 14,1’i ise cevapsız bırakmıştır. “Sınıfın başarı durumu öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; öğretmenlerin, % 7,4’ü çok önemli, % 15,2’si önemli, % 26,4’ü orta derecede önemli, % 19,5’i önemsiz, % 1,7’si hiç önemli değil cevabını vermiş, % 29,8’i ise cevapsız bırakmıştır. “Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; öğretmenlerin, % 10,2’si çok önemli, % 14,1’i önemli,

% 21,4'ü orta derecede önemli, % 24,7'si önemsiz, % 0,7'si hiç önemli değil cevabını vermiş, % 29,0'ı ise cevapsız bırakmıştır.

Çizelge 5.11. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bir Dersten Sürekli Başarısız Olma Nedenlerine İlişkin Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Cevaplar	Çok Önemli		Önemli		Orta Derecede Önemli		Önemsiz		Hiç Önemli Değil		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	158	27,2	121	20,9	82	14,1	67	11,6	6	1,0	146	25,2	580	100
Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi	93	16,0	98	16,9	126	21,7	82	14,1	11	1,9	170	29,3	580	100
Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	128	22,1	145	25,0	92	15,9	64	11,0	6	1,0	145	25,0	580	100
Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması	229	39,5	101	17,4	67	11,6	66	11,4	4	0,7	113	19,5	580	100

Sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersten sürekli başarısız olmalarının nedenleriyle ilgili cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması tutumuna; öğretmenlerin % 27,2'si çok önemli, % 20,9'u önemli, % 14,1'i orta derecede önemli, % 11,6'sı önemsiz, % 1,0'ı hiç önemli değil cevabını vermiş, % 25,2'si ise cevapsız bırakmıştır. Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi tutumuna; öğretmenlerin % 16,0'ı çok önemli, % 16,9'u önemli, % 21,7'si orta derecede önemli, % 14,1'i önemsiz, % 1,9'u hiç önemli değil cevabını vermiş, % 29,3'ü ise cevapsız bırakmıştır. Öğretmenin ders anlatımına uygun yöntem ve teknikleri seçememesi tutumuna; öğretmenlerin % 22,1'i çok önemli, % 25,0'ı önemli, % 15,9'u orta derecede önemli, % 11,0'ı önemsiz, % 1,0'ı hiç önemli değil cevabını vermiş, % 25,0'ı ise cevapsız bırakmıştır. Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması tutumuna; öğretmenlerin % 39,5'i çok önemli, % 17,4'ü önemli, % 11,6'sı orta derecede önemli, % 11,4'ü önemsiz, % 0,7'si hiç önemli değil cevabını vermiş, % 19,5'i ise cevapsız bırakmıştır.

Çizelge 5.12. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Ölçme Araçları	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Yazılı sınavlar	283	48,8	177	30,5	71	12,2	10	1,7	1	,2	38	6,6	580	100
Sözlü sınavlar	74	12,8	99	17,1	187	32,2	81	14,0	82	14,1	57	9,8	580	100
Çoktan seçmeli testler	67	11,6	158	27,2	221	38,1	64	11,0	19	3,3	51	8,8	580	100
Doğru yanlış testleri	22	3,8	46	7,9	125	21,6	148	25,5	154	26,6	85	14,7	580	100
Kısa cevaplı testler	47	8,1	90	15,5	187	32,2	113	19,5	78	13,4	65	11,2	580	100

Çizelgede görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklıkları ile ilgili vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin % 93,2'si yazılı sınavları, % 76,1'i sözlü sınavları, % 87,9'u çoktan seçmeli testleri, % 58,7'si doğru yanlış testleri, % 75,4'ü kısa cevap gerektiren testleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çizelge 5.13. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanırken Sordukları Soru Sayısı ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Ölçme Araçları	Sınavlarda Sorulan Soru Sayısı													
	3–5		6–10		11–15		16–20		21–üstü		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Yazılı sınavlar	25	4,3	410	70,7	31	5,3	36	6,2	39	6,7	39	6,7	580	100,0
Sözlü sınavlar	305	52,6	47	8,1	10	1,7	21	3,6	9	1,6	188	32,4	580	100,0
Çoktan seçmeli testler	23	4,0	17	2,9	21	3,6	270	46,6	165	28,4	84	14,5	580	100,0
Doğru yanlış testleri	71	12,2	54	9,3	40	6,9	113	19,5	68	11,7	234	40,3	580	100,0
Kısa cevap gerektiren testler	53	9,1	60	10,3	75	12,9	144	24,8	84	14,5	164	28,3	580	100,0

Ankete katılan öğretmenlerin yaptıkları sınavlarda; yazılı sınavlarda % 70,7'si 6-10 arası soru sorduğunu, sözlü sınavlarda % 52,6'sı 3-5 arası soru sorduğunu belirtmiştir. Çoktan seçmeli testlerde % 46,6'sı 16-20 arası soru sorduğunu, doğru yanlış testlerinde % 19,5'i 16-20 arası soru sorduğunu, kısa cevaplı testlerde % 57,2'si 10-20 arasında sorduğunu, eşleştirmeli testlerde % 24,8'i 16-20 arası soru sorduğunu belirtmiştir.

Çizelge 5.14. Öğretmenlerin, Çeşitli Ölçme Araçlarını Kullanma Durumları ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Ölçme Araçları	Kullananlar		Kullanmayanlar		Cevapsız		Toplam	
	s	%	s	%	s	%	s	%
Yazılı sınavlar	502	86,6	16	2,8	62	10,7	580	100
Sözlü sınavlar	294	50,7	199	34,3	87	15,0	580	100
Çoktan Seçmeli testler	458	79,0	41	7,1	81	14,0	580	100
Doğru yanlış testleri	240	41,4	223	38,4	117	20,2	580	100
Kısa cevaplı testler	344	59,3	140	24,1	96	16,6	580	100

Ankete katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma durumu ile ilgili; yazılı sınavları % 86,6'sı, sözlü sınavları % 50,7' si, çoktan seçmeli testleri % 79,0'ı, doğru – yanlış testlerini % 41,4'ü, kısa cevaplı testleri ise % 59,3'ü kullandığını belirtmiştir.

Çizelge 5.15. Öğretmenlerin, Yazılı Sınavları Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanma Sebepleri	Kullananlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Herkese aynı sorular sorulabildiği için	299	51,6	281	48,4	580	100
Uygulaması kolay olduğu için kullananlar	90	15,5	490	84,5	580	100
Soru hazırlaması kolay olduğu için	67	11,6	513	88,4	580	100
Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirdiği için	338	58,3	242	41,7	580	100
Kayıt olarak saklanabildiği istendiğinde gözden geçirilebildiği için	159	27,4	159	27,4	580	100

Ankete katılan öğretmenler yazılı sınavları kullanma sebebi olarak; % 51,6' sını herkese aynı sorular sorulabildiği, % 15,5'i uygulaması kolay olduğu, % 11,6'sı soru hazırlaması kolay olduğu, % 58,3'ü öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirdiği, % 27,4'ü kayıt olarak saklanabildiği istendiğinde gözden geçirilebildiği için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.16. Öğretmenlerin, Yazılı Sınavları Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanmama Sebepleri	Kullanmayanlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği için	9	1,6	571	98,4	580	100
Puanlaması güç olduğu, objektif bir sınav olmadığı için	4	0,7	576	99,3	580	100
Öğrencinin yazılı ifade gücünün, verdiği cevapların doğruluğunu etkilediği için	8	1,4	572	98,6	580	100
Cevapları sınırlandırma güclüğü nedeniyle	-	-	580	100,0	580	100
Soruların güçlük derecelerinin belirlenmesinde zorluklarla karşılaşıldığı için	2	0,3	578	99,7	580	100

Ankete katılan öğretmenler yazılı sınavları kullanmama sebebi olarak; % 1.6' sı uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği, % 0.7'si puanlaması güç olduğu, objektif bir sınav olmadığı, % 1.4'ü öğrencinin yazılı ifade gücünün, verdiği cevapların doğruluğunu etkilediği, % 0.3'ü soruların güçlük derecelerinin belirlenmesinde zorluklarla karşılaşıldığı için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.17. Öğretmenlerin, Sözlü Sınavları Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanma Sebepleri	Kullananlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Öğrencinin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği için	185	31,9	395	68,1	580	100
Sözlü sınav sorularının hazırlanması kolay olduğu ve az zaman aldığı için	15	2,6	565	97,4	580	100
Öğrencileri daha iyi tanımaya yardımcı olduğu için	173	29,8	407	70,2	580	100
Bilgi genişlemesine ve derinlemesine ölçülebildiği için	91	15,7	489	84,3	580	100
Öğrencilerin mantıki muhakeme güçlerini ölçtüğü için	164	28,3	416	71,7	580	100

Ankete katılan öğretmenler sözlü sınavları kullanma sebebi olarak; % 31.9'u öğrencinin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği, %2.6'sı sözlü sınav sorularının hazırlanması kolay olduğu ve az zaman aldığı, % 29.8'i öğrencileri daha iyi tanımaya yardımcı olduğu, % 15 .7'si bilgi genişlemesine ve derinlemesine ölçülebildiği, % 28.3'ü öğrencilerin mantıki muhakeme güçlerini ölçtüğü için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.18. Öğretmenlerin, Sözlü Sınavları Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanmama Sebepleri	Kullanmayanlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Her öğrenciye aynı soru sorulamamasından dolayı eşitsizlik olduğu için	85	14,7	495	85,3	580	100
Bir defada sadece bir kişiye soru sorulabildiği için	68	11,7	512	88,3	580	100
Uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği, güvenilirliği düştüğü için	86	14,8	494	85,2	580	100
Öğrencinin sözlü ifade gücü değerlendirmeyi etkilediği için	42	7,2	538	92,8	580	100
Kişilik boyutlarının, değerlendirmeyi etkilediği için	53	9,1	527	90,9	580	100

Ankete katılan öğretmenler sözlü sınavları kullanmama sebebi olarak; % 14.7'si her öğrenciye aynı soru sorulamamasından dolayı eşitsizlik olduğu, % 11.7'si bir defada sadece bir kişiye soru sorulabildiği, % 14.8'i uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği, güvenilirliği düştüğü, % 7.2'si öğrencinin sözlü ifade gücü değerlendirmeyi etkilediği, % 9.1'i kişilik boyutlarının, değerlendirmeyi etkilediği için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.19. Öğretmenlerin, Çoktan Seçmeli Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanma Sebepleri	Kullananlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Değerlendirmesi kolay ve objektif olduğu için	298	51,4	282	48,6	580	100
Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği için	304	52,4	276	47,6	580	100
Hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği için	174	30,0	406	70,0	580	100
Cevaplandırma sırasında daha az zaman kaybına sebep olduğu için	73	12,6	507	87,4	580	100
Yanlış faktörünün minimuma indirgenmiş olduğu için	168	29,0	412	71,0	580	100

Ankete katılan öğretmenler çoktan seçmeli testleri kullanma sebebi olarak; % 51.4'ü değerlendirme kolay ve objektif olduğu, % 52.4'ü sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği, % 30.0'u hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği, % 12.6'sı cevapların öğrenci tarafından kaydedilmesinin zaman almadığı, % 29.0'ı yanlış faktörünün minimuma indirgenmiş olduğu için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.20. Öğretmenlerin, Çoktan Seçmeli Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanmama Sebepleri	Kullanmayanlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Soru hazırlaması güç olduğu için	6	1,0	574	99,0	580	100
Sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için	13	2,2	567	97,8	580	100
Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için	15	2,6	565	97,4	580	100
Kısmi bilgiyi değerlendirme imkanı olmadığı için	7	1,2	573	98,8	580	100
Cevabın nedenini bilmek mümkün olmadığı için	7	1,2	573	98,8	580	100

Ankete katılan öğretmenler çoktan seçmeli testleri kullanmama sebebi olarak; % 1.0'ı soru hazırlaması güç olduğu, % 2.2'si sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği, % 2.6'sı başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği, % 1.2'si kısmi bilgiyi değerlendirme imkanı olmadığı, % 1.2'si Cevabın nedenini bilmek mümkün olmadığı için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.21. Öğretmenlerin, Doğru-Yanlış Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanma Sebepleri	Kullananlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Okuduğunu anlayabilen herkese kolaylıkla uygulanabildiği için	117	20,2	463	79,8	580	100
Sınav süresi içerisinde çok sayıda soru sorulabildiği için	104	17,9	476	82,1	580	100
Puanlama basit, değerlendirme objektif olduğu için	98	16,9	482	83,1	580	100
Cevaplandırma işi hem kolay hem de çok az zaman aldığı için	56	9,7	524	90,3	580	100
Hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği için	93	16,0	487	84,0	580	100

Ankete katılan öğretmenler doğru-yanlış testleri kullanma sebebi olarak; % 20.2'si okuduğunu anlayabilen herkese kolaylıkla uygulanabildiği, % 17.9'u sınav süresi içerisinde çok sayıda soru sorulabildiği, % 16.9'u puanlama basit, değerlendirme objektif olduğu, % 9.7'si cevaplandırma işi hem kolay hem de çok az zaman aldığı, % 16.0'ı hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.22. Öğretmenlerin, Doğru-Yanlış Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanmama Sebepleri	Kullanmayanlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için	40	6,9	540	93,1	580	100
Soru hazırlaması güç olduğu için	14	2,4	566	97,6	580	100
Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için	129	22,2	451	77,8	580	100
Yanlış öğrenilen yerleri ortaya çıkarmaya elverişli olmadığı için	67	11,6	513	88,4	580	100
Testte yanlış maddelerin yer alması eğitim açısından sakıncalı olduğu için	35	6,0	545	94,0	580	100

Ankete katılan öğretmenler doğru-yanlış testleri kullanmama sebebi olarak; % 6.9'u sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği, % 2.4'ü soru hazırlaması güç olduğu, % 22.2'si başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği, % 11.6'sı yanlış öğrenilen yerleri ortaya çıkarmaya elverişli olmadığı, % 6.0'ı testte yanlış maddelerin yer alması eğitim açısından sakıncalı olduğu için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.23. Öğretmenlerin, Kısa Cevap Gerektiren Testleri Kullanma Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanma Sebepleri	Kullananlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Çok sayıda soru sorulabildiği için	231	39,8	349	60,2	580	100
Yazılı ifade gücü puanı etkilemediği için	61	10,5	519	89,5	580	100
Hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği için	151	26,0	429	74,0	580	100
Kısa cevap maddelerinin hazırlanması oldukça kolay olduğu için	48	8,3	532	91,7	580	100
Salt tahminle doğru cevabın bulunma durumu olmadığı için	126	21,7	454	78,3	580	100

Ankete katılan öğretmenler kısa cevap gerektiren testleri kullanma sebebi olarak; % 39.8'i çok sayıda soru sorulabildiği, % 10.5'i yazılı ifade gücü puanı etkilemediği, % 26.0'ı hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği, % 8.3'ü kısa cevap maddelerinin hazırlanması oldukça kolay olduğu, % 21.7'si salt tahminle doğru cevabın bulunma durumu olmadığı için cevabını vermişlerdir.

Çizelge 5.24. Öğretmenlerin, Kısa Cevap Gerektiren Testleri Kullanmama Sebepleri ile İlgili Vermiş Oldukları Cevapların Dağılımı

Kullanmama Sebepleri	Kullanmayanlar		Cevapsızlar		Toplam	
	s	%	s	%	s	%
Soru hazırlanması güç olduğu için	13	2,2	567	97,8	580	100
Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için	50	8,6	530	91,4	580	100
Öğrencilerin ifade becerilerini olumsuz yönde etkilediği için	36	6,2	544	93,8	580	100
Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için	33	5,7	547	94,3	580	100
Cevaplar her zaman kesinlikle yanlış veya doğru olarak sınıflandırılmadığı için	27	4,7	553	95,3	580	100

Ankete katılan öğretmenler kısa cevap gerektiren testleri kullanmama sebebi olarak; % 39.8'i çok sayıda soru sorulabildiği, % 10.5'i yazılı ifade gücü puanı etkilemediği, % 26.0'ı hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği, % 8.3'ü kısa cevap maddelerinin hazırlanması oldukça kolay olduğu, % 21.7'si salt tahminle doğru cevabın bulunma durumu olmadığı için cevabını vermişlerdir.

5.2. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin uygulanan anket sonucu toplanan verilere dayanarak öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlara katılım düzeyleri ile ilgili bulgular üzerinde durulmuştur.

Öğrenci başarısını değerlendirmede belirtilen davranışlara, öğretmenlerin katılım düzeyleri Ek-1'de verilmiştir. Buna göre:

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlarda, “Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlarım.” şeklinde ifade edilen 28. davranış; % 91 düzeyinde kabul görülmüş, % 4 ‘ü “kısmen katılıyorum”, % 1’i “katılmıyorum”, % 3,4’ü de bu davranışı cevapsız bırakmışlardır.

Öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlardan, “Sınav sorularının tüm cevaplayıcılar tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat ederim.” şeklinde ifade edilen 24. davranış; öğretmenler tarafından % 91 düzeyinde kabul görmüş, % 4,3 ü “kısmen katılıyorum”, % 1,5’i “katılmıyorum” diyerek olumsuz yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin % 2,9’u ise bu davranışı cevapsız bırakmışlardır.

Öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlardan, “Sınav kâğıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan veririm.” şeklinde ifade edilen 33.davranış; öğretmenler tarafından % 13,4, “Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme” davranışı ise % 16,9 düzeyinde kabul görmüştür. Bu davranışlar diğerlerine göre en az katılım oranının sağlandığı davranışlardır.

5.3. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri ve Cinsiyet Farklılığı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede belirtilen davranışlara vermiş oldukları cevapların cinsiyet farklarına göre değerlendirmesini yaparken, verilere t testi uygulanmış, t değeri ise 0.05 olarak kabul edilmiş ve 0.05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede belirtilen davranışlara katılım düzeyleri ile, cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkinin 14. , 23. , 24. , 27. , 28. , 29. , 31. , 36. , 41. , 42. , 44. , davranışta bulunduğu tespit edilmiştir ve bunlar aşağıdaki çizelgede verilmiştir. Aralarında anlamlı ilişki bulunmayalar Ek-2’ de verilmiş olan çizelgede görülmektedir.

Çizelge 5.25. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Cinsiyet	s	Std. Error Mean	t	df	Sig.	Mean	Toplam
Ölçme ve değerlendirmeyi kurallarına uygun olarak yapma	Bayan	384	,040	2,351	559	,019*	1,88	1,83
	Erkek	177	,053	2,459	383,052	,014*	1,72	
Sınav sorularının sayısını tüm konuları kapsayacak şekilde belirleme	Bayan	380	,038	2,318	557	,021*	1,61	1,56
	Erkek	179	,046	2,463	407,761	,014*	1,46	
Soruları tüm cevaplayıcılarca aynı şekilde anlaşılacak biçimde hazırlama	Bayan	380	,039	3,002	557	,003*	1,53	1,47
	Erkek	179	,040	3,392	475,295	,001*	1,34	
Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama	Bayan	357	,066	2,785	523	,006*	2,66	2,56
	Erkek	168	,094	2,806	333,298	,005*	2,34	
Soruları hazırlarken cevap anahtarı da hazırlama	Bayan	378	,034	2,148	554	,032*	1,40	1,37
	Erkek	178	,044	2,226	380,006	,027*	1,28	
Soruları güçlük derecelerine göre puanlama	Bayan	379	,055	3,215	556	,001*	1,94	1,84
	Erkek	179	,071	3,353	388,986	,001*	1,64	
Önem verilen konulara daha fazla puan verme	Bayan	372	,067	2,343	539	,019*	2,63	2,55
	Erkek	169	,096	2,366	332,622	,019*	2,36	
Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme	Bayan	370	,063	-3,515	540	,000*	3,55	3,67
	Erkek	172	,083	-3,643	365,062	,000*	3,93	
Değerlendirmenin objektif olması için tüm kâğıtlarda aynı soruyu okuma	Bayan	374	,069	-2,146	548	,032*	2,78	2,87
	Erkek	176	,105	-2,110	328,532	,036*	3,05	
Değerlendirme sonunda öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler verme	Bayan	372	,045	3,016	550	,003*	1,94	1,86
	Erkek	180	,060	3,089	377,129	,002*	1,71	
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme	Bayan	374	,053	-2,160	545	,031*	2,87	2,95
	Erkek	173	,073	2,221	359,165	,027*	3,08	

Çizelge 5.25’den de anlaşıldığı gibi sig. değerlerinin $t(0,05)$ değerinden küçük olması bize iki cinsiyet arasında fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre “Ölçme ve değerlendirmeyi kurallarına uygun olarak yaptığımı inanıyorum.” davranışına; erkek öğretmenlerin ($X=1,72$) bayan öğretmenlere ($X=1,88$) göre daha çok katılım göstermiş oldukları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin sübjektif görüşlerle, ölçme-değerlendirme kurallarına bağlı olmayan, tahminlere dayanan bir anlayışla gerçekleştirilmesi eğitim sisteminde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu olumsuzlukların meydana gelmemesi ve öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için, her öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olmasının yanı sıra, ölçme ve değerlendirme ile ilgili mesleki bilgilere de sahip olması ve uygulayabilmesi eğitim-öğretim açısından önemlidir.

Ölçme-değerlendirme iyi bir eğitim öğretimin sürekliliğini ve etkililiğini ortaya koymak için yapılan bir etkinliktir. Öğretmenler değerlendirmeyi bir araç olarak değil, amaç haline getirebilirler. Buda yapılan işin niteliğinin yanlış anlaşılmasına yol açabilir.

Çizelgede görüldüğü gibi, “Sınav sorularının sayısını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin ($X=1,46$), bu davranışa katılım düzeylerinin, bayan öğretmenlere ($X=1,61$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum bayan öğretmenlerin sordukları soruları konulara göre değil de rastgele sormuş olmalarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Hazırlanan ölçme aracının, ölçülmek istenen konuları yeterince örnekleyebilmesi gerekir. Yani; ölçme aracında kapsam geçerliliğinin bulunması gerekir. Kapsam geçerliği ise sınavda yer alan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir (Yılmaz, 1996: 45).

“Sınav sorularının tüm cevaplayıcılar tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat etme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; erkek öğretmenlerin ($X=1,34$) katılım düzeylerinin, bayan öğretmenlere ($X=1,53$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sorular açık ve kesin olmalıdır. Sorular o kadar açık ve kesin olmalıdır ki soruyu okuyan her öğrencinin kendisinden ne istenildiğini açıkça anlayabilmesi gerekir (Çağlar, 1970: 40). Sınav sorularının tüm cevaplayıcılar tarafından aynı şekilde anlaşılması, sınavımızın güvenilirliğini artıran etkenlerden biridir. Bu da sınav grubunun iyi tanınması ve sınav sorularının öğrencilerin anlayabileceği düzeyde hazırlanmış olması ile gerçekleşir. Bazı öğretmenlerin, sınav sorusunu dil, üslup veya sorunun zorluğu bakımından anlaşılmayacak biçimde hazırlamış olmaları, soruların öğrencilerce yeterince anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu tür durumlar, eğitimde ölçme ve değerlendirme bilgisinin gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır.

“Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlarım.” davranışına; erkek öğretmenlerin ($X=2,34$) katılım düzeylerinin, bayan öğretmenlere ($X=2,66$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınav kâğıdının başında, öğrenci için bir yönerge bulunmalıdır. Bu yönergede cevaplama işleminin nasıl yapılacağı; testin nasıl puanlanacağı, test seçmeli maddelerden oluşuyorsa şans başarısı için düzeltme yapılıp yapılmayacağı; testte kaç soru bulunduğu ve testin cevaplandırılması için ne kadar zaman verildiği, gibi önemli konulardaki bu bilgiler öğrencilerin anlayacağı açıklıkta belirtilmiş olmalıdır (Tekin, 1996: 69). Yönerge hazırlama işlemi test türü ölçme araçlarında daha sık karşılaştığımız bir durumdur. Ancak öğretmenlerin diğer ölçme araçlarında da aynı hassasiyeti göstermeleri gerekmektedir. Sınav esnasında bazı öğretmenlerin yönergede bulunması gereken bilgileri sözlü olarak ifade etme alışkanlıklarının olması, yönerge hazırlama konusuna gereken titizliği göstermemelerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

“Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda cevap anahtarı hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; bu konuda da erkek öğretmenlerin ($X=1,28$) davranış düzeylerinin, bayan öğretmenlere ($X=1,40$) göre daha yüksek olduğu

anlaşılmaktadır. “Bir sorunun cevabında bulunması istenen ana noktalar, ayrıntılar ve her bir ayrıntıya verilecek puanın ağırlığını gösteren model cevaba puanlama anahtarı adı verilir”. Cevap anahtarı ile puanlama yapma işi kolaylaşır, cevap anahtarı yapılan puanlamayı objektifleştirir ve puanlama güvenilirliğini artırır (Tekin, 1996: 118). Tüm öğretmenlerin sınavlardan önce hazırlaması gereken cevap anahtarı, öğrencinin kâğıdında rastlanabilecek; ancak anahtarda yer almayan orijinal ve önemli bilgi ve fikirlere göre yeniden düzenlenebilecek kadar esnek olmalıdır. Bazı öğrencilerin sınav kâğıtlarında bu tür durumlarla karşılaşılabilir (Yılmaz, 1996: 84).

“Cevap anahtarında, soruların güçlük derecelerine göre puanlama yapma” davranışına; erkek öğretmenlerin ($X=1,64$) katılım düzeylerinin, bayan öğretmenlere ($X=1,94$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimde esas amaç belirlenen hedeflere ulaşmak ve hedeflerimizi en uygun ve başarılı bir şekilde gerçekleştirmektir. Konular ise hedeflerimizin gerçekleştirilmesinin aracıdır. Gerçekleştirilmesi düşünülen her hedefin önemi aynı olmadığı gibi, her konu da aynı düzeyde önemli olmayabilir. Bu nedenle bir sınavdaki soruların bir kısmı diğerlerine oranla daha az önemli veya daha fazla önemli bilgileri yoklayabilir veya öğrencilerin düzeylerini belirlemek amaçlanabilir. Yapacağımız sınavda bütün bu durumların da göz önünde bulundurularak; daha fazla önem verdiğimiz konulara ait sorular sorabiliriz ya da öğrencilerin düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığımız değerlendirmeler de biraz daha zor sorulardan oluşabilir. Bu durum sınavımızın geçerliliğini artırır (Yılmaz, 1996: 88).

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre “Cevap anahtarında önem verdiğimiz konularla ilgili sorulara daha fazla puan verme” davranışına; erkek öğretmenlerin ($X=2,36$) davranış düzeyi bayan öğretmenlere ($X=2,63$) göre daha yüksek olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenler konunun önemini vurgulamak için bu işlemi gerçekleştiriyor olabilirler. Ancak test maddeleri ya da madde şıklarına ağırlık verme yerine, konuyla ilgili madde sayısını artırmak daha etkili olabilir.

Öğretmenlerin cinsiyete göre “Sınav kâğıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme” davranışına bayan öğretmenlerin ($X=3,55$) davranış düzeyinin erkek öğretmenlere ($X=3,93$) göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum bayan öğretmenlerin sınıf başarısını olduğundan daha yüksek göstererek sene sonunda okul müdürünün veya okulu teftiş yetkisine sahip olan kişilerin eleştirilerinden kurtulmak amacıyla yapmış oldukları söylenebilir.

“Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kâğıtlarında bitirinceye kadar okurum.” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; bayan öğretmenlerin ($X=2,78$) davranış düzeyi, erkek öğretmenlere ($X=3,05$) göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Sınav sonuçlarının değerlendirilmesi sırasında, aynı sorunun cevabı bütün öğrencilerin kâğıtlarında değerlendirilmeli, sonra diğer sorunun cevabına geçilmelidir. Cevap kâğıtlarını soru soru değerlendirme davranışı hem öğretmenin okuma hızını artırır, hem de dikkatinin aynı soru üzerinde yoğunlaşması sonucu daha isabetli puanlar takdir etmesini sağlar (Yılmaz, 1996: 50). Objektif bir değerlendirmede etkili olan bu davranışın tüm öğretmenler tarafından titizlikle uygulanması değerlendirmeyi etkileyecek dış etkenlerin azalmasına da sebep olabilir.

“Değerlendirme sonunda öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.” davranışına; erkek öğretmenlerin ($X=1,71$) katılım düzeyleri, bayan öğretmenlere ($X=1,94$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Dönütlerin verilmesi öğrenmenin devam etmesidir. Hatalarla ilgili dönütün verilmemesi, öğrencilerin yaptıkları hataları ve hataları düzeltmek için duyulan ilgiyi azaltır, düzeltici faydayı sağlayamaz. Öğrencileri motive etmek, öğretim metodlarımızı geliştirmek, test sorularımızı iyileştirmek istiyorsak sonuçları ve testimizi sınıfa getirip her sorunun doğru cevabı üzerinde kısa tartışmalar yapmalıyız. Bu yolla öğrenciler nerede niçin hata yaptıkları

konusunda bilinçlenirler aynı zamanda konuları tekrar etmiş olurlar (Çağlar,1970:102-108). Tüm öğretmenlere konunun önemi kavratılmalıdır. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili olarak bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci sınava girmişse sınav sonucunu en kısa zamanda öğrenmelidir. Üzerinden zaman geçtiği taktirde öğrencinin heyecanı azalacaktır. Sınavlar sadece değerlendirme değil, öğretim aracı olarak da görülmelidir. Öğrenci yazdığının doğru olup olmadığını kontrol ederken öğrenme devam etmektedir (Bacanlı, 1999: 110–111). Bu davranışın tüm öğretmenler tarafından kabul görmesi ve uygulanması eğitim öğretimdeki hedeflere ulaşmak açısından önemlidir. Bu durum öğrenci için de verimli ve etkili bir çalışmadır. Öğrencilerin sorudaki eksiklerini görmeleri, konudaki eksiklerini de görmelerine yardımcı olacağından öğrenme daha kalıcı olacaktır. Bayan öğretmenler, bu davranışı zaman kaybı olarak gördükleri için öğrencilere geri bildirim vermiyor olabilirler.

“Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünüyorum” davranışı ile ilgili bulgular incelendiğinde; bayan öğretmenlerin ($X=2,87$) davranış düzeyinin, erkek öğretmenlere ($X=3,08$) göre daha yüksek olduğunu görüyoruz. Ölçme değerlendirmede karşılaştığımız hatalar daha çok ölçmeyi yapan kişiden, ölçme aracından, ölçmenin yapıldığı ortamdan, ölçmenin yönteminden ve ölçülen özellikten kaynaklanan hatalardır. Bu hataların yanı sıra, belki de onların alt sınıfı olarak görülebilecek daha başka etkenlerde dikkate alınmalıdır. Bunlar, bir testte kapsanan maddelerin sorulabilecek sorular evrenini örnekleme derecesi, testin uygulama koşulları ve test sırasında öğrencinin hasta, yorgun ya da güdülenmemiş olması ile doğru cevabını bilmediği maddelerde tahmine gitme ve tahminlerde doğru cevabı tutturma şansı gibi etkenlerle karşılaşılabilir. Kaynakları iyi bilinmeyen ve ölçme sonuçlarına geliş güzel karışan hatalar rastgele hatalardır. İşte, sınav günü öğrencinin hastalığı, şansı bu tür hataların ortaya çıkmasına neden olur. Bir ölçme sonucu, içinde rastgele hataların azlığı oranında güvenilir olur (Tekin, 1996: 56–57). Bayan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyinin daha yüksek olması, hataların nereden kaynaklanabileceği konusunda daha çok bilgiye sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır. Hata kaynakları konusunda yeterince bilgiye sahip olmama ölçme aracından elde edilecek puanların güvenilirliğini düşürmesine ve öğrenci başarısı hakkında verilecek kararların sağlıklı olmasına yol açabilir.

5.4. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara vermiş oldukları cevapları yaş düzeylerine göre değerlendirilmesi yaparken, verilere Anova testi uygulanmıştır. Önem değeri 0,05 olarak kabul edilmiştir ve 0,05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur.

Yaş düzeylerine göre öğretmenlerin davranışlara vermiş oldukları cevapların ortalamaları bulunmuş ve Ek.3’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara katılımı ile yaş düzeyleri arasındaki farklılığın Anova testi ile değerlendirilmesi sonucu Ek.3’deki verilere dayanarak yaş düzeyi ile 16., 17., 20., 27., 28., 30., 32., 33., 36., 41., 47., davranışlara katılım arasında önemli farklılıklar olduğu, 14., 15., 18., 19., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 29., 31., 34., 35., 37., 38., 39., 40., 42., 43., 44., 45., 46., davranışlara katılımında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yaş seviyesi ile katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-7’de sunulmuştur. Yaş seviyeleri

arasındaki siğ. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına yıldız (*) işareti eklenmiştir. Bu davranışlardan yalnızca arasında anlamlı fark olanlar seçilerek aşağıdaki çizelgede gösterilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 5.26. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeylerine Göre Farklılık İçeren Oranlar

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapma	28-33	34-39	-,32*	,097	,009*
Sınav sorularını hedef ve davranışları dikkate alarak hazırlama	28-33	40-45	,27*	,094	,038*
Soruları belirtke tablosundan yararlanarak hazırlama	46 ve üzeri	22-27	-,67*	,184	,003*
		28-33	-,52*	,138	,002*
		34-39	-,39*	,141	,050*
Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama	22-27	28-33	-,62*	,197	,016*
		34-39	-,73*	,200	,002*
		40-45	-,63*	,228	,048*
Soruları hazırlarken cevap anahtarı da hazırlama	22-27	46 ve üzeri	,34*	,116	,031*
Cevap anahtarında her soruya eşit puan verme	22-27	28-33	,66*	,206	,012*
		34-39	,83*	,210	,001*
		40-45	,90*	,239	,002*
		46 ve üzeri	,89*	,236	,002*
Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme	34-39	46 ve üzeri	,47*	,168	,044*
Sınav kâğıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme	46 ve üzeri	22-27	-,61*	,208	,030*
		40-45	-,60*	,188	,013*
Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme	22-27	34-39	,62*	,189	,009*
		40-45	,67*	,216	,016*
		46 ve üzeri	,69*	,215	,013*
Değerlendirmenin objektif olması için tüm kâğıtlarda aynı soruyu okuma	46 ve üzeri	22-27	-,76*	,243	,015*
		28-33	-,81*	,183	,000*
		34-39	-,58*	,187	,017*
		40-45	-,63*	,220	,034*
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünme	34-39	46 ve üzeri	,38*	,138	,047*

Öğretmenlerin yaşlarına göre “Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 28-33 yaş grubundaki öğretmenler ($X=1,50$) ile 34-39 yaş grubunda ($X=1,82$) olanlar arasında anlamlı bir fark vardır. 28-33 yaş grubunda olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 34-39 yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapma öğrencinin giriş davranışları ile ilgilidir. Öğrencinin planlanan eğitimin başında ihtiyaç duyulan bilgi, ilgi ve becerilere sahip olup olmama, sahipse öğrencinin sahip olma derecesini bize verir. Dersin hedeflerine yönelik yapılacak ön test öğrencinin başlangıç pozisyonunu belirler (Tekindal, 2002: 131). Bu davranış ile öğrenciye daha etkili ve faydalı eğitim sunabiliriz.

“Sınav sorularını hazırlarken öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları dikkate alma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 28–33 yaş grubundaki öğretmenler ($X=1,66$) ile 40–45 yaş düzeyinde olan öğretmenler arasında ($X=1,39$) anlamlı bir farklılığın bulunduğu gözlenmektedir. 40–45 yaş grubunda olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 28–33 yaş grubu arasında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bir dersin hedefleri belirlendikten sonra, ikinci adım hedefi tanımlayan davranışları çıkarmaktır. Her özel hedef, o hedefi oluşturan davranışlar saptanmak suretiyle tanımlanır. Üçüncü adımda, saptanan her davranış için, o davranışın gözlenebileceği bir ölçme durumu yaratılır. Bu durum cevaplandırılacak bir soru veya bir test maddesidir. Bir öğretmen davranış analizi yapmamış ise, o konuda kaç soru soracağını ve sorulan sorularının ne gibi bilgileri yoklayacağını açık, seçik olarak ortaya koyamaz. Hedefler ayrıntılı davranışlarla tanımlandıktan sonra, sınav için soru hazırlamak veya test maddesi yazmak kolaylaşır (Turgut, 1983: 126,127). Öğretmenlerin çalışmasını kolaylaştıran ve sınavın geçerliliğini sağlayan bu davranışın 40–45 yaş grubundaki öğretmenler tarafından daha çok kabul görmesi onların mesleki kıdemlerinden kaynaklanmış olabileceği sanılmaktadır.

“Sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan yararlanma ve belirtke tablosunda belirtilen hedef davranışların sayısı kadar soru sorma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ($X=1,99$) ile, 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,66$), 28–33 yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,50$), ve 34–39 yaş grubunda olan öğretmenler ($X=2,37$) arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 22–27, 28–33 ve 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin tamamı 46 ve üzeri yaşlarda yer almaktadır. Öğretmen okulu mezunlarının % 50’si 46 ve üzeri yaş düzeyindedirler. Eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunlarının almış oldukları eğitimle bu davranışa katılımları arasında bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Dersin özel hedefleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar olarak ifade edilebilir. Bu hedefler öğrencide geliştirilecek yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler olarak tanımlanır. Her bir hedefin hangi konuya bağlı olarak geliştirileceği de, ayrıntılarına kadar seçilebilir. Bu sonuçlar iki boyutlu bir tabloda özetlenebilir. Tablonun bir boyutunda hedefler “davranışsal” yönleriyle, ikinci boyutunda ise “konularıyla” sıralanır. Bu tür tablolara belirtke tablosu denir. Öğretmen böyle bir tabloyu ders yılının başında bütün yıl için hazırlamalıdır. Belirtke tablosu, ölçme ve değerlendirmede de çok işe yarar. Hedeflerden kritik davranışlara inildiği takdirde, hangi davranışların ölçüleceği meydana çıkarılmış olur. Hangi konularda ve hangi hedef basamağında soru yazılacağı da saptanmış olur. Belirtke tablosu, bir sınava dâhil olacak konu ve hedeflerin saptanmasına; bunlar arasındaki oranların tayin edilmesine ve her konu ve hedeften kaç tane soru sorulması gerektiğinin belirlenmesinde de yardım eder (Turgut, 1983: 125,126). Aynı gerekçeler, cinsiyetle ilgili olarak da ileri sürülebilir.

“Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=1,98$) ile 28–33 yaş grubu ($X=2,60$), 34–39 yaş grubu ($X=2,71$) ve 40–45 yaş grubunda olan öğretmenler ($X=2,61$) arasında anlamlı bir fark vardır. 22–27 yaş grubunda olan öğretmenlerin “Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama” davranışına katılım düzeyleri, 28–33, 34–39, 40–45 yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin, testin güvenilirliğini etkileyen ve güvenilirliğini artırıcı bu davranışa katılım düzeylerinin yüksek olmasının nedeni, bu yaş grubundaki öğretmenlerin % 44’ünün eğitim fakültesi mezunu olmaları ve öğrenimleri sırasında almış oldukları ölçme ve değerlendirme bilgilerinin etkin olmasından kaynaklanabilir.

“Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=1,58$) ile, 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler arasında ($X=1,24$) anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin, 22–27 yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Cevap anahtarı hazırlama puanlama güvenilirliğini artıran, sübjektifliği azaltan ve öğretmenin işini kolaylaştıran bir davranıştır. Yaş düzeyi yükseldikçe, anılan davranışa katılım düzeyinin artmış olması tecrübeyle ilişkilendirilebilir. Ama yinede bilgileri taze olan genç öğretmenlerin bu davranışa katılım oranlarının düşük olması teorik olarak alınan bilginin uygulanmadığının göstergesi olabilir.

“Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=3,43$) ile, 28–33 yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,77$), 34–39 yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,60$), 40–45 yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,53$) ve 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,55$) arasında anlamlı bir fark vardır. 22–27 yaş grubundaki öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyi diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Sınavda yer alan her bir sorunun puanı belirlenmelidir. En basit ve en çok kullanılan puanlama sistemi, doğru cevaplandırılan her maddeye 1 puan vermek, yanlış cevaplandırılan ya da cevapsız bırakılan maddelere ise puan vermemektir. Testteki soru maddelerinin bazılarında diğerlerinden daha çok puan verme testin niteliğini geliştirmez; ama testin dengesini değiştirir (Tekin, 1996: 102,103). Testlerde çeşitli puanlama şekilleri tavsiye edilmiştir. Bunlardan en fazla kullanılan ve en basit puanlaması olan doğru cevaplandırılmış her maddeye “1”; yanlış, cevapsız, birden fazla cevaplı maddelere ise “0” vermektir. Daha karmaşık puanlama kuralları uygulandığında ise puanlama işlemleri zorlaşır (Turgut, 1983: 191).

“Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,61$) ile 34–39 yaş grubundaki öğretmenler ($X=3,08$) arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri 34–39 yaş grubunda ki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu davranışlar ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa, öğretmenlerin yazı güzelliği, anlatım gücü, sayfa düzeni gibi hususları, olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtılması gerekir. Önemli olan nokta, öğrencilere açıklamada bulunulmıyorsa bu faktörlerin puana etki etmemesidir (Yılmaz, 1996: 89).

Öğretmenlerin yaş grubuna göre “Sınav kâğıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ($X=3,41$) ile 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=4,04$) ve 40–45 yaş grubundaki öğretmenler ($X=4,01$) arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri 22–27 ve 40–45 yaş grubundaki öğretmenlere göre yüksektir. Test maddeleri için geçerli olan bu durum, yazılı yoklama türü sınavlarda işlem basamaklarına da puan verilmesi gerektiği için bu sınav türlerinde geçerli olmayabilir. Bu tür sınavlarda öğrencinin soruyu cevaplarken gidiş yoluna ve konuyla ilgili öne sürdüğü orijinal bir fikre de puan verilmesi durumunu ortaya çıkarabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre “Sınav kâğıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 22–27 yaş grubundaki öğretmenler ($X=4,18$) ile 34–39 yaş grubu ($X=3,56$), 40–45 yaş grubu ($X=3,51$) ve 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler

($X=3.49$) arasında anlamlı bir fark vardır. 22–27 yaş grubundaki öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 34–39, 40–45 ve 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlere göre daha düşüktür. Genellikle sınıfın başarısından öğretmenler sorumlu tutulurlar. Sınıfın başarısızlığından dolayı eleştirilme korkusu öğretmenlerin böyle bir tutum sergilemelerinin sebebi olabilir. Bir eğitim programının başarıyla uygulanmasının ve yönetilmesinin göstergesi, öğrencilerin öğrenmedeki başarılarıdır. Bu başarı aynı zamanda yönetmenlerin, öğretmenlerin ve diğer eğitimle ilgili olanlarında başarılarıdır. Bir okulun, bir sınıfın öğrencileri düşük başarı göstermişlerse eğitimcilerinin de başarısı düşüktür (Başaran, 1994: 107).

“Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kâğıtlarında bitirinceye kadar okuma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler ($X=2,26$) ile 22–27 yaş grubu ($X=3,02$), 28–33 yaş grubu ($X=3,07$), 34–39 yaş grubu ($X=2,84$) ve 40–45 yaş grubundaki ($X=2,85$) öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyi, diğer yaş gruplarına göre yüksektir. Cevapların okunmasında, bir soruya, bütün öğrencilerce verilen cevaplar okunup bitirildikten sonra, başka bir soruya verilen cevapların okunmasına geçilmelidir. Öğretmenler ölçme değerlendirme araçlarından en fazla yazılı yoklamaları tercih etmektedirler. Özellikle yazılı yoklamalarda kullanılan bu davranışta okuyucunun dikkati belli bir oranda tek bir soru üzerinde yoğunlaşır ve böylelikle bir soruya verilen farklı cevaplara takdir edilecek puanların belirlenmesinde daha az değişen standartlar kullanılmış olur (Tekin, 1996: 118).

“Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 34–39 yaş grubundaki öğretmenler ($X=3,13$) ile 46 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler ($X=2,75$) arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyi, 34–39 yaş grubunda ki öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınavlarda sınav süresi çok iyi ayarlanmalıdır. Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunlukta olmalıdır. Soruların tümünün cevaplandırılmadığı bir sınavın güvenilirliği, cevaplanan soru sayısı azaldığı için düşer. Objektif testlerde ve diğer sınavlarda sürenin gereğinden kısa verilmesi, cevaplayıcıların testin sonundaki soruları okumadan ve gelişi güzel cevaplandırmalarına veya yetiştirememelerine sebep olur. Gelişi güzel verilen cevapların güvenilirliği ise sıfıra yakındır (Turgut, 1983: 37). Sınav süresi gereğinden fazlada olmamalıdır. Bu durum da öğrencinin olumsuz davranışlar sergilemesine sebep olabilir.

5.5. Öğretmenlerin Branşları ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlara vermiş oldukları cevapları branşlarına göre değerlendirme yaparken, verilere Anova testi uygulanmıştır. Önem değeri 0,05 olarak kabul edilmiş ve 0,05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur.

Branşlarına göre öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme davranışlarına vermiş oldukları cevapların ortalamaları bulunmuş ve Ek.4’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmedeki davranışlara katılımı ile branşlar arasındaki farklılığın Anova testi ile değerlendirilmesi sonucu Ek.4’de ki verilere dayanarak branşları ile 23., 28., 29., 30., 31., 32., 34., 37., davranışlara katılım arasında önemli farklar olduğunu, 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 24., 25., 26., 33., 35., 36., 38., 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 47., davranışlara katılımda anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-8’de sunulmuştur. Branşları arasındaki sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına (*) işareti eklenmiştir. Bu davranışlardan yalnızca arasında anlamlı fark olanlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 5.27. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşlara Göre Farklılık İçeren Oranlar

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınav sorularının sayısını tüm konuları kapsayacak şekilde belirleme	T.D.ve Edebiyatı	Fen Bilimleri	,29*	,100	,050*
Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Yabancı Dil	,92*	,274	,015*
Soruları hazırlarken cevap anahtarı da hazırlama	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,34*	,090	,004*
		Matematik	,29*	,092	,033*
		Fen Bilimleri	,33*	,086	,002*
		Meslek Dersleri	,33*	,095	,009*
Soruları güçlük derecelerine göre puanlama	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,51*	,159	,022*
		Sosyal Bilimler	-,58*	,154	,003*
		Matematik	-,73*	,163	,000*
		Fen Bilimleri	-,61*	,154	,002*
	Matematik	Yabancı Dil	,55*	,175	,031*
		Meslek Dersleri	,73*	,163	,000*
		T.D.ve Edebiyatı	-,71*	,197	,006*
		Yabancı Dil	-,94*	,221	,001*
Cevap anahtarında her soruya eşit puan verme	Matematik	Meslek Dersleri	-1,07*	,206	,000*
		Yabancı Dil	-,72*	,211	,013*
		Meslek Dersleri	-,85*	,195	,000*
	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	,59*	,193	,040*
		Matematik	1,07*	,206	,000*
		Fen Bilimleri	,85*	,195	,000*
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,71*	,197	,006*
		Yabancı Dil	-,94*	,221	,001*
Önem verilen konulara daha fazla puan verme	Sosyal Bilimler	Yabancı Dil	,61*	,205	,045*
Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme	T.D.ve Edebiyatı	Din K. ve A. Bil.	-1,12*	,226	,000*
		Sosyal Bilimler	-1,41*	,156	,000*
		Matematik	-1,55*	,167	,000*
		Fen Bilimleri	-1,51*	,157	,000*
		Yabancı Dil	-,84*	,183	,000*
		Meslek Dersleri	-1,40*	,173	,000*
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,84*	,183	,000*
		Sosyal Bilimler	-,57*	,176	,024*
		Matematik	-,71*	,186	,003*
		Fen Bilimleri	-,68*	,177	,003*
Sınav kâğıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan verme	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,92*	,154	,000*
		Din K. ve A. Bil.	-,65*	,211	,032*
		Sosyal Bilimler	-,77*	,148	,000*
		Yabancı Dil	-,57*	,170	,014*
		Meslek Dersleri	-,58*	,162	,007*
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,82*	,145	,000*
		Sosyal Bilimler	-,66*	,138	,000*
		Meslek Dersleri	-,48*	,153	,031*
Cevap anahtarında yer almayan orijinal, önemli bilgi ve fıkirlere puan verme	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,68*	,194	,009*
		Sosyal Bilimler	,60*	,187	,022*

Öğretmenlerin branşlara göre “Sınav sorularının sayısını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,66$) ile fen bilimleri branşında olan öğretmenler ($X=1,36$) arasında anlamlı bir fark vardır. Fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin bu davranışlara katılım düzeyleri, Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin katılım düzeylerinin yüksek olması fen bilimleri branşında ki konuların birbiriyle bağlantılı, basamaklardan oluşuyor olmasından kaynaklanabilir. Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan ölçüt, hedef davranışlar olduğundan her davranışa yönelik en az bir sorunun bulunması gerekir. Ancak ölçme araçlarını her zaman bu şekilde hazırlamak mümkün değildir. Böyle durumlarda sorular bütün konuları değil belli alanları kapsar. Bu sebeple sınav sorularının konular yönünden dengeli olması beklenir (Yiğit ve Akdeniz,: 1). Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenlerin fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre katılımlarının düşük olmasının sebebi bu durum olabilir.

“Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,11$) ile din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olan öğretmenler ($X=3,03$) arasında bir fark vardır. Yabancı dil branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, din kültürü ve ahlak bilgisi branşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Yabancı dil branşındaki öğretmenlerin hazırladıkları sınavlar birden çok bölümden oluşabilmekte bu da her bölüm için farklı açıklama yapılmasına ihtiyaç duyulması, yabancı dil branşındaki öğretmenlerin katılımının yüksek olmasının sebebi olarak gösterilebilir. Öğrenciler sınav sorularının nasıl cevaplandırılması gerektiği, sınav süresi, soru sayısı, soruların puan değerleri ve bunlar gibi konularda bilgi sahibi olmadıkları için, gerçek durumlarını sınav sonuçlarına yansıtamayabilmektedirler. Böyle bir durumla karşılaşmamak için soru kâğıdının başına yönerge koyulmalıdır. Bu yönergede soru sayısı, süre, cevaplarda dikkat edilecek hususlar gibi konulara açıklık getirilmelidir (Yılmaz, 1999: 43).

“Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=1,60$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=1,27$), matematik ($X=1,32$), fen bilimleri ($X=1,27$), meslek dersleri ($X=1,27$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, meslek dersleri branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Sosyal bilimler derslerinin sözel ifadeye dayalı ve yoruma açık olmasından dolayı öğretmenler cevap anahtarı hazırlamaya öncelik vermiyor olabilirler. Öğrenci sınav kâğıtlarını değerlendirilmesinde kullanılmak için sınavda sorulacak sorularla ilgili cevap anahtarı hazırlanmalıdır. Bu anahtarda, her bir davranışa ve her bir soruya kaç puan verileceği açık olarak belirtilmelidir. Ayrıca bu cevap anahtarında puanlamaya dâhil edilen tüm ölçütlere yer verilmelidir (Atılgan, 2006: 213). Çok iyi hazırlanmış bir anahtar, puanlayıcının işini kolaylaştırır puanlama işlemini çabuklaştırır ve puanları oldukça objektif hale getirir (Turgut, 1983: 62).

“Cevap anahtarında, soruları güçlük derecelerine göre puanlama yapma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=1,36$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=1,88$), sosyal bilimler ($X=1,94$), matematik ($X=2,10$), fen Bilimleri ($X=1,97$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Meslek dersleri branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeylerinin Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu görüyoruz.

Ayrıca, matematik branşında olan öğretmenler ($X=2,10$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=1,55$) arasında anlamlı bir fark vardır. Yabancı dil branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri matematik branşında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınav sorularının bazıları diğerlerine göre daha fazla veya daha önemli bilgileri yokluyor veya daha ileri yeteneklerle cevaplandırılabiliriyorsa bu soruların daha fazla ağırlık alması puanların geçerliliğini artırır. Onun için sorulara, kapsamaları ve programda ki önemleri oranında ağırlık verilmelidir (Turgut, 1983: 60).

Öğretmenlerin branşlara göre “Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; matematik branşında olan öğretmenler ($X=2,19$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=2,90$), yabancı dil ($X=3,12$) ve meslek dersleri ($X=3,25$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri; Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve meslek dersleri branşında ki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ayrıca, fen bilimleri branşında olan öğretmenler ($X=2,40$) ile yabancı dil ($X=3,12$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=3,25$) arasında anlamlı bir fark vardır. Fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri yabancı dil ve meslek dersleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=3,25$) ile sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=2,67$) arasında anlamlı bir fark vardır. Sosyal bilimler branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri meslek dersleri branşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

“Cevap anahtarında önem verdiğim konularla ilgili sorulara daha fazla puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=2,86$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,25$) arasında anlamlı bir fark vardır. Yabancı dil branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, sosyal bilimler branşında ki öğretmenlere göre daha yüksektir. Yabancı dil branşındaki öğretmenler böyle bir davranışla soru düzeylerini yükseltiyor olabilirler. Önemli davranışları ölçen iyi maddeler, kendilerine verilen her doğru cevaba bir puan yerine iki puan vermekle daha iyi yapılmaz. Eğer bazı maddelerin ölçtüğü davranış ya da konular, diğerlerinin ölçtüklerinden daha önemli görülüyorsa, o konu ya da davranışlarla ilgili daha çok madde teste konmalıdır. Çünkü maddeleri farklı ağırlıklarla puanlama, puanlama işlemini güçleştirir, karmaşıktır. Bu nedenle karmaşıklığına, güçlüğüne ve niteliğine bakmaksızın doğru cevaplandırılan her maddeye bir puan vermek daha iyidir (Tekin, 1996: 103).

“Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,84$) ile din kültürü ve ahlak bilgisi ($X=2,97$), sosyal bilimler ($X=3,25$), matematik ($X=3,29$), fen bilimleri ($X=3,36$), yabancı dil ($X=2,68$) ve meslek dersleri ($X=3,25$) branşında olan öğretmenler arasında önemli bir fark vardır. Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, diğer branşlarda ki öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ayrıca, yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,68$) ile sosyal bilimler ($X=3,25$), matematik ($X=3,39$) ve fen bilimleri ($X=3,36$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Yabancı dil branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil branşlarında kompozisyon derslerine yer verilmesi, kompozisyon sınavlarında bu özelliklerin ölçme değerlendirmeye dâhil edilmesi ve alışkanlıklarının olması bu branşlardaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin yüksek olmasının sebebi olabilir. Öğretmenler, cevapların okunması sırasında asıl ölçme konusu olmayan etkilerin (anlatım gücü, yazı

güzelliği gibi) cevaba verilecek puanı belirlemede etkili olma tehlikesini sürekli aklında tutmalıdır. Öğretmenler, böyle bir tehlikenin bilincinde olmalı ve bu tür etkenlerin etkisi altında kalmamak için uyanık bulunmalıdır (Tekin, 1996: 118). Yazı okunaksızlığının, ifade düzgünlüğünün ve benzeri yanıltıcı etkenlerin hatalara sebep olduğu bilinmelidir. Bu tür hatalardan bilinçli olarak sakınmak, puanlama hatalarını azaltır (Turgut, 1983: 63).

Öğretmenlerin branşlara göre “Sınav kağıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; matematik branşında olan öğretmenler ($X=1,93$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=2,85$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($X=2,58$), sosyal bilimler ($X=2,69$), yabancı dil ($X=2,50$) ve meslek dersleri ($X=2,51$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca, fen bilimleri branşında olan öğretmenler ($X=2,03$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=2,85$), sosyal bilimler ($X=2,69$) ve meslek dersleri ($X=2,51$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Fen bilimleri branşında olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler ve meslek dersleri branşında olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Fen bilimleri ve matematik branşındaki öğretmenlerin katılım düzeylerinin yüksek olmasının sebebi, matematik ve fen bilimleri sınavlarında ki problemlerin aşamalardan oluşuyor olması, sonuca yaklaşmak için basamakların doğru yapılması yani gidiş yolunun önemli olması olabilir. Özellikle yazılı ve sözlü sınavlarda bu durum göz önünde bulundurulur. Matematik öğretiminde ölçme değerlendirme yapılırken problemin çözüm aşamaları dikkate alınmalıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004: 100).

“Sınav kağıtlarını değerlendirirken cevap anahtarında yer almayan orijinal, önemli bilgi ve fikirlere puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=3,82$) ile Türk dili ve edebiyatı ($X=3,65$) ve sosyal bilimler ($X=3,76$) branşında olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Türk dili ve edebiyatı ile sosyal bilimler branşında ki öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri meslek dersleri branşında olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Cevap kağıtları anahtarla puanlanırken, bir öğrencinin cevapları arasında orijinal ve anahtarda bulunmayan önemli bir fikre rastlanabilir. Böyle fikirlerin puana dahil edilmemesi sakıncalıdır. Böyle hallerde anahtar tekrar gözden geçirilmeli, önemli ayrıntılar anahtara eklenmelidir (Turgut, 1983: 61).

5.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara vermiş oldukları yanıtların mesleki kıdemlerine göre değerlendirilmesi yapılırken, verilere Anova testi uygulanmıştır. Önem değeri 0.05 olarak kabul edilmiş ve 0.05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur.

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin davranışlara vermiş oldukları cevapların ortalamaları bulunmuş ve Ek.5’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara katılımı ile mesleki kıdemleri arasındaki farklılığın Anova testi ile değerlendirilmesi sonucu Ek.5’deki verilere dayanarak mesleki kıdem ile 19., 20., 27., 30., 32., 33., 35., 36., 41., 44., 47. davranışlara katılım arasında önemli farklılıklar olduğu, 14., 15., 16., 17., 18., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 28., 29., 31., 34., 37., 38., 39., 40., 42., 43., 45., 46. davranışlara katılımında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre katılım düzeyleri arasındaki

farklar Ek-9’da sunulmuştur. Mesleki kıdemleri arasındaki sig.değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerinin yanına yıldız (*) işareti eklenmiştir. Bu davranışlardan yalnızca arasında anlamlı fark olanlar aşağıdaki çizelgede gösterilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 5.28. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Soruları hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşantılarını dikkate alma	6-11	24 ve üzeri	,41*	,139	,026*
Soruları belirtke tablosundan yararlanarak hazırlama	0-5	12-17	,49*	,158	,018*
		18-23	,71*	,189	,002*
		24 ve üzeri	,83*	,189	,000*
	6-11	18-23	,48*	,147	,010*
		24 ve üzeri	,60*	,148	,000*
		24 ve üzeri	,60*	,148	,000*
Sınav Kağıdının başına yönerge hazırlama	12-17	0-5	,54*	,197	,048*
		24 ve üzeri	,53*	,193	,047*
Cevap anahtarlarında her soruya eşit puan verme	0-5	6-11	,70*	,197	,004*
		12-17	,75*	,208	,003*
		18-23	,86*	,247	,005*
		24 ve üzeri	1,00*	,248	,001*
Sınav kağıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme	12-17	24 ve üzeri	,55*	,189	,029*
Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme	6-11	24 ve üzeri	,50*	,172	,030*
Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma	0-5	24 ve üzeri	,74*	,254	,031*
Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme	0-5	18-23	,68*	,224	,020*
		24 ve üzeri	,72*	,226	,013*
Değerlendirmenin objektif olması için tüm kâğıtlarda aynı soruyu okuma	24 ve üzeri	0-5	-,85*	,259	,009*
		6-11	-,69*	,203	,007*
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme	0-5	24 ve üzeri	,58*	,193	,021*
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünme	24 ve üzeri	6-11	-,43*	,148	,032*
		12-17	-,46*	,155	,024*

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşantılarını dikkate alma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 6-11 yıl kıdemi olan öğretmenler ($X=2,41$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenler ($X=2,00$) arasında anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğrencinin öğrenme sürecine girebilmesi için öğrenciye kazandırılması planlanan hedef davranışların ön koşul olan öğrenmelere sahip olması gerekmektedir. Giriş davranışları kazanılmadan öğrencinin öğretme öğrenme sürecinde etkinliğini beklemek güçtür. Öğretme sürecinin başında öğrencinin ön koşul davranışları kazanıp kazanmadığı belirlenmelidir (Vural, 2004: 222).

Öğrencinin belli bir dönemdeki eksiklik ve yetersizliklerine neden olan eski hatalara daha sonraki dönemde yenileri eklenir. Bütün bu hatalar sonuçta öğrenciye yansır. Öğrenciler kendi kendilerini böyle bir durumdan kurtaramayabilirler. Bu sebeplerden dolayı, öğrencinin önceki kazanımları dikkate alınarak eksiklikleri tamamlanmalıdır. Öğrencinin önceki öğrenim yaşantısı dikkate alınmadan atılacak bir adım başarısızlığı daha da artırabilir.

“Sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan yararlanırım ve belirtke tablosunda belirtilen hedef davranışların sayısı kadar soru sorma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 0–5 yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenler ($X=2,76$) ile 12–17 yıl ($X=2,27$), 18–23 yıl ($X=2,05$) ve 24 ve üzeri yıl ($X=1,93$) mesleki kıdemleri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 0–5 yıl meslek kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 12–17 yıl, 18–23 yıl ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Ayrıca, 6–11 yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenler ($X=2,53$) ile 18–23 yıl ($X=2,05$) ve 24 ve üzeri yıl ($X=1,93$) mesleki kıdemleri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 6–11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 18–23 yıl ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha düşüktür. Bir sınav belirtke tablosunda belirtilen hedef davranışlar kadar soru içermeyebilir o kadar kapsamlı olmayabilir. Ancak sınav soruları hazırlanırken belirtke tablosundan yararlanılmalıdır. 0–5 yıl ile 6–11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerimizin belirtke tablosunu kullanma durumlarının daha kıdemli olan öğretmenlerimize göre düşük olması alınan ölçme değerlendirme bilgisiyle bağlantılı olabilir.

Belirtke tablosunda, sınavda hangi amaçlara ulaşmaya çalışılacağı, bu amaçlara ulaşmak için hangi davranışların öğrenileceği, bu davranışlar öğrenilirken hangi konulardan yararlanılacağı ve her amaç-konu ögesine ne derecede yüzde ağırlık tanınacağı belirlenir. Belirtke tablosunda her bir amaca ve her bir konuya yüzde olarak bir ağırlık verilir. Yüzdelere halindeki bu ağırlıklar, teste bulunması önceden kararlaştırılan toplam soru sayısına göre sayıya çevrilir. Bu çevirme işlemi sonunda değişik amaçlarla ilgili olarak her konuda, her amaçtan kaç soru sorulacağı belirlenmiş olur (Kemertaş, 2003: 267).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Sınav kağıdının başına yönerge hazırlama” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=2,71$) ile 0–5 yıl ($X=2,17$), 24 ve üzeri yıl ($X=2,18$) mesleki kıdemleri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 12–17 yıl mesleki kıdemleri olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 0–5 yıl ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. 12–17 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katılım düzeylerinin düşük olması alınan ölçme değerlendirme bilgisinin unutulmasından ziyade uygulanmamasından ya da alınan ölçme değerlendirme bilgisinin kapsamından kaynaklanıyor olabilir. Bu öğretmenlerin hizmet içi kurs veya seminerlere katılmaları, hizmet içi kursların; eksiklikler ve istekler doğrultusunda yaygınlaştırılmaları gerekir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Cevap anahtarlarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=3,41$) ile 6–11 yıl ($X=2,71$), 12–17 yıl

($X=2,66$) , 18–23 yıl ($X=2,55$) ve 24 ve üzeri yıl ($X=2,40$) mesleki kıdemleri olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, diğer mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür. Mesleki kıdemi düşük olan bu öğretmenlerin stajyerlik döneminde ölçme değerlendirme ile ilgili eğitim sürecinde almış oldukları kazanımların önemi ve bu kazanımların uygulanması için çalışmalar yapılmalıdır.

“Sınav kağıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 12–17 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=3,19$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=2,63$) arasında anlamlı bir fark vardır. 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.

Eğer ölçülmek istenen değişken yazı güzelliği, kompozisyon becerisi, dili etkili kullanma becerisi, dilbilgisi kurallarına uyma vb. gibi özellikler değilse, puanlamaya etkileri en aza indirilmeli ve bu değişkenlere puan verilmemelidir (Atılğan, 2006: 215).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca soruya puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 6–11 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=3,85$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=3,35$) arasında anlamlı bir fark vardır. 6–11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 24 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

“Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=3,25$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=3,20$) arasında anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 0–5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Şişirme yanıtların biz istemesek bile bizi etki altına alabileceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin şişirme yaptığı yanıtlarda bu özelliğin etkisiyle puan vermemeye özen gösterilmelidir. Özellikle şişirme yanıtlarda fazladan verilen bilgiler doğru yanıt ile çelişiyorsa bu bilgiler için öğrenciden puan düşürülmelidir. Puanlamada dikkat edilecek noktalardan bir tanesidir (Atılğan, 2006: 216). Bazen bir öğrencinin, istenilen bilgiyi değil, onun tam tersini yazdığı; bazen cevapların kasıtlı olarak diğer konulara çekildiği veya şişirildiği; bazen de öğrencinin bir konuda bilgi göstermeye çalışırken diğer konuda bilgisizliğini ortaya koyduğu görülür. Bu durum puanlama anahtarında negatif puan düşüncesini doğurmuştur. Bir sorunun ayrıntılarına alt puanlar verilmiş ise o soruya verilen toplam puanın bir kısmı negatif puanlarla kırılabilir. Puanlama anahtarında, bir sorunun ne tür cevaplarına negatif puan verileceği dikkatle saptanmalıdır (Turgut, 1983: 61).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Sınav kağıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=4,08$) ile 18–23 ($X=3,39$) ve 24 ve üzeri yıl ($X=3,35$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin arasında anlamlı bir fark vardır. 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 18–23 yıl ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=2,31$) ile 0-5 yıl ($X=3,17$) ve 6-11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=3,00$)

arasında anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 0–5 yıl ve 6–11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Değerlendirmenin objektifliği, değerlendirmeye dış etkenlerin katılmaması ve puanlamanın güvenilirliği için titizlikle üzerinde durulması ve kabul görmesi beklenen bu davranışa, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerde katılımın düşük olması daha tecrübeli öğretmenlerde ise katılımın yüksek olması alınan ölçme değerlendirme bilgisinin sınıf ortamında yeterince uygulanamadığının göstergesi olabilir.

“Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 0–5 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=3,25$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=2,66$) arasında anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri 0–5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ölçmenin yapıldığı guruba ait bireylerin, ölçme işlemi yapılırken içinde bulundukları motivasyon, heyecan, stres, uykusuzluk, dikkat dağınıklığı vb. gibi özel koşullar yada ölçme işlemi yapılmadan önce geçirdikleri kaza, şok, tartışma vb. gibi olumsuz yaşantılar, onların ölçülen özelliklerine ilişkin gerçek performanslarını ortaya koymalarını engelleyecektir. Bu durumda bireylerden elde edilen puanlar olması gerekenden yani, onların gerçek performansından farklı olacaktır. Bu da güvenilirliği etkileyen bir hata kaynağıdır. Bu sebeple, test verilmeden önce, testi alan bireylerin moral ve motivasyonu onları rahatlatıcı ve telkin edici sözlerle düzeltilmelidir (Atılğan, 2006: 95).

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ($X=2,70$) ile 6–11 yıl ($X=3,13$) ve 12–17 yıl ($X=3,17$) mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, 6–11 yıl ve 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Aynı soruların yıldan yıla değiştirilmeksizin kullanılması, soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin sınav sorularını çözmeye ayrılması, kopya yazılması, sınav süresinin yetersizliği, sınavın yarıda bırakılması, öğrencinin gürültü ve hastalık gibi nedenlerle soruları cevaplayamaması geçerliliği düşürür (Turgut, 1983: 43; Kemertaş, 2003: 25; Yılmaz, 2002: 51).

5.7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kurum ve Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara vermiş oldukları yanıtları mezun oldukları kuruma göre değerlendirilmesi yapılırken, verilere Anova testi uygulanmıştır. Önem değeri 0,05 olarak kabul edilmiş ve 0,05 altında ki değerler anlamlı bulunmuştur.

Mezun oldukları kuruma göre öğretmenlerin davranışlara vermiş oldukları cevapların ortalamaları bulunmuş ve Ek-6’ da gösterilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede ki davranışlara katılımı ile mezuniyetleri arasındaki farklılığın Anova testi ile değerlendirilmesi sonu Ek-6’ da ki verilere dayanarak mezun oldukları kurum ile 35., 36., 44. davranışlar arasında önemli farklılıklar olduğu diğer

davranışlara katılımda anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-10'da sunulmuştur. Mezun oldukları kurumlar arasındaki sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama değerlerinin yanına yıldız (*) işareti eklenmiştir. Bu davranışlardan yalnızca arasında anlamlı fark olanlar aşağıda çizelgede gösterilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizelge 5.29. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışlarına Vermiş Oldukları Cevaplarda Mezun Oldukları Kuruma Göre Farklılık İçeren Oranlar

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Mezun olunan öğretim kurumu (I)	Mezun olunan öğretim kurumu (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevap verenlerden puan kırma	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-1,09*	,311	,004*
		Fen Edebiyat Fakültesi	-1,08*	,316	,006*
		Diğer	-1,08*	,352	,019*
Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-,88*	,271	,011*
		Fen Edebiyat Fakültesi	-,80*	,276	,030*
		Diğer	-,92*	,307	,023*
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların birisinin de öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	-,71*	,228	,017*

Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre “Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler ($X=2,53$) ile eğitim fakültesi ($X=3,62$), fen edebiyat fakültesi ($X=3,60$) ve diğer okullardan ($X=3,61$) mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre “Sınav kağıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler ($X=2,85$) ile eğitim fakültesi ($X=3,73$), fen edebiyat fakültesi ($X=3,65$) ve diğer okullardan ($X=3,77$) mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre “Öğrenci başarısını ölçüp değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme” davranışı ile ilgili bulgular değerlendirildiğinde; eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler ($X=2,33$) ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ($X=3,04$) arasında anlamlı bir fark vardır. Eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlerin bu davranışa katılım düzeyleri, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

5.8. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin anket verilerine dayanarak ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğiyle ilgili bulgular üzerinde durulmuştur.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin görüşleri üzerinde mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, branş ve yaş düzeylerine göre değerlendirme yaparken verilere Anova, cinsiyete göre değerlendirmede ise t testi uygulanmıştır. Önem değeri (sig) 0,05 olarak kabul edilmiş ve 0,05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur. Sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına (*) işareti eklenmiş ve arasında anlamlı fark olanlar bu bölümde gösterilmiştir.

Çizelge 5.30. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Öğrenci Başarısını Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Öğretim Kurumu	Ölçme Değerlendirme Nedenleri			
	Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için
Eğitim Enstitüsü	2,00	2,13	1,69	2,63
Öğretmen Okulu	1,25	2,50	1,80	2,60
Eğitim Fakültesi	1,41	2,47	2,01	2,78
Fen Edebiyat Fakültesi	1,63	2,41	1,78	2,68
Diğer	1,43	2,28	1,83	2,89
Toplam	1,50	2,42	1,90	2,75

Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği ile ilgili görüşlerinde eğitim enstitüsü mezunları “Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için” (X=1,69), öğretmen okulu mezunları (X= 1,25), eğitim fakültesi mezunları (X=1,41), fen edebiyat fakültesi mezunları (X=1,63) ve diğer okullardan mezun olan öğretmenler (X=1,43) ise “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir” görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre, ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.31. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlikte Çalışma Süresi	Ölçme Değerlendirme Nedenleri			
	Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için
0–5	1,44	2,64	2,13	2,78
6–11	1,51	2,40	1,78	2,73
12–17	1,45	2,44	2,04	2,73
18–23	1,58	2,25	1,89	2,92
24 ve üzeri	1,52	2,42	1,81	2,75
Toplam	1,50	2,42	1,90	2,76

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği konusunda; 0–5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,44$), 6–11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,51$), 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,45$), 18–23 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,58$) ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,52$) “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir” görüşünü önemli bulmuşlar; fakat bu önemin derecesi, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Çizelge 5.32 Öğretmenlerin Branşları ile Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki

Branş	Ölçme Değerlendirme Nedenleri			
	Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için
T.D.ve Edebiyatı	1,32	2,36	1,74	2,77
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1,28	2,33	2,04	2,92
Sosyal Bilimler	1,53	2,49	1,91	2,55
Matematik	1,70	2,28	1,86	2,90
Fen Bilimleri	1,47	2,24	2,04	2,67
Yabancı Dil	1,83	2,83	1,92	2,73
Meslek Dersleri	1,36	2,43	1,88	2,88
Toplam	1,50	2,42	1,90	2,75

Öğretmenlerin branşlarına göre öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği ile ilgili görüşlerinde; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,32$) din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olan öğretmenler ($X=1,28$), sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=1,53$), matematik branşında olan öğretmenler ($X=1,70$), fen bilimleri branşında olan öğretmenler ($X=1,47$), yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=1,83$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=1,36$) “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir.” görüşünü önemli bulmuşlardır. Öğretmenlerin branşlarına göre ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-7’de gösterilmiştir. Çizelge 5.33’de ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.33. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşlara Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçme Değerlendirme Nedenleri	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd	Sig.
Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	T.D.ve Edebiyatı	Yabancı Dil	-,51*	,155	,017*
Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Yabancı Dil	Matematik	,54*	,180	,042*
		Fen Bilimleri	,58*	,174	,015*

Bu verilere göre “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir” tutumuna Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenler ($X=1,32$) ile, yabancı dil öğretmenlerinin ($X=1,83$) cevapları arasında anlamlı bir fark vardır. Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenlerin yabancı dil branşında olan öğretmenlere oranla bu tutuma vermiş oldukları önem düzeyi daha yüksektir.

Ayrıca bu verilere göre “Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için gereklidir” görüşüne; yabancı dil öğretmenleri ($X=2,83$) ile matematik ($X=2,28$) ve fen bilimleri branşında olan öğretmenler arasında ($X=2,24$) anlamlı bir fark vardır. Matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin yabancı dil öğretmenlerine göre bu görüşe daha üst düzeyde önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirme ile hedef davranışların ne kadarını gerçekleştirdiğimizi, gerçekleştiremediklerimizin neler olduğunu, hangi konuların yeterince öğrenildiğini veya hangi konularda eksikliklerin bulunduğu ve bu eksikliklerin neler olduğu, yanlış öğrenmelerin neler olduğunu görürüz. 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 ve planlarımızı bunları göz önüne alarak yenileriz. Yanlış öğrenmeleri vakit geçirmeden düzeltmek için fırsatlar elde ederiz. Ölçme ve değerlendirme süreci sayesinde öğrencilerimize doğru ve etkili geribildirimler verebiliriz. Onlara daha etkili rehberlik yapabiliriz. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Yılmaz, 1996: 25).

Çizelge 5.34. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçme Değerlendirme Nedenleri	Cinsiyet	s	Std. Error Mean	t	df	Sig.	Mean	Toplam
Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	Bayan	349	,050	-,018	519	0,986	1,50	1,50
	Erkek	172	,069	-,018	353,326	0,986	1,51	
Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Bayan	302	,058	-1,341	460	0,181	2,37	2,42
	Erkek	160	,085	-1,318	308,901	0,188	2,51	
Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	Bayan	322	,048	,212	487	0,832	1,90	1,90
	Erkek	167	,067	,212	335,238	0,832	1,89	
Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için	Bayan	292	,067	,192	447	0,848	2,76	2,75
	Erkek	157	,088	,194	328,569	0,847	2,74	

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği ile ilgili görüşlerinde bayan öğretmenler ($X=1,50$) ve erkek öğretmenler ($X=1,51$), “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için” gereklidir görüşünü önemli bulmuşlardır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği görüşünün cinsiyet farklarına göre değerlendirmesinde aralarında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 5.35. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ile Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirme Nedenleri Arasındaki İlişki

Yaş	Ölçme Değerlendirme Nedenleri			
	Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için	Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için	Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için	Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için
22–27	1,49	2,50	1,90	2,67
28–33	1,54	2,48	1,90	2,79
34–39	1,42	2,44	1,85	2,68
40–45	1,54	2,22	2,11	2,89
46 ve üzeri	1,58	2,35	1,79	2,74
Toplam	1,50	2,42	1,90	2,75

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin gerekliliği ile ilgili görüşlerinde; 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,49$), 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,54$), 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,42$), 40–45 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,54$), 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,58$) tarafından “Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir” görüşü önemli bulunmuştur; fakat bu önemin derecesi istatistiki anlamda anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

5.9. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirlemede Kullandıkları Ölçütlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin, anket verilerine dayanarak öğrenci başarısını belirlemede kullandıkları ölçütlere ilişkin cevaplarla ilgili bulgular üzerinde durulmuştur.

Öğrenci başarısını belirlemede kullandıkları ölçütlere vermiş oldukları yanıtları mezun oldukları fakülte, mesleki kıdem, branş ve yaş düzeylerine göre değerlendirme yaparken verilere Anova testi uygulanmıştır. Cinsiyetlerine göre değerlendirmede ise t testi uygulanmıştır. Önem değeri (sig) 0,05 olarak kabul edilmiş ve 0,05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur. Sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına (*) işareti eklenmiş ve arasında anlamlı fark olanlar bu bölümde gösterilmiştir.

Çizelge 5.36. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Öğretim Kurumu	Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri			
	Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	Öğrenci ilgi ve yetenekleri	Sınıfın başarı durumu	Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları
Eğitim Enstitüsü	1,67	1,29	2,55	2,50
Öğretmen Okulu	1,71	1,17	2,75	2,33
Eğitim Fakültesi	1,65	1,67	2,86	2,94
Fen Edb. Fakültesi	1,68	1,56	2,95	2,83
Diğer	1,66	1,65	3,09	2,97
Toplam	1,66	1,61	2,90	2,89

Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre öğrenci başarısını belirleme ölçütü ile ilgili görüşlerinde eğitim enstitüsü mezunları ($X=1,69$), öğretmen okulu mezunları ($X=1,17$), fen edebiyat fakültesi mezunları ($X=1,56$) ve diğer öğretim kurumlarından mezun olan öğretmenler ($X=1,65$), “Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri”nin; eğitim fakültesi mezunları ise ($X=1,65$) “Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi”nin öğrenci başarısını belirlemede önemli olduğunu belirtmiş olmalarına rağmen, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumu ve öğrenci başarısını belirleme ölçütü arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.37. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri Arasındaki ilişki

Öğretmenlikte Çalışma Süresi	Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri			
	Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	Öğrenci ilgi ve yetenekleri	Sınıfın başarı durumu	Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları
0-5	1,63	1,77	3,40	2,90
6-11	1,67	1,63	2,89	2,87
12-17	1,70	1,58	2,79	2,83
18-23	1,60	1,60	2,83	3,18
24 ve üzeri	1,63	1,42	2,77	2,70
Toplam	1,66	1,61	2,90	2,88

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrenci başarısını belirleme ölçütü ile ilgili görüşlerinde 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,63$) “Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşünü; 6-11 yıl ($X=1,63$), 12-17 yıl ($X=1,58$), 18-23 yıl ($X=1,60$) ile 24 ve üzeri yıl ($X=1,42$) mesleki kıdemi olan öğretmenler “Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri” öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür, görüşünü önemsemişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öğrenci başarısını belirleme ölçütlerine ilişkin görüşleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-12’de gösterilmiştir. Çizelge 5.38’de ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.38. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçüt	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınıfın başarı durumu öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür	0-5	6-11	0,52*	,170	,021*
		12-17	0,62*	,181	,006*

Bu verilere göre “Sınıfın başarı durumu öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; öğretmenlikte çalışma süresi 0-5 yıl olan öğretmenler ($X=3,40$) ile 6-11 ($X=2,89$) ve 12-17 ($X=2,79$) yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasında bu ölçüte katılım düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Mesleki kıdemleri 6-11 ve 12-17 yıl olan öğretmenler, bu ölçüte 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha üst düzeyde önem vermişlerdir. Öğrencinin başarı düzeyi, birlikte eğitim gördüğü ve test aldığı diğer öğrencilerin düzeylerinden etkilenmez. Yani bir öğrencinin sınavdaki başarı düzeyi belirlenirken, içinde yer aldığı grup dikkate alınmaz (Yılmaz, 1996: 178).

Çizelge 5.39. Öğretmenlerin Branşları ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri Arasındaki İlişki

Branş	Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri			
	Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	Öğrenci ilgi ve yetenekleri	Sınıfın başarı durumu	Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları
T.D.ve Edebiyatı	1,64	1,45	2,86	2,88
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1,59	1,50	3,21	3,15
Sosyal Bilimler	1,62	1,52	2,94	2,96
Matematik	1,87	1,60	2,99	2,94
Fen Bilimleri	1,59	1,64	2,73	2,74
Yabancı Dil	1,70	1,91	3,17	2,92
Meslek Dersleri	1,60	1,75	2,63	2,84
Toplam	1,66	1,62	2,90	2,89

Öğretmenlerin branşlarına göre öğrenci başarısını belirleme ölçütü ile ilgili görüşlerinde; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,45$), din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olan öğretmenler ($X=1,50$), sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=1,52$), matematik branşında olan öğretmenler ($X=1,60$) “Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşünü önemsemişlerdir. Fen bilimleri ($X=1,59$), yabancı dil ($X=1,70$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=1,60$) ise “Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşünü önemli görmüşlerdir. Öğretmenlerin branşları ile öğrenci başarısını belirleme ölçütüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-13’de gösterilmiştir. Çizelge 5.40’da ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.40. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçüt	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd	Sig.
Öğrenci ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür	T.D.ve Edebiyatı	Yabancı Dil	- 0,45*	,137	,018*

Öğretmenlerin branşa göre “Öğrenci ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,45$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenlerin ($X=1,91$) katılım düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Branşı Türk dili ve edebiyatı olan öğretmenler, yabancı dil branşında olan öğretmenlere oranla bu görüşü daha önemli görmüşlerdir.

Çizelge 5.41. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçüt	Cinsiyet	s	Std. Error Mean	t	df	Sig.	Mean	Toplam
Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	Bayan	315	,048	,778	476	,437	1,68	1,66
	Erkek	163	,063	,794	346,864	,428	1,62	
Öğrenci ilgi ve yetenekleri	Bayan	333	,042	-1,851	490	,065	1,56	1,61
	Erkek	159	,065	-1,812	294,967	,071	1,70	
Sınıfın başarı durumu	Bayan	268	,060	-1,592	402	,112	2,84	2,90
	Erkek	136	,089	-1,559	256,737	,120	3,01	
Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları	Bayan	266	,062	2,545	406	,011*	2,98	2,88
	Erkek	142	,096	2,450	258,934	,015*	2,70	

Çizelge 5.40'ta görüldüğü gibi “Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne; katılım düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenlerin ($X=2,70$), bayan öğretmenlere ($X=2,98$) oranla bu görüşü daha önemli buldukları söylenebilir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması gereken durumlarda, öğrencinin başarısı, daha önceki gösterdiği başarı ile veya programa başladığı zamanki düzeyi ile kıyaslanarak değerlendirilebilir. Öğrencinin hem psikolojik güçlerindeki bireysel farklılıklar, hem de çevre şartlarındaki farklılıklar, çoğu zaman öğrencileri önceki başarı durumlarına göre değerlendirmeye mecbur eder (Yılmaz, 1996: 69).

Çizelge 5.42. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ile Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri Arasındaki İlişki

Yaş	Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri			
	Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi	Öğrenci ilgi ve yetenekleri	Sınıfın başarı durumu	Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları
22–27	1,54	1,73	3,26	2,90
28–33	1,73	1,70	2,86	2,81
34–39	1,67	1,55	2,83	2,89
40–45	1,63	1,60	3,02	3,11
46 ve üzeri	1,54	1,44	2,67	2,84
Toplam	1,66	1,61	2,90	2,89

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre öğrenci başarısını belirleme ölçütü ile ilgili görüşlerinde 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenler, ($X=1,54$) “Öğrencilerin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşünü önemli görmüşlerdir. 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,70$), 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,55$), 40–45 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,60$), 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,44$) ise “Öğrenci ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür” görüşüne önem vermişlerdir. Öğretmenlerin yaş düzeyi ile öğrenci başarısını belirleme ölçütüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.10. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin, anket verilerine dayanarak öğrencilerin bir dersten sürekli başarısız olmalarının nedenleriyle ilgili görüşlere katılım oranları ile ilgili bulgular üzerinde durulmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin bir dersten sürekli başarısız olmalarının nedeni olarak belirtilen görüşlere vermiş oldukları cevapların ortalamalarını mezun oldukları öğretim kurumları, mesleki kıdem, branş, ve yaşa göre değerlendirme yaparken verilere Anova testi uygulanmıştır. Cinsiyetlerine göre değerlendirmede ise t testi uygulanmıştır. Test uygulamalarında önem değeri (sig.) 0.05 olarak kabul edilmiş ve 0.05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur. Sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına (*) işareti eklenmiş ve arasında anlamlı fark olanlar bu bölümde gösterilmiştir.

Çizelge 5.43. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Öğretim Kurumu	Düşük Not Alma Nedenleri			
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilmemesi	Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçmemesi	Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması
Eğitim Enstitüsü	1,60	2,15	2,33	1,60
Öğretmen Okulu	2,00	2,33	1,83	1,25
Eğitim Fakültesi	2,23	2,53	2,30	2,00
Fen Edebiyat Fakültesi	2,16	2,69	2,19	1,92
Diğer	2,10	2,45	2,31	2,09
Toplam	2,18	2,56	2,26	1,96

Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili görüşlerinde eğitim enstitüsü (X=1,60), öğretmen okulu (X= 1,25) eğitim fakültesi (X=2,00), fen edebiyat fakültesi (X=1,92) ve diğer okullardan mezun olan öğretmenler (X=2,09) “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşünü sebep olarak göstermişlerdir. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.44. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlikte Çalışma Süresi	Düşük Not Alma Nedenleri			
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi	Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması
0-5	2,41	2,70	2,49	1,80
6-11	2,10	2,61	2,33	1,94
12-17	2,24	2,49	2,16	2,02
18-23	2,26	2,44	2,11	2,11
24 ve üzeri	1,97	2,53	2,00	1,90
Toplam	2,18	2,56	2,25	1,96

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili olarak 0-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,80$), 6-11 yıl ($X=1,94$), 12-17 yıl ($X=2,02$), 18-23 yıl ($X=2,11$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,90$) “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşünü önemli görmüşlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.45. Öğretmenlerin Branşları ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki

Branş	Düşük Not Alma Nedenleri			
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi	Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması
T.D.ve Edebiyatı	1,87	2,46	2,17	2,03
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2,05	2,10	2,00	2,21
Sosyal Bilimler	2,22	2,78	2,34	1,93
Matematik	2,11	2,67	2,38	1,97
Fen Bilimleri	2,25	2,53	2,11	2,07
Yabancı Dil	2,58	2,64	2,48	1,85
Meslek Dersleri	2,20	2,41	2,18	1,81
Toplam	2,18	2,56	2,25	1,97

Öğretmenlerin branşlarına göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili olarak; Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1,87$) “Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması”, din kültürü ve ahlak bilgisi branşında olan öğretmenler ($X=2,00$) “Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi” görüşüne önem vermişlerdir. Sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=1,93$), matematik ($X=1,97$) fen bilimleri ($X=2,07$), yabancı dil ($X=1,85$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=1,81$) ise “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşünü önemli bulmuşlardır. Öğretmenlerin branşları ile öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli

düşük not almaları ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-14’de gösterilmiştir. Çizelge 5.46’da ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.46. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar

Düşük Not Alma Nedenleri	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Türk Dili ve Edebiyatı	Yabancı Dil	-0,71*	,207	,012*

Bu verilere göre Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler ($X=1.87$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2.58$) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. Türk dili ve edebiyatı branşında olan öğretmenler, yabancı dil branşında olan öğretmenlere oranla öğrencilerin düşük not almalarının nedeni olarak öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması tutumunu daha önemli görmektedirler.

Çizelge 5.47. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Düşük Not Alma Nedenleri	Cinsiyet	s	Std. Error Mean	t	df	Sig.	Mean	Toplam
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Bayan	287	,066	-1,248	428	,213	2,13	2,18
	Erkek	143	,095	-1,240	279,286	,216	2,27	
Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi	Bayan	271	,068	-1,262	405	,208	2,51	2,56
	Erkek	136	,096	-1,261	270,027	,208	2,66	
Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	Bayan	285	,065	1,212	428	,226	2,30	2,25
	Erkek	145	,085	1,241	309,639	,215	2,17	
Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması	Bayan	304	,067	2,035	462	,042*	2,04	1,96
	Erkek	160	,083	2,098	351,950	,037*	1,81	

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili görüşlerinde, bayan öğretmenler ($X=2,04$) ve erkek öğretmenler ($X=1,81$) “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşüne daha çok önem vermişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin bir dersten sürekli başarısız olmalarının nedenleriyle ilgili verilen tutumlara katılım düzeyleri ile cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkinin yalnızca “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşündedir. Çizelgeden de anlaşıldığı gibi erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere oranla bu tutumu daha önemli buldukları

söylenabilir. Modern eğitim öğrenciyi kendi potansiyellerinin ve gizil güçlerinin izin verdiği noktaya kadar geliştirmeyi amaçlar. Her öğrencinin zihinsel, duygusal, sosyal, bedensel ve diğer yönlerden birbirinden farklı olduğu ve her öğrencinin genel ve özel yetenek alanlarının ve düzeylerinin değişik olduğu gerçeği göz önüne alınarak, bunların yetiştirilmesinde ve kazandıklarının ölçülmesinde de bu bireysel özelliklerinin göz önüne alınması öngörülür. Böylece bir öğrenciyi; ne programın hedefleri, ne gruptaki diğer öğrencilerin seviyeleri ve ne de öğrencinin önceki başarı düzeyi ile değil, onun neyi ne kadar yapabileceği, nereye kadar gelişebileceği kriter olarak alınır ve değerlendirme buna göre yapılır (Yılmaz, 1996; 180).

Çizelge 5.48. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ile Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenleri Arasındaki İlişki

Yaş	Düşük Not Alma Nedenleri			
	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması	Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi	Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması
22–27	2,20	2,60	2,67	1,81
28–33	2,27	2,58	2,26	1,98
34–39	2,05	2,50	2,14	2,03
40–45	2,32	2,75	2,30	1,95
46 ve üzeri	2,00	2,30	2,09	1,89
Toplam	2,18	2,55	2,26	1,96

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almaları ile ilgili görüşlerinde, 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,81$), 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,98$), 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=2,03$), 40–45 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,95$), 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,89$) “Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması” görüşüne önem vermişlerdir. Öğretmenlerin yaş düzeyi ile öğrenci başarısını belirleme ölçütüne ilişkin görüşlerine katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-15’de gösterilmiştir. Çizelge 5.49’da ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.49. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeylerine Göre Farklılık İçeren Oranlar

Düşük Not Alma Nedenleri	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	22–27	34–39	0,52*	,187	,041*

Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi görüşüne 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=2,67$) ile 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=2,14$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenlere göre bu görüşe daha yüksek oranda katılmaktadırlar.

5.11. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin, anket verilerine dayanarak ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili bulgular üzerinde durulmuştur.

Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili vermiş oldukları cevapların ortalamalarını mezun oldukları öğretim kurumları, mesleki kıdem, branş, ve yaşa göre değerlendirme yaparken verilere Anova testi uygulanmıştır. Cinsiyetlerine göre değerlendirmede ise t testi uygulanmıştır. Test uygulamalarında önem değeri (sig.) 0.05 olarak kabul edilmiş ve 0.05 altındaki değerler anlamlı bulunmuştur. Sig. değeri anlamlı olanlarda ortalama fark değerlerinin yanına (*) işareti eklenmiş ve arasında anlamlı fark olanlar bu bölümde gösterilmiştir.

Çizelge 5.50. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Öğretim Kurumu ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki

Mezun Olunan Öğretim Kurumu	Ölçme Araçları				
	Yazılı sınavlar	Sözlü sınavlar	Çoktan seçmeli testler	Doğru yanlış testler	Kısa cevaplı testler
Eğitim Enstitüsü	1,89	2,71	2,67	3,27	2,94
Öğretmen Okulu	1,38	2,63	2,50	3,33	2,63
Eğitim Fakültesi	1,64	3,03	2,70	3,72	3,15
Fen Edebiyat Fakültesi	1,66	3,03	2,52	3,86	3,26
Diğer	1,63	2,86	2,73	3,62	3,08
Toplam	1,65	3,00	2,64	3,74	3,17

Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumuna göre ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerinde eğitim enstitüsü ($X=1,89$), öğretmen okulu ($X=1,38$) eğitim fakültesi ($X=1,64$), fen edebiyat fakültesi ($X=1,66$) ve diğer okullardan mezun olan öğretmenler ($X=1,63$) yazılı sınavları daha çok sıklıkta kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumu ile ölçme araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 5.51. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki

Öğretmenlikte Çalışma Süresi	Ölçme Araçları				
	Yazılı sınavlar	Sözlü sınavlar	Çoktan seçmeli testler	Doğru yanlış testler	Kısa cevaplı testler
0-5	1,58	2,79	2,63	3,40	3,22
6-11	1,62	3,16	2,61	3,81	3,27
12-17	1,70	3,04	2,52	3,73	3,04
18-23	1,58	2,80	3,00	3,90	3,29
24 ve üzeri	1,81	2,59	2,80	3,64	2,88
Toplam	1,65	3,00	2,65	3,74	3,17

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerinde, 0-5 yıl ($X=1,58$), 6-11 yıl ($X=1,62$), 12-17 yıl ($X=1,70$), 18-23 yıl ($X=1,58$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=1,81$) yazılı sınavları

daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ölçme araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark vardır. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-16'da gösterilmiştir. Çizelge 5.52' de ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.52. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Mesleki Kıdeme Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçme Araçları	Öğretmenlikte Çalışma Süresi (I)	Öğretmenlikte Çalışma Süresi (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sözlü Sınavlar	6–11	24 ve üzeri	,57*	,191	,023*
Çoktan Seçmeli Testler	12–17	18–23	-,48*	,155	,019*

Bu verilere göre sözlü sınavları, öğretmenlikte çalışma süresi 6–11 yıl olan öğretmenler ($X=3,16$) ile 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=2,59$) arasında kullanma sıklığı düzeyinde anlamlı bir fark vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler, 6–11 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere oranla sözlü sınavları daha sık kullanmaktadırlar. Ayrıca çoktan seçmeli testleri, 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=2,52$) ile 18–23 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler ($X=3,00$) arasında kullanma sıklığı düzeyinde anlamlı bir fark vardır. 12–17 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler, 18–23 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere oranla daha sık kullanmaktadırlar.

Çizelge 5.53. Öğretmenlerin Branşları ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki ilişki

Branş	Ölçme Araçları				
	Yazılı sınavlar	Sözlü sınavlar	Çoktan seçmeli testler	Doğru yanlış testler	Kısa cevaplı testler
T.D.ve Edebiyatı	1,36	3,16	2,53	3,77	3,21
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1,68	2,62	2,62	3,50	3,11
Sosyal Bilimler	1,86	3,07	2,39	3,82	3,07
Matematik	1,48	3,11	2,93	4,48	3,67
Fen Bilimleri	1,81	3,28	2,39	3,53	2,94
Yabancı Dil	1,67	2,61	2,98	2,92	2,76
Meslek Dersleri	1,66	2,79	2,97	3,87	3,40
Toplam	1,66	3,02	2,64	3,75	3,17

Öğretmenlerin branşlarına göre ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili Türk dili ve edebiyatı ($X=1,36$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($X=1,68$) sosyal bilimler ($X=1,86$), matematik ($X=1,48$) fen Bilimleri ($X=1,81$), yabancı dil ($X=1,67$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=1,66$) yazılı sınavları sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin branşları ile ölçme araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark vardır. Katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-17'de gösterilmiştir. Çizelge 5.54' de ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.54. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Branşa Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçme Araçları	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Yazılı sınavlar	T.D.ve Edebiyatı	Sosyal Bilimler	-,50*	,112	,000*
		Fen Bilimleri	-,45*	,111	,001*
	Sosyal Bilimler	Matematik	,38*	,116	,018*
Sözlü sınavlar	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	,67*	,206	,022*
Çoktan seçmeli testler	Sosyal Bilimler	Yabancı Dil	-,59*	,158	,004*
		Meslek Dersleri	-,58*	,147	,002*
	Matematik	Sosyal Bilimler	,54*	,143	,003*
		Fen Bilimleri	,54*	,143	,003*
	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	-,59*	,158	,004*
		Meslek Dersleri	-,58*	,147	,002*
Doğru yanlış testleri	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,70*	,171	,001*
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,98*	,242	,001*
		Sosyal Bilimler	,66*	,165	,001*
		Fen Bilimleri	,95*	,164	,000*
		Yabancı Dil	1,56*	,192	,000*
		Meslek Dersleri	,61*	,179	,012*
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,85*	,189	,000*
		Sosyal Bilimler	-,90*	,183	,000*
		Fen Bilimleri	-,61*	,182	,016*
		Meslek Dersleri	-,94*	,196	,000
Kısa cevaplı testler	Matematik	Sosyal Bilimler	,60*	,174	,011*
		Fen Bilimleri	,73*	,172	,001*
		Yabancı Dil	,91*	,202	,000*
	Yabancı Dil	Meslek Dersleri	-,64*	,207	,035*

Bu verilere göre yazılı sınavları, Türk dili ve edebiyat branşında olan öğretmenler ($X=1,36$) ile sosyal bilimler ($X=1,86$) ve fen bilimleri ($X=1,81$) branşındaki öğretmenler arasında kullanma sıklığı düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Türk dili ve edebiyat branşında olan öğretmenler yazılı sınavları sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar. Türkçe dersinde öğrencilerin ana dilini doğru ve düzgün kullanmaları önemlidir. Bu amaçla öğrencilere kazandırılan bilgi ve becerilerin ölçülmesinde farklı teknikler kullanılmaktadır. Yazılı ve sözlü yoklamalarda temel olan iki tekniktir (Demirel, 2006). Ayrıca yazılı sınavları kullanma sıklığına göre sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=1,86$) ile matematik branşında olan öğretmenler ($X=1,48$) arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik branşında olan öğretmenler yazılı sınavları sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere oranla daha sık kullandıkları anlaşılmaktadır.

Sözlü sınavları kullanmada fen bilimleri branşında olan öğretmenler ($X=3,28$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,61$) arasında anlamlı bir fark vardır. Yabancı dil branşında olan öğretmenler, fen bilimleri branşındaki öğretmenlere göre sözlü sınavları daha sık kullanmaktadırlar.

Çoktan seçmeli testleri kullanmada sosyal bilimler branşında olan öğretmenler ($X=2,39$) ile yabancı dil branşı ($X=2,98$) ve meslek dersleri branşında olan

öğretmenler($X=2,97$) arasında anlamlı bir fark vardır. Sosyal bilimler branşında olan öğretmenler çoktan seçmeli testleri yabancı dil ve meslek dersleri branşında olan öğretmenlere göre daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Matematik branşında olan öğretmenler ($X=2,93$) ile sosyal bilimler ($X=2,39$) ve fen bilimleri branşındaki öğretmenler ($X=2,39$) arasında anlamlı bir fark vardır. Sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmenler çoktan seçmeli testleri matematik branşında olan öğretmenlere oranla sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca fen bilimleri branşındaki öğretmenler ($X=2,39$) ile yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,98$) ve meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=2,97$) arasında anlamlı bir fark vardır. Fen bilimleri branşındaki öğretmenler, yabancı dil ve meslek dersleri branşında olan öğretmenlere göre çoktan seçmeli testleri daha sık kullanmaktadırlar.

Doğru yanlış testleri kullanmada, matematik branşında olan öğretmenler ($X=4,48$) ile Türk dili ve edebiyatı ($3,77$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($X=3,50$), sosyal bilimler ($X=3,82$), fen bilimleri ($X=3,53$), yabancı dil ($X=2,92$) ile meslek dersleri branşında olan öğretmenler ($X=3,87$) arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik branşında olan öğretmenler diğer branşlardaki öğretmenlere oranla doğru yanlış testleri daha az kullanmaktadırlar. Yabancı dil branşındaki öğretmenler ise diğer branşlardaki öğretmenlere göre doğru yanlış testlerini daha sık kullanmaktadırlar.

Kısa cevaplı testleri kullanmada, matematik branşında olan öğretmenler ($X=3,67$) ile sosyal bilimler ($X=3,07$), fen bilimleri ($X=2,94$) ve yabancı dil branşında olan öğretmenler ($X=2,76$) arasında anlamlı bir fark vardır. Matematik branşında olan öğretmenler diğer branşlardaki öğretmenlere oranla doğru yanlış testleri daha az kullanmaktadırlar. Yabancı dil branşındaki öğretmenler ise meslek dersleri branşında olan öğretmenlere ($X=3,40$) göre daha sık kullandıklarını belirtmişlerdir.

Matematikte testler; öğrencinin yapıcı yönünü, öğrencinin probleme tutarlı ve uygun bir çözüm yöntemi uygulayıp uygulayamadığını göstermez. Matematik öğretimi için çok önemli olan farklı çözüm yolları ve farklı yorumlamalar testte dikkate alınmamaktadır. Öğrencinin muhakeme gücü tam olarak ölçülememektedir. Matematik öğretiminde problemin çözümü ve çözüm aşamalarını görmek çok önemlidir (Yıldız ve Uyanık, 2004.100).

Çizelge 5.55. Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ölçme Araçları	Cinsiyet	s	Std. Error Mean	t	df	Sig. 2-tailed)	Mean	Toplam
Yazılı sınavlar	Bayan	368	,042	,936	537	,350	1,68	1,64
	Erkek	171	,059	,949	343,13	,343	1,61	
Sözlü sınavlar	Bayan	355	,066	1,139	518	,255	3,04	2,97
	Erkek	165	,095	1,150	327,64	,251	2,91	
Çoktan Seçmeli testler	Bayan	356	,050	,830	524	,407	2,66	2,62
	Erkek	170	,079	,800	304,09	,424	2,58	
Doğru yanlış testler	Bayan	338	,060	1,753	490	,080	3,80	3,70
	Erkek	154	,096	1,700	275,37	,090	3,60	
Kısa cevaplı testler	Bayan	353	,060	-,081	510	,936	3,17	3,17
	Erkek	159	,099	-,078	277,44	,938	3,18	

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerinde, bayan öğretmenler ($X=1,68$) ve erkek öğretmenler ($X=1,61$), yazılı sınavları sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerinin cinsiyet farklılığına göre değerlendirmesinde aralarında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çizelge 5.56. Öğretmenlerin Yaş Düzeyleri ile Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığı Arasındaki İlişki

Yaş	Ölçme Araçları				
	Yazılı sınavlar	Sözlü sınavlar	Çoktan seçmeli testler	Doğru yanlış testler	Kısa cevaplı testler
22–27	1,53	2,82	2,65	3,41	3,02
28–33	1,63	3,21	2,61	3,80	3,31
34–39	1,67	3,01	2,55	3,70	3,15
40–45	1,67	2,92	2,72	3,92	3,04
46 ve üzeri	1,72	2,64	2,82	3,69	3,01
Toplam	1,65	3,00	2,64	3,74	3,16

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre ölçme araçlarını kullanma sıklığı ile ilgili görüşlerinde; 22–27 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,53$), 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,63$), 34–39 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,67$), 40–45 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,67$), 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=1,72$) yazılı sınavları sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaş düzeyi ile ölçme araçlarını kullanma sıklığı görüşlerine katılım düzeyleri arasındaki farklar Ek-18’de gösterilmiştir. Çizelge 5.57’de ise yalnızca anlamlılık içeren değerler gösterilmiştir.

Çizelge 5.57. Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına İlişkin Vermiş Oldukları Cevaplarda Yaş Düzeylerine Göre Farklılık İçeren Oranlar

Ölçme Araçları	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sözlü sınavları	28–33	46 ve üzeri	,57*	,173	,009*

Sözlü sınavları kullanmada, 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=3,21$) ile 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler ($X=2,64$) arasında anlamlı bir fark vardır. 46 ve üzeri yaş düzeyinde olan öğretmenler sözlü sınavları, 28–33 yaş düzeyinde olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar üzerinde durulmuş ve önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmaya katılan okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin görüşleri sonunda elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlar çıkartılabilir:

1- Öğretmenler, mezun oldukları öğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiler aldıklarına kısmen inanmakta olup, okullarda derslerin teorik ve uygulamalı olarak verilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

2- Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini, eğitimin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek ve öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

3- Öğretmenler, öğrenci başarısını belirlemede ölçüt olarak; öğrencinin ilgi ve yetenekleri ile sınıfta göstermiş oldukları performans düzeylerinin çok önemli olduğunu görmektedirler.

4-Öğretmenler, bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersten sürekli düşük not almalarına neden olarak, konuların öğrencilerin ilgi yetenek ve seviyelerine uygun olmaması ile öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmamasını göstermektedirler.

5- Öğretmenler, öğrenci başarısının takibini ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yapmaktalar. Ancak, bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Erkek öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmenin kurallarına uygun olarak yerine getirme oranı, bayan öğretmenlerin katılım oranından daha yüksektir.

6- Öğretmenler, sınav sorularını hazırlarken, öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları dikkate almaktadırlar. Ancak, bu konuda öğretmenler arasında yaşa göre anlamlı farklılıklar vardır. 40-45 yaş grubundaki öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken, öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları göz önünde bulundurmaya katılımları, 28-33 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

7- Öğretmenler, sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenme hızı, yetenek ve ilgilerini ve önceki öğrenim yaşamlarını dikkate almaktadırlar. Ancak öğretmenler arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar vardır. 24 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşamlarını göz önünde bulundurma davranışına katılım oranları, 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

8- Öğretmenler belirtke tablosunda belirtilen hedef ve davranışların sayısı kadar soru sormaktadırlar. Bu konuda öğretmenler arasında mesleki kıdem ve yaşa göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin belirtke tablosundan yararlanma durumları, 22-27, 28-33 ve 34-39 yaş grubundakilere göre daha yüksektir.

12-17, 18-23, 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler belirtke tablosundan, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok yararlanmaktadır.

9- Öğretmenler soru sayılarını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sormaktadırlar. Bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete ve branşa göre anlamlı

farklılıklar vardır. Erkek öğretmenlerin tüm konuları kapsayacak şekilde soru sormaya katılımı bayan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Fen bilimlerindeki öğretmenlerin soru sayılarını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorma davranışına katılımı Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre daha yüksektir.

10- Öğretmenlerin çoğunluğu sınav kağıdının başına yönerge hazırlama işini yapmakta; ancak 120 öğretmen ise bu davranışı yapmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler arasında bu konuda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Erkek öğretmenler yönerge hazırlama davranışına bayan öğretmenlere göre daha yüksek oranda katılım göstermektedirler.

Yabancı dil öğretmenlerinin yönerge hazırlama davranışına katılımları, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine oranla daha fazladır.

0-5 yıl ve 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, yönerge hazırlamayı 12-17 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok gerçekleştirmektedirler.

22-27 yaş grubundaki öğretmenlerin yönerge hazırlama davranışına katılımları ise 28-33, 34-39 ve 40-45 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek olmuştur.

11- Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösteren cevap anahtarı hazırlanmaktadır. Bu konunun öğretmenler arasında cinsiyete, branşa ve yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Erkek öğretmenler cevap anahtarı hazırlama davranışına bayan öğretmenlere oranla daha çok katılımda bulunmuşlardır.

Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, meslek dersleri branşındaki öğretmenler cevap anahtarı hazırlama davranışını; sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha çok yaptıklarını belirtmektedirler.

46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin cevap anahtarı hazırlama davranışına katılımları, 22-27 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

12- Cevap anahtarında sorular güçlük derecelerine göre puanlanmaktadır. Bu konuda, öğretmenler arasında cinsiyete ve branşa göre anlamlı farklılıklar vardır. Erkek öğretmenler soruları güçlük derecelerine göre puanlama davranışına bayan öğretmenlere göre daha çok katılım göstermişlerdir.

Meslek dersleri branşındaki öğretmenler soruları güçlük derecelerine göre puanlama davranışına; Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlere, yabancı dil branşındaki öğretmenler ise matematik branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek katılım göstermişlerdir.

13- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan vermektedirler. Ancak 167 öğretmenin bu davranışa katılmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenler arasında branşa, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı farklılıklar vardır. Matematik branşındaki öğretmenler her soruya eşit puan verme davranışına Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve meslek dersleri branşındaki öğretmenlere oranla, fen bilimleri branşındaki öğretmenler yabancı dil ve meslek derslerinde ki öğretmenlere, sosyal bilimler branşındaki öğretmenler ise meslek dersleri branşındaki öğretmenlere oranla daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

6-11, 12-17, 18-23 ile 24 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler her soruya eşit puan verme davranışına, 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katılım göstermişlerdir.

28-33, 34-39, 40-45 ve 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, her soruya eşit puan verme davranışına 22-27 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha yüksek katılımda bulunmuşlardır.

14- Öğretmenlerin çoğunluğu cevap anahtarındaki önem verilen konularla ilgili sorulara daha fazla puan vermekte, 143 öğretmen ise puan vermemektedirler. Bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete ve branşa göre anlamlı farklılıklar görülmektedir. Erkek öğretmenler önem verilen konularla ilgili sorulara daha fazla puan verme davranışına, bayan öğretmenlere göre yüksek katılım göstermişlerdir.

Yabancı dil branşındaki öğretmenler önem verilen konularla ilgili sorulara daha fazla puan vermeye, sosyal bilimler branşındaki öğretmenlere göre daha yüksek oranda katılım göstermişlerdir.

15- Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme davranışına kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenler arasında branşa, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı farklılıklar vardır. Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenler, imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme davranışına diğer branşlardaki öğretmenlere, yabancı dil branşındaki öğretmenler ise sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri branşındaki öğretmenlere oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

24 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler; imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme davranışına; 12-17 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha çok katılımda bulunmuşlardır.

46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme davranışına; 34-39 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katılım göstermişlerdir.

16- Öğretmenler sınav kâğıtlarını değerlendirirken, yalnızca sonuca puan vermemektedirler. Ancak, bu konuda öğretmenler arasında mesleki kıdem ve yaşa göre anlamlı farklılıklar vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yalnızca sonuca puan verme davranışına; 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla katılımları yüksektir.

46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler, yalnızca sonuca puan verme davranışına; 22-27 ve 40-45 yaş grubundaki öğretmenlere göre daha çok katılmışlardır.

17- Öğretmenler sınav kâğıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan vermektedirler. Bu konuda öğretmenler arasında branşa göre anlamlı farklılıklar vardır. Matematik branşındaki öğretmenler, gidiş yoluna puan verme davranışına; diğer branşlardaki öğretmenlere göre daha çok katıldıklarını belirtmişlerdir.

18- Öğretmenlerin çoğunluğu soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırmamaktadırlar. Öğretmenler arasında mesleki kıdeme ve mezun oldukları kuruma göre anlamlı farklılıklar vardır. 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma davranışına; 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler, soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma davranışına; eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere göre daha çok katılımda bulunmuşlardır.

19- Öğretmenlerin çoğunluğu sınav kâğıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışını göstermemektedirler. Ancak bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete, mesleki kıdeme, yaşa ve mezun oldukları kuruma göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışına erkek öğretmenlere göre katılımları yüksektir.

18-23, 24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışına 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

34-39, 40-45 ile 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışına katılımları, 22-27 yaş grubundaki öğretmenlere göre fazladır.

Eğitim enstitüsü mezunları sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışına eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer okullardan mezun olan öğretmenlere oranla daha olumlu yaklaşmışlardır.

20- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu cevap anahtarında yer almayan orijinal önemli bilgi ve fikirler puan vermektedirler. Ancak 127 öğretmen bu davranışa katılmamaktadır. Bu konuda öğretmenler arasında branşa göre anlamlı farklılık vardır. Türk dili ve edebiyatı ile sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin cevap anahtarında yer almayan orijinal önemli bilgi ve fikirler puan vermeye katılımları, meslek dersleri branşındaki öğretmenlere göre yüksektir.

21- Öğretmenlerin çoğunluğu objektif bir değerlendirme için öğrencinin ismini kapattırmakta, 166 öğretmen ise bu davranışa katılmamaktadır. Yine, öğretmenler objektif bir değerlendirme için uygun durum ve ortamda bulunmaktadırlar. Objektif bir değerlendirme için uygun olmayan bir davranış olan, bir öğrencinin kağıdının tamamını değerlendirdikten sonra diğer öğrencinin kağıdını değerlendirmektedir. Belirtilen bu davranışlarda öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

22- Öğretmenlerin bir çoğu bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuyarak değerlendirmekte, 201 öğretmen ise değerlendirmeyi bu şekilde yapmamaktadır. Bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete, mesleki kıdeme ve yaşa göre anlamlı farklılıklar vardır. Bayan öğretmenlerin bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuma davranışına katılımları, erkek öğretmenlere oranla fazladır.

24 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuma davranışına 0-5 yıl ve 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla katılımda bulunmuşlardır.

46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenler bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okumaya diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

23- Öğretmenler, değerlendirme sonunda öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler vermektedirler. Ancak bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar vardır. Erkek öğretmenler, dönüt verme işleminde bayan öğretmenlere göre daha hassas bir tutum sergilemektedirler.

24- Öğretmenler öğrenci başarısını değerlendirirken ölçme araçlarından en çok yazılı yoklamaları kullanmakta, sözlü sınavları, çoktan seçmeli testleri, doğru yanlış testleri ve kısa cevap gerektiren testleri ise bazen kullanmaktadırlar. Öğretmenler arasında mesleki kıdemleri, branşları ve yaş düzeylerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Sözlü sınavları, 24 ve üzeri yıl kıdemi olan öğretmenler, 6-11 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre; çoktan seçmeli testleri ise 12-17 yıl kıdemi olan öğretmenler, 18-23 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar.

Yazılı sınavları, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerine göre, sosyal bilimler öğretmenleri ise matematik öğretmenlerine oranla daha sık kullanmaktadırlar. Sözlü sınavları yabancı dil öğretmenleri fen bilimleri öğretmenlerine göre daha çok kullanmaktadırlar. Çoktan seçmeli testleri sosyal bilimler öğretmenleri, yabancı dil, matematik ve meslek dersleri öğretmenlerine göre fen bilimleri öğretmenleri, yabancı dil, matematik ve meslek dersleri öğretmenlerine oranla daha sık kullandıklarını ifade etmişlerdir. Doğru yanlış testleri matematik branşındaki öğretmenler diğer branşlardaki öğretmenlere oranla daha

az sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Yabancı dil öğretmenleri ise Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler, fen bilimleri, ve meslek dersleri branşındaki öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadırlar. Kısa cevaplı testleri matematik branşındaki öğretmenler; sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil öğretmenlerine kıyasla daha az kullanmaktadırlar. Yabancı dil öğretmenleri ise meslek dersleri öğretmenlerine göre daha sık kullanmaktadırlar.

46 ve üzeri yaş düzeyindeki öğretmenler, 28-33 yaş düzeyindeki öğretmenlere oranla sözlü sınavları daha sık kullandıkları görülmektedir.

Öğretmenler yazılı yoklamalarda; 6–10 soru, sözlü sınavlarda 3–5 soru, çoktan seçmeli testlerde, doğru yanlış testlerde ve kısa cevap gerektiren testlerde ise 16- 20 soru sormaktadırlar.

Öğretmenler yazılı yoklamaları kullanma sebebi olarak öğrencinin yazılı ifade becerisini geliştirdiği ve herkese aynı sorular sorabildiği, sözlü sınavları; öğrencinin sözlü anlatım becerisini geliştirdiği, öğrenciyi daha iyi tanımaya yardımcı olduğu ve öğrencilerin mantıki muhakeme güçlerini ölçtüğü için, çoktan seçmeli testleri; değerlendirmesi kolay ve objektif olduğu, sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği, hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği, yanlış faktörünün minimuma indirgenmiş olduğu için, doğru-yanlış testleri okuduğunu anlayabilen herkese kolaylıkla uygulanabildiği, sınav süresi içerisinde çok sayıda soru sorulabildiği, puanlama basit, değerlendirme objektif olduğu için, kısa cevap gerektiren testleri; çok sayıda soru sorulabildiği, hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği, salt tahminle doğru cevabın bulunma durumu olmadığı için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler yazılı yoklamaları kullanmama sebebi olarak uzun sürdüğü az sayıda soru sorulabildiği için, sözlü sınavları; uzun sürdüğü az sayıda soru sorulabildiği güvenilirliği düştüğü, her öğrenciye aynı soru sorulamamasından dolayı eşitsizlik olduğu için, çoktan seçmeli testleri; başarıda şansa büyük yer verdiği, sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için, doğru yanlış testleri başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için, kısa cevap gerektiren testleri; başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği, öğrencilerin ifade becerilerini olumsuz yönde etkilediği için kullanmadıklarını belirttikleri görülmüştür.

6.2. Öneriler

1-Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin, eğitimin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek ve öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlere mezun oldukları yükseköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili dersler teorik ve uygulama ağırlıklı olarak verilmelidir.

2- Öğretmenler, bir sınıftaki öğrencilerin herhangi bir dersten sürekli düşük not almalarına neden olarak; konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmamasını göstermektedirler. Bu nedenle öğrenci düzeylerini göz önünde bulundurmayan ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olmayan konular müfredatlardan arındırılmalıdır.

3- Öğretmenler, öğrenci başarısının takibini ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yapmaktalar. Ancak bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Erkek öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme ve

değerlendirme kurallarına uygun olarak yerine getirme oranı, bayan öğretmenlerin katılım oranından daha yüksek olarak bulunmuştur.

Öğretmenler, sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenme hızı, yetenek ve ilgilerini ve önceki öğrenim yaşamlarını dikkate almaktadırlar. Ancak öğretmenler arasında mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bize öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersizliklerinin bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemi arttıkça belirtke tablosundaki hedef ve davranışların sayısı kadar soru sordukları tespit edilmiştir. Öğretmenler arasında mesleki kıdemden kaynaklanan bu farklılığın sebebi mezun olunan öğretim kurumundan yeterli bilgi alamadıklarının ya da almış oldukları bilgiyi uygulayamadıklarının bir göstergesidir.

Öğretmenler soru sayılarını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorma davranışına erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere, fen bilimleri öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine göre daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum bize öğretmenlerin konuyla ilgili olarak eğitim noksanlıklarının giderilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan vermektedirler. Ancak öğretmenlerin yaklaşık % 28'inin bu davranışa katılmadığı, bu durumun branş, mesleki kıdem ve yaşa göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

Mezun olunan yüksek öğretim kurumunda konuyla ilgili yeterli öğretimin verilmesi ile öğretmenler arasındaki bu farklılığın giderilebileceği düşünülmektedir.

4- Öğretmenlerin çoğunluğu sınav kağıdının başına yönerge ile soru ve cevap anahtarı hazırlama ve soruları güçlük derecelerine göre puanlama işini yapmakta, ancak öğretmenlerin % 20'si bu davranışı yapmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler arasında bu konuda cinsiyete, branşa, mesleki kıdeme, yaşa göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Erkek öğretmenler yönerge hazırlama davranışına bayan öğretmenlere göre daha yüksek oranda katılım göstermektedirler. Değerlendirmenin objektif olabilmesi için, bu durum eğitim yöneticileri tarafından dikkatle izlenmelidir.

5- Sınav kâğıtlarını değerlendirilmesi sırasında imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme davranışına Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin daha dikkat ettikleri, diğer öğretmenlerin ise bu konulara daha az önem verdikleri, bu konunun mesleki kıdeme ve yaşa göre de değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Her öğretmenin aynı zamanda Türkçe öğretmeni olduğu hususu tüm öğretmenlere anlatılmalıdır.

6- Kimi öğretmenler sınav kâğıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan vermekte, kimi öğretmenler gidiş yoluna da puan vermekte ve kimi öğretmenlerin ise soruyla ilgisi olmayan cevap yazanlardan puan kırmadıkları ve kimi öğretmenlerin de cevap anahtarında yer almayan orijinal önemli bilgi ve fikirlere puan verdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin kıdemine göre farklılıklar göstermektedir. Bu konuda bir karar birliğine varılabilmesi için eğitim bölgeleri ve il düzeyinde zümre öğretmenleri toplantıları yapılarak kararlar alınmalıdır.

7- Öğretmenlerin çoğunluğu sınav kâğıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme davranışını göstermemektedirler. Ancak öğretmenler arasında cinsiyete, mesleki kıdeme, yaşa ve mezun oldukları kuruma göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçme ve değerlendirmede hata oluşturmakla birlikte bizi sınıfın başarısı konusunda yanılgıya düşürmektedir. Öğretmenlerin bundan kaçınmaları gerekir.

8- Öğretmenlerin çoğunluğu objektif bir değerlendirme için öğrencinin ismini kapattırmakta, bir öğrencinin kağıdının tamamını değerlendirdikten sonra diğer

öğrencinin kağıdını değerlendirmekte, birçoğu da bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuyarak değerlendirmektedir.

Günümüzde merkezi sistemde yapılan çeşitli sınavlarda öğrencinin sınıf içerisindeki başarısı da dikkate alındığı için bu konuda da eylem ve davranış birliğine ihtiyaç bulunmaktadır. Eğitim bölgeleri ve il düzeyinde yapılan zümre toplantılarında düşünce ve eylem birliği sağlanmalıdır.

9- Öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında ölçme değerlendirme bilgisinin teorik olarak alındığı; ancak uygulamada farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinde sağlıklı kararlar verebilmek, ölçme ve değerlendirme bilgisini eksiksiz ve hatasız uygulanmasına bağlıdır. Uygulamadaki farklılıkları azaltmak için öğretim kurumlarında teorik bilginin uygulamalı olarak da verilmesi ve uygulamanın da gerçek anlamda yapılması gerekmektedir.

10- Öğretmenler stajyerlik döneminde, almış oldukları ölçme değerlendirme bilgisinin uygulamasını rehber öğretmenlerin desteğiyle yapmalı, bu konu üzerinde önemle durulmalıdır.

11- Mesleğe başladıktan sonra bazı bilgiler ya kullanılmamakta ya da değişmektedir. Kullanılmayan bilgiler de körelmektir. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak amacıyla öğretmenler değişik aralıklarla gerçekleştirilecek kurslara tabi tutularak kendini geliştirme ve bilgilerini yenileme ortamı sağlamalıdır. Bu kurslar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mecburi tutulmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.

12- Öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirmeyi kurallarına uygun olarak yaptıklarına inanmaktalar, ancak sınav sorularının hazırlanması, sınav kağıtlarının puanlanması, kağıtların değerlendirilmesi ve ölçme işine karışabilecek hata kaynakları konularında kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmektedirler. Bu durum yetkinlik ve davranışlar arasında uyumun olmadığını göstermektedir. Halbuki eğitim-öğretim sürecinde ölçme değerlendirme sonuçlarına bakılarak öğrenci açısından çok önemli kararlar alınmaktadır. Bu kararların sağlıklı olabilmesi için öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmeleri önemlidir. Okul yönetimince öğretmene yönelik olarak sık sık bu yönde çalışmalar planlanmalıdır.

13- Ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin ilgi ve yetenekleri belirlenmekte bu sonuçlar doğrultusunda yönlendirilme yapılmaktadır. Bu sebeple sonuçların öğrencilere ve velilere sağlıklı olarak ulaştırılabilmesi ve yorumlanması için, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenler kendilerini yetersiz buldukları konularda ölçme değerlendirme birimlerinden yardım almalıdırlar.

KAYNAKLAR

- ATILGAN, H. 2006. (Editör) Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara, 462s.
- BACANLI, H. 1999. Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 190s.
- BALCI, E. ve TEKKAYA, C., “Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, ss.42-50
- BALCI, İ., “Bir Öğretme Modeli: Tam Öğrenme”
<http://www.mufettisim.org/resimler/dosyukle/ogrenmemodeli.htm>, 31.05.2007
- BAŞAR, H. 1998. Sınıf Yönetimi, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Öğretmen Kitapları dizisi:200, İstanbul, 191s.
- BAŞARAN, İ. E., 1994. Eğitim Yönetimi, Ankara, 178s.
- BAŞARAN, İ. E., 1994. Türkiye Eğitim Sistemi, 191s.
- BAYKUL, Y., 2000. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme, Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara, 445s.
- ÇAĞLAR, D., 1970. Başarının Ölçülmesi ve İstatistik metotlarla Değerlendirme, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 203s.
- ÇAĞLAR, D., 1983. Başarının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa, 120s.
- ÇAKAN, M., 2004. “Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), ss.99-114
- DEMİREL, Ö., Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”,
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2277/unite09.pdf>, 26.12.2006
- ERTÜRK, S., 1975. Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara
- KALAYCI, Ş., 2005. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın, Ankara, 426s.
- KAPTAN, S., 1991. Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Ankara, 290s.
- KARADAĞ, N., 2005. “Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde Soru Yazarlarının Soru Hazırlamada Karşılaştıkları Güçlükler”, The Turkish Journal Of Educational Technology, 4(3).
- KARASAR, N.,1999. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 292s.

- KAZANCI, O., 1989. Eğitim Psikolojisi Kuram ve İlkelerden Uygulamaya, Kazancı Kitap Ticaret A.Ş., Ankara, 215s.
- KEMERTAŞ, İ., 2003. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Birsan Yayınevi, İstanbul, 329s.
- KİRAZ, E., 2003. “Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz, 1(4), ss.387–396
- KUTLU, Ö., 2003. “Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme”, Milli Eğitim, Sayı: 160, Güz, 117-139s.
- OKTAR, İ. ve BULDUK, S., “Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi”,
http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf,
13.01.2007
- ÖZÇELİK, D.A., 1998. Ölçme ve Değerlendirme, Genişletilmiş Üçüncü Baskı, ÖSYM Yayınları, Ankara, 309s.
- SAĞ, V., 1984. “Ortaöğretimde Sınav Düzeni ve Verimlilik”, Cumhuriyet Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Kasım, Sayı: 3 ss.57-68
- SAĞ, V., 2003. “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27(1), ss.11-25
- SEMERÇİ, Ç., 1999. “Eğitimde Bilgisayara Dayalı Ölçme”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), ss.199-208
- SENCER, M., 1989. Toplum Bilimlerinde Yöntem, Gözden Geçirilmiş Üçüncü Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 622s.
- TEKİN, H., 1996. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gözden Geçirilmiş Dokuzuncu Baskı, Yargı Yayınları, Ankara, 312s.
- TEKİNDAL, S., 2002. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Evrim, Kocaeli, 276s.
- TURCAN, A. İ., 1992. “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumları Programlarının Yeterliliği”, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:1, ss.153–162
- TURGUT, F., 1983. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Ankara, 294s.
- ÜLTANIR, E., 2002. “Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum İle Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:4, ss.160-175

- VARIŞ, F., 1991. Eğitim Bilimine Giriş, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 200s.
- VURAL, B., 2004. Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler, Hayat, İstanbul, 308s.
- YILDIRIM, A.F., “Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Yapılandırılması”, <http://politics.ankara.edu.tr/~aksay/reform/yildirim.doc> 11.10.2006
- YILDIRIM, C., 1999. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gözden geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Basım, ÖSYM Yayınları, Ankara, 154s.
- YILDIZ, İ. ve UYANIK, N., 2004. “Matematik Eğitiminde Ölçme –Değerlendirme Üzerine” Kastamonu eğitim Dergisi, 12(1), ss.97-104
- YILMAN, M., 1992. Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri, Türkiye Milli Kültür Vakfı No:4, 169s.
- YILMAZ, H., 1996. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Öz Eğitim Basım, Yayın, Dağıtım Ltd. Şti., Konya, 303s.
- YILMAZ, H., 2002. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Gözden Geçirilmiş Beşinci Basım, Çizgi Kitapevi, Konya, 333s.
- YILMAZ, N. P., 2003. “Metin İçerisine Yerleştirilen Soruların Teorik Bilgiyi Bağlamla İlişkilendirerek Öğrenmeye Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Kasım, 3(2), ss.463-488
- YİĞİT, N. ve AKDENİZ, A.R., “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kullandıkları Ölçme Araçlarının Kapsam Geçerliliği Yönünden Araştırılması”, http://www.fedu.etu.edu.tr/UBMEK-5/b_kitabi/pdf/fen/bildiri/t92.pdf, 16.02.2007

ÖZGEÇMİŞ

1972 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu.

İlköğrenimini Kahramanmaraş Albayrak İlkokulunda, ortaöğrenimini Kahramanmaraş Merkez Ortaokulu ve Kahramanmaraş Lisesinde tamamladı.

1994 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalından mezun oldu.

1994 yılında Erzurum ili Ilıca ilçesi Dağdagül İlköğretim Okuluna sınıf öğretmeni olarak atandı. 1996 yılında Kahramanmaraş Merkez Kürtül İlköğretim Okulu'na, 1997 yılında ise Kahramanmaraş Atatürk Lisesine atandı. Halen aynı okulda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır.

EKLER

Ek-1. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Oranları

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Cevapsız		M
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%	
Ölçme ve değerlendirmeyi kurallarına uygun olarak yapma	215	37,1	236	40,7	110	19,0	5	0,9	--	--	14	2,4	1,83
Portfolyo'nun değerlendirilmeye dahil edilmesi	203	35,0	236	40,7	95	16,4	22	3,8	3	0,5	21	3,6	1,90
Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapma	326	56,2	144	24,8	66	11,4	23	4,0	7	1,2	14	2,4	1,66
Sınav sorularını hedef ve davranışları dikkate alarak hazırlama	309	53,3	200	34,5	48	8,3	6	1,0	--	--	17	2,9	1,56
Öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenme hızı, yetenek ve ilgilerini dikkate alma	276	47,6	207	35,7	71	12,2	6	1,0	1	0,2	19	3,3	1,66
Soru hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşantılarını dikkate alma	118	20,3	187	32,2	194	33,4	52	9,0	6	1,0	23	4,0	2,36
Soruları belirtke tablosundan yararlanarak hazırlama	126	21,7	180	31,0	183	31,6	52	9,0	15	2,6	24	4,1	2,37
Soru sayısını belirlerken, konuların önem derecesini dikkate alma	329	56,7	178	30,7	30	5,2	6	1,0	2	0,3	35	6,0	1,48
Soruları içerik olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini ölçebilecek biçimde hazırlama	195	33,6	232	40,0	114	19,7	11	1,9	2	0,3	26	4,5	1,90
Sınav sorularının sayısını tüm konuları kapsayacak şekilde belirleme	313	54,0	192	33,1	54	9,3	3	0,5	1	0,2	17	2,9	1,56
Soruları tüm cevaplayıcılarca aynı şekilde anlaşılacak biçimde hazırlama	352	60,7	177	30,5	25	4,3	3	0,5	6	1,0	17	2,9	1,46
Sınav sorularını güçlük derecelerine göre ayarlama	273	47,1	216	37,2	60	10,3	12	2,1	1	0,2	18	3,1	1,67
Soruların birbirinden bağımsız olarak cevaplanabilir olmasına dikkat etme	260	44,8	206	35,5	76	13,1	12	2,1	4	0,7	22	3,8	1,73
Sınav kağıdının başına yönerge hazırlama	133	22,9	136	23,4	137	23,6	80	13,8	43	7,4	51	8,8	2,55
Soruları hazırlarken cevap anahtarı da hazırlama	394	67,9	136	23,4	24	4,1	4	0,7	2	0,3	20	3,4	1,36
Soruları güçlük derecelerine göre puanlama	276	47,6	165	28,4	70	12,1	37	6,4	14	2,4	18	3,1	1,84
Cevap anahtarında her soruya eşit puan verme	139	24,0	108	18,6	142	24,5	105	18,1	62	10,7	24	4,1	2,72
Önem verilen konulara daha fazla puan verme	139	24,0	159	27,4	103	17,8	96	16,6	47	8,1	36	6,2	2,55
Sınav kağıtlarını değerlendirirken imlaya, ve yazı düzenine puan verme	86	14,8	102	17,6	170	29,3	139	24,0	62	10,7	21	3,6	2,98

Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme	32	5,5	47	8,1	101	17,4	202	34,8	166	28,6	32	5,5	3,77
Sınav kağıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan verme	114	19,7	182	31,4	172	29,7	58	10,0	20	3,4	34	5,9	2,43
Soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma	60	10,3	63	10,9	98	16,9	158	27,2	167	28,8	34	5,9	3,57
Başarının çok düşük olması halinde herkese ek puan verme	31	5,3	67	11,6	110	19,0	179	30,9	159	27,4	34	5,9	3,67
Cevap anahtarında yer almayan orijinal, önemli bilgi ve fikirlere puan verme	137	23,6	161	27,8	128	22,1	80	13,8	47	8,1	27	4,7	2,53
Objektif bir değerlendirme için öğrencinin ismini kapattırma	145	25,0	129	22,2	114	19,7	101	17,4	65	11,2	26	4,5	2,66
Objektif bir değerlendirme için uygun durum ve ortamda bulunma	225	38,8	224	38,6	77	13,3	15	2,6	5	0,9	34	5,9	1,81
Objektif bir değerlendirme için kağıdın tamamını değerlendirme	210	36,2	196	33,8	64	11,0	52	9,0	35	6,0	23	4,0	2,11
Değerlendirmenin objektif olması için tüm kâğıtlarda aynı soruyu okuma	123	21,2	105	18,1	125	21,6	124	21,4	77	13,3	26	4,5	2,87
Değerlendirme sonunda öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler verme	218	37,6	225	38,8	94	16,2	13	2,2	6	1,0	24	4,1	1,86
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme	65	11,2	146	25,2	237	40,9	82	14,1	25	4,3	25	4,3	2,74
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğretmenden kaynaklanabileceğini düşünme	47	8,1	119	20,5	242	41,7	103	17,8	40	6,9	29	5,0	2,95
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme aracından kaynaklanabileceğini düşünme	47	8,1	111	19,1	243	41,9	113	19,5	43	7,4	23	4,0	2,99
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçmenin yapıldığı ortamdan kaynaklanabileceğini düşünme	42	7,2	109	18,8	235	40,5	112	19,3	57	9,8	25	4,3	3,06
Ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünme	38	6,6	101	17,4	240	41,4	130	22,4	45	7,8	26	4,5	3,08

Ek -2. Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Katılım Düzeyleri İle Cinsiyet Farklılığı Arasındaki İlişki

Davranış	Cinsiyet	s	Std. Err Mean	t	df	Sig.	Mean	Toplam
15	Bayan	377	,045	1,823	552	,069	1,95	1,90
	Erkek	177	,061	1,865	364,563	,063	1,81	
16	Bayan	380	,049	,533	560	,594	1,68	1,66
	Erkek	182	,065	,548	384,398	,584	1,63	
17	Bayan	380	,037	1,901	556	,058	1,60	1,56
	Erkek	178	,048	1,982	384,998	,048	1,48	
18	Bayan	377	,039	1,488	555	,137	1,69	1,66
	Erkek	180	,056	1,489	353,634	,137	1,59	
19	Bayan	378	,049	,600	552	,549	2,37	2,35
	Erkek	176	,073	,595	334,692	,553	2,32	
20	Bayan	375	,050	-,798	550	,425	2,34	2,37
	Erkek	177	,083	-,763	309,025	,446	2,42	
21	Bayan	364	,037	1,521	539	,129	1,51	1,48
	Erkek	177	,047	1,591	392,520	,112	1,42	
22	Bayan	375	,042	,008	549	,994	1,90	1,90
	Erkek	176	,063	,008	332,369	,994	1,90	
25	Bayan	379	,038	1,145	556	,253	1,69	1,67
	Erkek	179	,061	1,106	320,180	,270	1,61	
26	Bayan	377	,043	,224	552	,823	1,74	1,73
	Erkek	177	,060	,229	362,734	,819	1,72	
30	Bayan	377	,067	-,514	550	,607	2,70	2,72
	Erkek	175	,104	-,504	322,703	,615	2,76	
32	Bayan	377	,063	,480	553	,631	3,00	2,98
	Erkek	178	,091	,482	350,996	,630	2,94	
33	Bayan	371	,060	-1,294	542	,196	3,73	3,77
	Erkek	173	,084	-1,320	352,815	,188	3,86	
34	Bayan	369	,054	,296	540	,767	2,44	2,43
	Erkek	173	,081	,294	330,648	,769	2,41	
35	Bayan	369	,070	-,994	540	,321	3,52	3,57
	Erkek	173	,099	-1,003	344,201	,317	3,64	
37	Bayan	375	,063	-,724	547	,470	2,51	2,53
	Erkek	174	,099	-,704	315,719	,482	2,59	
38	Bayan	376	,069	-,511	548	,609	2,64	2,66
	Erkek	174	,106	-,502	322,828	,616	2,71	
39	Bayan	368	,044	1,618	539	,106	1,85	1,81
	Erkek	173	,062	1,642	349,574	,101	1,72	
40	Bayan	379	,059	-,168	551	,867	2,11	2,11
	Erkek	174	,096	-,162	310,317	,871	2,13	
43	Bayan	375	,052	,243	549	,808	2,75	2,74
	Erkek	176	,074	,245	347,398	,807	2,73	
45	Bayan	377	,054	,008	551	,994	2,99	2,99
	Erkek	176	,073	,008	367,266	,993	2,99	
46	Bayan	378	,055	-,922	549	,357	3,03	3,06
	Erkek	173	,078	-,937	347,177	,349	3,12	
47	Bayan	376	,053	,089	548	,929	3,08	3,08
	Erkek	174	,073	,090	355,450	,928	3,07	

Ek-3. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları

Davranış	22–27 Yaş	28–33 Yaş	34–39 Yaş	40–45 Yaş	46 ve Üzeri Yaş	Toplam
14	1,76	1,81	1,80	1,96	1,85	1,83
15	1,77	1,99	1,79	1,92	1,99	1,90
16	1,65	1,50	1,82	1,58	1,79	1,66
17	1,51	1,66	1,57	1,39	1,45	1,56
18	1,72	1,69	1,65	1,61	1,63	1,66
19	2,33	2,40	2,39	2,38	2,16	2,35
20	2,66	2,50	2,37	2,23	1,99	2,37
21	1,53	1,44	1,60	1,37	1,41	1,49
22	1,96	1,96	1,90	1,87	1,76	1,90
23	1,48	1,59	1,61	1,42	1,55	1,56
24	1,50	1,53	1,46	1,32	1,40	1,46
25	1,76	1,69	1,60	1,73	1,61	1,66
26	1,90	1,76	1,75	1,65	1,58	1,73
27	1,98	2,60	2,71	2,61	2,45	2,55
28	1,58	1,37	1,39	1,27	1,24	1,36
29	1,74	1,87	1,87	1,93	1,64	1,84
30	3,43	2,77	2,60	2,53	2,55	2,72
31	2,45	2,49	2,60	2,81	2,33	2,54
32	2,92	3,05	3,08	3,00	2,61	2,98
33	4,02	3,80	3,71	4,01	3,41	3,77
34	2,22	2,45	2,48	2,29	2,51	2,42
35	3,98	3,57	3,52	3,58	3,32	3,56
36	4,18	3,76	3,56	3,51	3,49	3,67
37	2,61	2,57	2,56	2,19	2,64	2,53
38	2,46	2,75	2,60	2,75	2,56	2,66
39	1,80	1,88	1,77	1,76	1,73	1,80
40	2,36	2,01	2,12	2,09	2,22	2,12
41	3,02	3,07	2,84	2,89	2,26	2,86
42	1,71	1,94	1,85	1,71	1,89	1,86
43	2,78	2,69	2,80	2,66	2,76	2,73
44	3,10	2,97	2,99	2,89	2,72	2,95
45	2,78	3,09	2,99	2,96	2,92	2,99
46	2,92	3,18	3,02	3,10	2,88	3,06
47	3,10	3,12	3,13	3,14	2,75	3,07

Ek-4. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları

Davranışlar	T.D.ve Edebiyatı	D.K.ve Ahlak Bilgisi	Sosyal Bilimler	Matematik	Fen Bilimleri	Y.Dil	Meslek Dersleri	Toplam
14	1,72	1,76	1,91	1,93	1,85	1,68	1,87	1,83
15	1,73	1,97	1,88	2,04	1,98	1,84	1,90	1,90
16	1,57	1,71	1,57	1,51	1,74	1,68	1,95	1,66
17	1,63	1,41	1,58	1,58	1,42	1,50	1,71	1,55
18	1,72	1,56	1,76	1,52	1,61	1,66	1,73	1,66
19	2,47	2,13	2,45	2,06	2,34	2,50	2,43	2,36
20	2,22	2,13	2,50	2,24	2,25	2,58	2,63	2,37
21	1,38	1,45	1,61	1,43	1,39	1,49	1,64	1,49
22	1,91	1,85	1,90	1,98	1,83	2,07	1,85	1,91
23	1,66	1,56	1,59	1,65	1,36	1,59	1,53	1,56
24	1,46	1,50	1,59	1,55	1,32	1,41	1,39	1,46
25	1,64	1,64	1,81	1,58	1,63	1,63	1,65	1,66
26	1,81	1,67	1,84	1,70	1,72	1,81	1,53	1,74
27	2,49	3,03	2,72	2,44	2,62	2,11	2,57	2,55
28	1,27	1,41	1,60	1,32	1,27	1,42	1,27	1,37
29	1,88	1,88	1,94	2,10	1,97	1,55	1,36	1,84
30	2,90	2,81	2,67	2,19	2,40	3,12	3,25	2,72
31	2,40	2,31	2,86	2,79	2,58	2,25	2,33	2,55
32	1,84	2,97	3,25	3,39	3,36	2,68	3,25	2,98
33	3,78	3,36	3,62	3,93	3,98	3,65	3,81	3,78
34	2,85	2,58	2,69	1,93	2,03	2,50	2,51	2,42
35	3,33	3,86	3,60	3,63	3,66	3,44	3,64	3,57
36	3,65	3,90	3,76	3,46	3,54	3,81	3,82	3,67
37	2,28	2,58	2,36	2,38	2,59	2,77	2,96	2,53
38	2,43	2,62	2,68	2,72	2,75	2,70	2,72	2,66
39	1,61	1,85	1,78	1,76	1,82	1,90	1,97	1,80
40	1,97	1,97	1,95	2,16	2,17	2,17	2,49	2,12
41	2,84	3,03	3,01	2,78	2,96	3,02	2,44	2,86
42	1,71	2,12	1,95	1,95	1,84	1,60	1,89	1,85
43	2,66	2,69	2,73	2,68	2,80	2,68	2,84	2,73
44	2,96	3,10	2,95	2,87	2,87	2,95	3,01	2,94
45	3,02	2,91	3,07	2,85	2,93	3,08	3,00	2,98
46	3,22	2,94	3,11	2,96	2,95	3,16	3,00	3,06
47	3,07	3,10	3,13	2,99	3,05	3,19	3,01	3,07

Ek-5. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları

Davranışlar	0-5 Yıl	6-11 Yıl	12-17 Yıl	18-23 Yıl	24 ve Üzeri Yıl	Toplam
14	1,89	1,81	1,83	1,90	1,81	1,83
15	1,87	1,95	1,80	2,02	1,90	1,90
16	1,69	1,56	1,73	1,76	1,79	1,66
17	1,69	1,60	1,53	1,51	1,37	1,56
18	1,81	1,65	1,67	1,66	1,59	1,66
19	2,37	2,41	2,36	2,44	2,00	2,36
20	2,76	2,53	2,27	2,05	1,93	2,37
21	1,53	1,46	1,58	1,32	1,45	1,48
22	1,89	1,93	1,99	1,73	1,77	1,90
23	1,63	1,57	1,62	1,32	1,53	1,56
24	1,50	1,49	1,49	1,41	1,31	1,46
25	1,81	1,63	1,68	1,74	1,57	1,67
26	1,85	1,80	1,70	1,69	1,53	1,74
27	2,17	2,58	2,71	2,76	2,18	2,55
28	1,50	1,37	1,39	1,26	1,21	1,36
29	1,66	1,86	1,89	1,88	1,77	1,84
30	3,41	2,71	2,66	2,55	2,40	2,72
31	2,52	2,54	2,66	2,61	2,30	2,55
32	2,98	2,99	3,19	2,74	2,63	2,98
33	3,83	3,85	3,82	3,64	3,35	3,77
34	2,30	2,49	2,34	2,49	2,45	2,43
35	3,94	3,55	3,65	3,38	3,20	3,57
36	4,08	3,71	3,69	3,39	3,35	3,67
37	2,87	2,47	2,60	2,28	2,51	2,53
38	2,71	2,61	2,73	2,78	2,58	2,67
39	1,85	1,82	1,83	1,81	1,73	1,81
40	2,42	2,03	2,13	2,10	2,20	2,12
41	3,17	3,00	2,76	2,80	2,31	2,86
42	1,67	1,93	1,86	1,68	1,89	1,86
43	2,79	2,73	2,80	2,51	2,81	2,74
44	3,25	2,95	3,00	2,75	2,66	2,94
45	2,92	3,03	3,07	2,79	2,84	2,99
46	3,13	3,11	3,08	2,95	2,84	3,06
47	3,13	3,13	3,17	2,93	2,70	3,07

Ek-6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamaları

Davranışlar	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	Eğitim Fakültesi	Fen Edebiyat Fakültesi	Diğer	Toplam
14	2,05	1,44	1,84	1,77	1,95	1,83
15	1,67	2,11	1,89	1,92	1,95	1,90
16	1,71	2,11	1,69	1,58	1,66	1,66
17	1,57	1,44	1,57	1,56	1,51	1,56
18	1,71	1,56	1,67	1,68	1,54	1,66
19	1,90	2,11	2,33	2,46	2,29	2,35
20	1,84	2,00	2,44	2,34	2,39	2,37
21	1,32	1,33	1,49	1,49	1,54	1,48
22	1,63	1,78	1,89	1,93	1,96	1,90
23	1,52	1,56	1,56	1,56	1,53	1,56
24	1,33	1,78	1,44	1,50	1,43	1,46
25	1,62	1,89	1,68	1,64	1,67	1,67
26	1,81	2,13	1,79	1,67	1,58	1,73
27	2,19	2,89	2,52	2,57	2,76	2,56
28	1,33	1,33	1,37	1,37	1,34	1,36
29	1,76	1,89	1,82	1,94	1,58	1,84
30	2,10	2,78	2,86	2,56	2,79	2,72
31	2,42	2,44	2,56	2,63	2,22	2,54
32	2,40	3,00	3,09	2,84	3,05	2,98
33	3,15	3,44	3,82	3,86	3,48	3,77
34	2,60	2,67	2,41	2,39	2,53	2,43
35	2,53	3,00	3,62	3,60	3,61	3,56
36	2,85	3,43	3,73	3,65	3,77	3,67
37	2,35	2,78	2,61	2,41	2,55	2,53
38	2,90	2,44	2,67	2,62	2,66	2,66
39	1,85	1,87	1,86	1,69	1,91	1,81
40	2,05	1,67	2,18	2,08	2,02	2,12
41	2,26	3,33	2,90	2,85	2,88	2,86
42	1,70	2,00	1,87	1,82	1,96	1,86
43	2,76	3,25	2,74	2,71	2,73	2,74
44	2,33	3,00	3,04	2,87	2,89	2,94
45	2,70	3,63	2,98	3,04	2,89	2,99
46	2,67	3,13	3,01	3,17	3,04	3,06
47	2,52	3,13	3,08	3,12	3,09	3,07

Ek-7. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmedeki Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapılmasının doğru olacağını düşünme	22-27	28-33	,14	,144	,855
		34-39	-,17	,147	,758
		40-45	,07	,167	,995
		46 ve üzeri	-,15	,166	,905
	28-33	22-27	-,14	,144	,855
		34-39	-,32(*)	,097	,009
		40-45	-,08	,125	,971
		46 ve üzeri	-,29	,124	,133
	34-39	22-27	,17	,147	,758
		28-33	,32(*)	,097	,009
		40-45	,24	,128	,330
		46 ve üzeri	,03	,126	,999
	40-45	22-27	-,07	,167	,995
		28-33	,08	,125	,971
		34-39	-,24	,128	,330
		46 ve üzeri	-,21	,149	,619
	46 ve üzeri	22-27	,15	,166	,905
		28-33	,29	,124	,133
		34-39	-,03	,126	,999
		40-45	,21	,149	,619
Sınav sorularını hazırlarken öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları dikkate alma	22-27	28-33	-,15	,109	,641
		34-39	-,06	,111	,979
		40-45	,12	,126	,882
		46 ve üzeri	,06	,125	,992
	28-33	22-27	,15	,109	,641
		34-39	,09	,073	,762
		40-45	,27(*)	,094	,038
		46 ve üzeri	,21	,093	,179
	34-39	22-27	,06	,111	,979
		28-33	-,09	,073	,762
		40-45	,18	,097	,333
		46 ve üzeri	,12	,095	,726
	40-45	22-27	-,12	,126	,882
		28-33	-,27(*)	,094	,038
		34-39	-,18	,097	,333
		46 ve üzeri	-,06	,113	,981
	46 ve üzeri	22-27	-,06	,125	,992
		28-33	-,21	,093	,179
		34-39	-,12	,095	,726
		40-45	,06	,113	,981
Sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan (kapsam geçerliliğini)	22-27	28-33	,16	,160	,862
		34-39	,29	,162	,390
		40-45	,43	,184	,134
		46 ve üzeri	,67(*)	,184	,003
	28-33	22-27	-,16	,160	,862

sağlayabilmek için, hangi konudan kaç tane soru soracağımızı gösterir örneklem tablosu) yararlanırım ve belirtke tablosunda belirtilen hedef davranışların sayısı kadar soru sorma		34-39	,13	,107	,739
		40-45	,27	,138	,276
		46 ve üzeri	,52(*)	,138	,002
	34-39	22-27	-,29	,162	,390
		28-33	-,13	,107	,739
		40-45	,14	,141	,850
		46 ve üzeri	,39(*)	,141	,050
	40-45	22-27	-,43	,184	,134
		28-33	-,27	,138	,276
		34-39	-,14	,141	,850
		46 ve üzeri	,24	,165	,581
	46 ve üzeri	22-27	-,67(*)	,184	,003
		28-33	-,52(*)	,138	,002
		34-39	-,39(*)	,141	,050
		40-45	-,24	,165	,581
Sınav kağıdının başına yönerge hazırlama	22-27	28-33	-,62(*)	,197	,016
		34-39	-,73(*)	,200	,002
		40-45	-,63(*)	,228	,048
		46 ve üzeri	-,47	,225	,235
	28-33	22-27	,62(*)	,197	,016
		34-39	-,12	,135	,910
		40-45	-,01	,175	1,000
		46 ve üzeri	,15	,170	,903
	34-39	22-27	,73(*)	,200	,002
		28-33	,12	,135	,910
		40-45	,10	,178	,977
		46 ve üzeri	,27	,173	,536
	40-45	22-27	,63(*)	,228	,048
		28-33	,01	,175	1,000
		34-39	-,10	,178	,977
		46 ve üzeri	,16	,206	,933
	46 ve üzeri	22-27	,47	,225	,235
		28-33	-,15	,170	,903
		34-39	-,27	,173	,536
		40-45	-,16	,206	,933
Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlama	22-27	28-33	,21	,100	,224
		34-39	,19	,102	,334
		40-45	,31	,116	,059
		46 ve üzeri	,34(*)	,116	,031
	28-33	22-27	-,21	,100	,224
		34-39	-,02	,067	,998
		40-45	,10	,087	,780
		46 ve üzeri	,13	,087	,588
	34-39	22-27	-,19	,102	,334
		28-33	,02	,067	,998
		40-45	,12	,088	,662
		46 ve üzeri	,15	,088	,464
	40-45	22-27	-,31	,116	,059
		28-33	-,10	,087	,780

		34-39	-,12	,088	,662
		46 ve üzeri	,03	,104	,999
	46 ve üzeri	22-27	-,34(*)	,116	,031
		28-33	-,13	,087	,588
		34-39	-,15	,088	,464
		40-45	-,03	,104	,999
Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme	22-27	28-33	,66(*)	,206	,012
		34-39	,83(*)	,210	,001
		40-45	,90(*)	,239	,002
		46 ve üzeri	,89(*)	,236	,002
	28-33	22-27	-,66(*)	,206	,012
		34-39	,16	,140	,769
		40-45	,23	,180	,691
		46 ve üzeri	,22	,177	,714
	34-39	22-27	-,83(*)	,210	,001
		28-33	-,16	,140	,769
		40-45	,07	,184	,995
		46 ve üzeri	,06	,181	,997
	40-45	22-27	-,90(*)	,239	,002
		28-33	-,23	,180	,691
		34-39	-,07	,184	,995
		46 ve üzeri	-,01	,214	1,000
	46 ve üzeri	22-27	-,89(*)	,236	,002
		28-33	-,22	,177	,714
		34-39	-,06	,181	,997
		40-45	,01	,214	1,000
Sınav kağıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme	22-27	28-33	-,13	,195	,959
		34-39	-,16	,198	,927
		40-45	-,08	,224	,996
		46 ve üzeri	,31	,223	,638
	28-33	22-27	,13	,195	,959
		34-39	-,03	,130	1,000
		40-45	,05	,167	,998
		46 ve üzeri	,44	,164	,057
	34-39	22-27	,16	,198	,927
		28-33	,03	,130	1,000
		40-45	,08	,171	,990
		46 ve üzeri	,47(*)	,168	,044
	40-45	22-27	,08	,224	,996
		28-33	-,05	,167	,998
		34-39	-,08	,171	,990
		46 ve üzeri	,39	,198	,285
	46 ve üzeri	22-27	-,31	,223	,638
		28-33	-,44	,164	,057
		34-39	-,47(*)	,168	,044
		40-45	-,39	,198	,285
Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca	22-27	28-33	,22	,181	,731
		34-39	,31	,183	,447
		40-45	,01	,209	1,000

puan verme		46 ve üzeri	,61(*)	,208	,030
	28-33	22-27	-,22	,181	,731
		34-39	,09	,122	,956
		40-45	-,22	,157	,641
		46 ve üzeri	,39	,157	,101
	34-39	22-27	-,31	,183	,447
		28-33	-,09	,122	,956
		40-45	-,30	,161	,328
		46 ve üzeri	,30	,160	,329
	40-45	22-27	-,01	,209	1,000
		28-33	,22	,157	,641
		34-39	,30	,161	,328
		46 ve üzeri	,60(*)	,188	,013
	46 ve üzeri	22-27	-,61(*)	,208	,030
		28-33	-,39	,157	,101
		34-39	-,30	,160	,329
		40-45	-,60(*)	,188	,013
Sınav kağıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme	22-27	28-33	,42	,186	,163
		34-39	,62(*)	,189	,009
		40-45	,67(*)	,216	,016
		46 ve üzeri	,69(*)	,215	,013
	28-33	22-27	-,42	,186	,163
		34-39	,21	,126	,474
		40-45	,25	,163	,520
		46 ve üzeri	,27	,161	,454
	34-39	22-27	-,62(*)	,189	,009
		28-33	-,21	,126	,474
		40-45	,05	,167	,998
		46 ve üzeri	,06	,165	,995
	40-45	22-27	-,67(*)	,216	,016
		28-33	-,25	,163	,520
		34-39	-,05	,167	,998
		46 ve üzeri	,01	,195	1,000
	46 ve üzeri	22-27	-,69(*)	,215	,013
		28-33	-,27	,161	,454
		34-39	-,06	,165	,995
		40-45	-,01	,195	1,000
Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuma	22-27	28-33	-,05	,211	,999
		34-39	,18	,214	,913
		40-45	,13	,244	,984
		46 ve üzeri	,76(*)	,243	,015
	28-33	22-27	,05	,211	,999
		34-39	,23	,142	,477
		40-45	,18	,184	,869
		46 ve üzeri	,81(*)	,183	,000
	34-39	22-27	-,18	,214	,913
		28-33	-,23	,142	,477
		40-45	-,05	,188	,999
		46 ve üzeri	,58(*)	,187	,017

	40-45	22-27	-,13	,244	,984
		28-33	-,18	,184	,869
		34-39	,05	,188	,999
		46 ve üzeri	,63(*)	,220	,034
	46 ve üzeri	22-27	-,76(*)	,243	,015
		28-33	-,81(*)	,183	,000
		34-39	-,58(*)	,187	,017
		40-45	-,63(*)	,220	,034
Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceği ni düşünme	22-27	28-33	-,03	,158	1,000
		34-39	-,04	,161	,999
		40-45	-,04	,182	1,000
		46 ve üzeri	,34	,181	,314
	28-33	22-27	,03	,158	1,000
		34-39	-,01	,107	1,000
		40-45	-,01	,138	1,000
		46 ve üzeri	,37	,136	,051
	34-39	22-27	,04	,161	,999
		28-33	,01	,107	1,000
		40-45	,00	,140	1,000
		46 ve üzeri	,38(*)	,138	,047
	40-45	22-27	,04	,182	1,000
		28-33	,01	,138	1,000
		34-39	,00	,140	1,000
		46 ve üzeri	,38	,163	,133
	46 ve üzeri	22-27	-,34	,181	,314
		28-33	-,37	,136	,051
		34-39	-,38(*)	,138	,047
		40-45	-,38	,163	,133

Ek-8. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınav sorularının sayısını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorma	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,10	,140	,992
		Sosyal Bilimler	,07	,099	,994
		Matematik	,01	,106	1,000
		Fen Bilimleri	,29(*)	,100	,050
		Yabancı Dil	,07	,117	,996
		Meslek Dersleri	,13	,109	,890
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,10	,140	,992
		Sosyal Bilimler	-,03	,137	1,000
		Matematik	-,09	,142	,995
		Fen Bilimleri	,19	,137	,794
		Yabancı Dil	-,03	,151	1,000
		Meslek Dersleri	,03	,145	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,07	,099	,994
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,03	,137	1,000
		Matematik	-,06	,102	,998
		Fen Bilimleri	,23	,095	,202
		Yabancı Dil	,01	,114	1,000
		Meslek Dersleri	,07	,105	,996
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,01	,106	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,09	,142	,995
		Sosyal Bilimler	,06	,102	,998
		Fen Bilimleri	,29	,102	,077
		Yabancı Dil	,06	,119	,998
		Meslek Dersleri	,12	,112	,926
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,29(*)	,100	,050
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,19	,137	,794
		Sosyal Bilimler	-,23	,095	,202
		Matematik	-,29	,102	,077
		Yabancı Dil	-,22	,114	,450
		Meslek Dersleri	-,16	,106	,720
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,07	,117	,996
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,03	,151	1,000
		Sosyal Bilimler	-,01	,114	1,000
		Matematik	-,06	,119	,998
		Fen Bilimleri	,22	,114	,450
		Meslek Dersleri	,06	,122	,999

	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,13	,109	,890
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,03	,145	1,000
		Sosyal Bilimler	-,07	,105	,996
		Matematik	-,12	,112	,926
		Fen Bilimleri	,16	,106	,720
		Yabancı Dil	-,06	,122	,999
Sınav kağıdının başına yönerge hazırlama	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,54	,254	,333
		Sosyal Bilimler	-,23	,180	,858
		Matematik	,05	,191	1,000
		Fen Bilimleri	-,13	,180	,991
		Yabancı Dil	,38	,213	,566
		Meslek Dersleri	-,08	,198	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,54	,254	,333
		Sosyal Bilimler	,31	,250	,876
		Matematik	,60	,258	,244
		Fen Bilimleri	,41	,250	,653
		Yabancı Dil	,92(*)	,274	,015
		Meslek Dersleri	,47	,263	,568
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,23	,180	,858
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,31	,250	,876
		Matematik	,28	,186	,728
		Fen Bilimleri	,10	,174	,997
		Yabancı Dil	,61	,208	,054
		Meslek Dersleri	,15	,193	,985
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,05	,191	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,60	,258	,244
		Sosyal Bilimler	-,28	,186	,728
		Fen Bilimleri	-,18	,186	,956
		Yabancı Dil	,32	,218	,750
		Meslek Dersleri	-,13	,203	,996
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,13	,180	,991
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,41	,250	,653
		Sosyal Bilimler	-,10	,174	,997
		Matematik	,18	,186	,956
		Yabancı Dil	,51	,208	,181
		Meslek Dersleri	,05	,193	1,000
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,38	,213	,566
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,92(*)	,274	,015
		Sosyal Bilimler	-,61	,208	,054
		Matematik	-,32	,218	,750
		Fen Bilimleri	-,51	,208	,181
		Meslek Dersleri	-,45	,224	,396
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,08	,198	1,000

		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,47	,263	,568
		Sosyal Bilimler	-,15	,193	,985
		Matematik	,13	,203	,996
		Fen Bilimleri	-,05	,193	1,000
		Yabancı Dil	,45	,224	,396
Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlama	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,15	,126	,913
		Sosyal Bilimler	-,34(*)	,090	,004
		Matematik	-,05	,096	,998
		Fen Bilimleri	,00	,090	1,000
		Yabancı Dil	-,16	,105	,749
		Meslek Dersleri	,00	,099	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,15	,126	,913
		Sosyal Bilimler	-,19	,124	,714
		Matematik	,09	,128	,990
		Fen Bilimleri	,14	,124	,916
		Yabancı Dil	-,01	,135	1,000
		Meslek Dersleri	,14	,130	,932
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,34(*)	,090	,004
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,19	,124	,714
		Matematik	,29(*)	,092	,033
		Fen Bilimleri	,33(*)	,086	,002
		Yabancı Dil	,18	,102	,573
		Meslek Dersleri	,33(*)	,095	,009
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,05	,096	,998
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,09	,128	,990
		Sosyal Bilimler	-,29(*)	,092	,033
		Fen Bilimleri	,05	,092	,999
		Yabancı Dil	-,11	,107	,955
		Meslek Dersleri	,05	,101	,999
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,00	,090	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,14	,124	,916
		Sosyal Bilimler	-,33(*)	,086	,002
		Matematik	-,05	,092	,999
		Yabancı Dil	-,15	,102	,745
		Meslek Dersleri	,00	,095	1,000
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,16	,105	,749
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,01	,135	1,000
		Sosyal Bilimler	-,18	,102	,573
		Matematik	,11	,107	,955
		Fen Bilimleri	,15	,102	,745
		Meslek Dersleri	,15	,110	,802

	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,00	,099	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,14	,130	,932
		Sosyal Bilimler	-,33(*)	,095	,009
		Matematik	-,05	,101	,999
		Fen Bilimleri	,00	,095	1,000
		Yabancı Dil	-,15	,110	,802
Cevap anahtarında, soruları güçlük derecelerine göre puanlama yapma	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,00	,205	1,000
		Sosyal Bilimler	-,07	,145	,999
		Matematik	-,22	,155	,797
		Fen Bilimleri	-,09	,145	,995
		Yabancı Dil	,33	,171	,471
		Meslek Dersleri	,51(*)	,159	,022
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,00	,205	1,000
		Sosyal Bilimler	-,06	,200	1,000
		Matematik	-,22	,208	,945
		Fen Bilimleri	-,09	,200	,999
		Yabancı Dil	,33	,220	,742
		Meslek Dersleri	,52	,211	,178
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,07	,145	,999
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,06	,200	1,000
		Matematik	-,15	,149	,948
		Fen Bilimleri	-,03	,139	1,000
		Yabancı Dil	,39	,166	,213
		Meslek Dersleri	,58(*)	,154	,003
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,22	,155	,797
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,22	,208	,945
		Sosyal Bilimler	,15	,149	,948
		Fen Bilimleri	,13	,149	,981
		Yabancı Dil	,55(*)	,175	,031
		Meslek Dersleri	,73(*)	,163	,000
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,09	,145	,995
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,09	,200	,999
		Sosyal Bilimler	,03	,139	1,000
		Matematik	-,13	,149	,981
		Yabancı Dil	,42	,166	,150
		Meslek Dersleri	,61(*)	,154	,002
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,33	,171	,471
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,33	,220	,742
		Sosyal Bilimler	-,39	,166	,213
		Matematik	-,55(*)	,175	,031
		Fen Bilimleri	-,42	,166	,150
		Meslek Dersleri	,19	,178	,943

	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,51(*)	,159	,022
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,52	,211	,178
		Sosyal Bilimler	-,58(*)	,154	,003
		Matematik	-,73(*)	,163	,000
		Fen Bilimleri	-,61(*)	,154	,002
		Yabancı Dil	-,19	,178	,943
Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,09	,265	1,000
		Sosyal Bilimler	,23	,184	,865
		Matematik	,71(*)	,197	,006
		Fen Bilimleri	,50	,185	,105
		Yabancı Dil	-,22	,217	,950
		Meslek Dersleri	-,35	,201	,578
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,09	,265	1,000
		Sosyal Bilimler	,15	,259	,998
		Matematik	,63	,268	,229
		Fen Bilimleri	,41	,260	,700
		Yabancı Dil	-,31	,283	,931
		Meslek Dersleri	-,44	,272	,667
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,23	,184	,865
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,15	,259	,998
		Matematik	,48	,189	,145
		Fen Bilimleri	,26	,177	,752
		Yabancı Dil	-,45	,209	,314
		Meslek Dersleri	-,59(*)	,193	,040
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,71(*)	,197	,006
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,63	,268	,229
		Sosyal Bilimler	-,48	,189	,145
		Fen Bilimleri	-,22	,191	,913
		Yabancı Dil	-,94(*)	,221	,001
		Meslek Dersleri	-1,07(*)	,206	,000
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,50	,185	,105
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,41	,260	,700
		Sosyal Bilimler	-,26	,177	,752
		Matematik	,22	,191	,913
		Yabancı Dil	-,72(*)	,211	,013
		Meslek Dersleri	-,85(*)	,195	,000
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,22	,217	,950
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,31	,283	,931
		Sosyal Bilimler	,45	,209	,314
		Matematik	,94(*)	,221	,001
		Fen Bilimleri	,72(*)	,211	,013
		Meslek Dersleri	-,13	,225	,997
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,35	,201	,578

		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,44	,272	,667
		Sosyal Bilimler	,59(*)	,193	,040
		Matematik	1,07(*)	,206	,000
		Fen Bilimleri	,85(*)	,195	,000
		Yabancı Dil	,13	,225	,997
Cevap anahtarında önem verilen konularla ilgili sorulara daha fazla puan verme	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,09	,261	1,000
		Sosyal Bilimler	-,47	,183	,146
		Matematik	-,39	,195	,417
		Fen Bilimleri	-,19	,184	,951
		Yabancı Dil	,15	,211	,993
		Meslek Dersleri	,06	,201	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,09	,261	1,000
		Sosyal Bilimler	-,55	,256	,320
		Matematik	-,48	,264	,550
		Fen Bilimleri	-,27	,256	,939
		Yabancı Dil	,06	,276	1,000
		Meslek Dersleri	-,02	,268	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,47	,183	,146
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,55	,256	,320
		Matematik	,08	,188	1,000
		Fen Bilimleri	,28	,177	,693
		Yabancı Dil	,61(*)	,205	,045
		Meslek Dersleri	,53	,194	,091
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,39	,195	,417
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,48	,264	,550
		Sosyal Bilimler	-,08	,188	1,000
		Fen Bilimleri	,20	,189	,935
		Yabancı Dil	,54	,216	,164
		Meslek Dersleri	,45	,205	,289
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,19	,184	,951
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,27	,256	,939
		Sosyal Bilimler	-,28	,177	,693
		Matematik	-,20	,189	,935
		Yabancı Dil	,33	,206	,667
		Meslek Dersleri	,25	,195	,857
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,15	,211	,993
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,06	,276	1,000
		Sosyal Bilimler	-,61(*)	,205	,045
		Matematik	-,54	,216	,164
		Fen Bilimleri	-,33	,206	,667
		Meslek Dersleri	-,08	,221	1,000
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,06	,201	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,02	,268	1,000
		Sosyal Bilimler	-,53	,194	,091

Sınav kağıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme		Matematik	-,45	,205	,289
		Fen Bilimleri	-,25	,195	,857
		Yabancı Dil	,08	,221	1,000
	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-1,12(*)	,226	,000
		Sosyal Bilimler	-1,41(*)	,156	,000
		Matematik	-1,55(*)	,167	,000
		Fen Bilimleri	-1,51(*)	,157	,000
		Yabancı Dil	-,84(*)	,183	,000
		Meslek Dersleri	-1,40(*)	,173	,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	1,12(*)	,226	,000
		Sosyal Bilimler	-,28	,221	,863
		Matematik	-,42	,228	,518
		Fen Bilimleri	-,39	,221	,574
		Yabancı Dil	,29	,240	,898
		Meslek Dersleri	-,28	,232	,896
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	1,41(*)	,156	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,28	,221	,863
		Matematik	-,14	,161	,976
		Fen Bilimleri	-,11	,150	,991
		Yabancı Dil	,57(*)	,176	,024
		Meslek Dersleri	,00	,166	1,000
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	1,55(*)	,167	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,42	,228	,518
		Sosyal Bilimler	,14	,161	,976
		Fen Bilimleri	,03	,161	1,000
		Yabancı Dil	,71(*)	,186	,003
		Meslek Dersleri	,14	,176	,983
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	1,51(*)	,157	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,39	,221	,574
		Sosyal Bilimler	,11	,150	,991
		Matematik	-,03	,161	1,000
		Yabancı Dil	,68(*)	,177	,003
		Meslek Dersleri	,11	,167	,994
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,84(*)	,183	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,29	,240	,898
		Sosyal Bilimler	-,57(*)	,176	,024
		Matematik	-,71(*)	,186	,003
		Fen Bilimleri	-,68(*)	,177	,003
		Meslek Dersleri	-,56	,191	,051
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	1,40(*)	,173	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,28	,232	,896
		Sosyal Bilimler	,00	,166	1,000
		Matematik	-,14	,176	,983
		Fen Bilimleri	-,11	,167	,994
		Yabancı Dil	,56	,191	,051

Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,42	,247	,618
		Sosyal Bilimler	,16	,165	,960
		Matematik	-,15	,175	,979
		Fen Bilimleri	-,20	,165	,880
		Yabancı Dil	,13	,191	,995
		Meslek Dersleri	-,03	,181	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,42	,247	,618
		Sosyal Bilimler	-,26	,241	,934
		Matematik	-,57	,248	,248
		Fen Bilimleri	-,62	,241	,132
		Yabancı Dil	-,29	,259	,919
		Meslek Dersleri	-,45	,252	,555
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,16	,165	,960
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,26	,241	,934
		Matematik	-,31	,166	,506
		Fen Bilimleri	-,36	,156	,228
		Yabancı Dil	-,03	,183	1,000
		Meslek Dersleri	-,19	,172	,924
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,15	,175	,979
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,57	,248	,248
		Sosyal Bilimler	,31	,166	,506
		Fen Bilimleri	-,05	,167	1,000
		Yabancı Dil	,28	,193	,781
		Meslek Dersleri	,12	,182	,995
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,20	,165	,880
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,62	,241	,132
		Sosyal Bilimler	,36	,156	,228
		Matematik	,05	,167	1,000
		Yabancı Dil	,33	,183	,546
		Meslek Dersleri	,17	,173	,954
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,13	,191	,995
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,29	,259	,919
		Sosyal Bilimler	,03	,183	1,000
		Matematik	-,28	,193	,781
		Fen Bilimleri	-,33	,183	,546
		Meslek Dersleri	-,16	,198	,985
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,03	,181	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,45	,252	,555
		Sosyal Bilimler	,19	,172	,924
		Matematik	-,12	,182	,995
		Fen Bilimleri	-,17	,173	,954
		Yabancı Dil	,16	,198	,985
	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,27	,209	,859
		Sosyal Bilimler	,16	,145	,935

Sınav kağıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan verme		Matematik	,92(*)	,154	,000
		Fen Bilimleri	,82(*)	,145	,000
		Yabancı Dil	,35	,168	,366
		Meslek Dersleri	,34	,160	,332
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,27	,209	,859
		Sosyal Bilimler	-,11	,204	,998
		Matematik	,65(*)	,211	,032
		Fen Bilimleri	,55	,204	,098
		Yabancı Dil	,08	,221	1,000
		Meslek Dersleri	,07	,215	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,16	,145	,935
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,11	,204	,998
		Matematik	,77(*)	,148	,000
		Fen Bilimleri	,66(*)	,138	,000
		Yabancı Dil	,19	,162	,898
		Meslek Dersleri	,19	,154	,891
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,92(*)	,154	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,65(*)	,211	,032
		Sosyal Bilimler	-,77(*)	,148	,000
		Fen Bilimleri	-,10	,147	,993
		Yabancı Dil	-,57(*)	,170	,014
		Meslek Dersleri	-,58(*)	,162	,007
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,82(*)	,145	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,55	,204	,098
		Sosyal Bilimler	-,66(*)	,138	,000
		Matematik	,10	,147	,993
		Yabancı Dil	-,47	,161	,056
		Meslek Dersleri	-,48(*)	,153	,031
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,35	,168	,366
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,08	,221	1,000
		Sosyal Bilimler	-,19	,162	,898
		Matematik	,57(*)	,170	,014
		Fen Bilimleri	,47	,161	,056
		Meslek Dersleri	-,01	,175	1,000
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,34	,160	,332
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,07	,215	1,000
		Sosyal Bilimler	-,19	,154	,891
		Matematik	,58(*)	,162	,007
		Fen Bilimleri	,48(*)	,153	,031
		Yabancı Dil	,01	,175	1,000
Sınav kağıtlarını değerlendirirken cevap anahtarında yer almayan orijinal,	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,30	,256	,905
		Sosyal Bilimler	-,07	,176	1,000
		Matematik	-,10	,188	,999

önemli bilgi ve fikirlerle puan verme		Fen Bilimleri	-,31	,176	,585
		Yabancı Dil	-,49	,210	,235
		Meslek Dersleri	-,68(*)	,194	,009
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,30	,256	,905
		Sosyal Bilimler	,23	,251	,973
		Matematik	,20	,259	,987
		Fen Bilimleri	-,01	,251	1,000
		Yabancı Dil	-,19	,275	,994
		Meslek Dersleri	-,38	,263	,782
		T.D.ve Edebiyatı	,07	,176	1,000
	Sosyal Bilimler	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,23	,251	,973
		Matematik	-,02	,180	1,000
		Fen Bilimleri	-,23	,168	,807
		Yabancı Dil	-,41	,203	,393
		Meslek Dersleri	-,60(*)	,187	,022
		T.D.ve Edebiyatı	,10	,188	,999
	Matematik	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,20	,259	,987
		Sosyal Bilimler	,02	,180	1,000
		Fen Bilimleri	-,21	,180	,906
		Yabancı Dil	-,39	,213	,528
		Meslek Dersleri	-,58	,198	,053
		T.D.ve Edebiyatı	,31	,176	,585
	Fen Bilimleri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,01	,251	1,000
		Sosyal Bilimler	,23	,168	,807
		Matematik	,21	,180	,906
		Yabancı Dil	-,18	,203	,975
		Meslek Dersleri	-,37	,187	,426
		T.D.ve Edebiyatı	,49	,210	,235
	Yabancı Dil	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,19	,275	,994
		Sosyal Bilimler	,41	,203	,393
		Matematik	,39	,213	,528
		Fen Bilimleri	,18	,203	,975
		Meslek Dersleri	-,19	,218	,976
		T.D.ve Edebiyatı	,68(*)	,194	,009
	Meslek Dersleri	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,38	,263	,782
		Sosyal Bilimler	,60(*)	,187	,022
		Matematik	,58	,198	,053
		Fen Bilimleri	,37	,187	,426
		Yabancı Dil	,19	,218	,976

Ek-9. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşantılarını dikkate alma	0-5	6-11	-,04	,143	,998
		12-17	,01	,150	1,000
		18-23	-,07	,180	,996
		24 ve üzeri	,37	,180	,238
	6-11	0-5	,04	,143	,998
		12-17	,05	,099	,986
		18-23	-,03	,139	1,000
		24 ve üzeri	,41(*)	,139	,026
	12-17	0-5	-,01	,150	1,000
		6-11	-,05	,099	,986
		18-23	-,08	,147	,986
		24 ve üzeri	,36	,147	,101
	18-23	0-5	,07	,180	,996
		6-11	,03	,139	1,000
		12-17	,08	,147	,986
		24 ve üzeri	,44	,177	,097
	24 ve üzeri	0-5	-,37	,180	,238
		6-11	-,41(*)	,139	,026
		12-17	-,36	,147	,101
		18-23	-,44	,177	,097
Sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan (kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için, hangi konudan kaç tane soru soracağımızı gösterir örneklem tablosu) yararlanırım ve belirtke tablosunda belirtilen hedef davranışların sayısı kadar soru sorma	0-5	6-11	,23	,150	,552
		12-17	,49(*)	,158	,018
		18-23	,71(*)	,189	,002
		24 ve üzeri	,83(*)	,189	,000
	6-11	0-5	-,23	,150	,552
		12-17	,26	,104	,089
		18-23	,48(*)	,147	,010
		24 ve üzeri	,60(*)	,148	,000
	12-17	0-5	-,49(*)	,158	,018
		6-11	-,26	,104	,089
		18-23	,22	,154	,617
		24 ve üzeri	,34	,155	,179
	18-23	0-5	-,71(*)	,189	,002
		6-11	-,48(*)	,147	,010
		12-17	-,22	,154	,617
		24 ve üzeri	,12	,187	,964
	24 ve üzeri	0-5	-,83(*)	,189	,000
		6-11	-,60(*)	,148	,000
		12-17	-,34	,155	,179
		18-23	-,12	,187	,964

Sınav kağıdının başına yönerge hazırlama	0-5	6-11	-,41	,189	,189
		12-17	-,54(*)	,197	,048
		18-23	-,59	,237	,091
		24 ve üzeri	-,01	,236	1,000
	6-11	0-5	,41	,189	,189
		12-17	-,13	,132	,855
		18-23	-,18	,186	,862
		24 ve üzeri	,40	,184	,189
	12-17	0-5	,54(*)	,197	,048
		6-11	,13	,132	,855
		18-23	-,05	,195	,999
		24 ve üzeri	,53(*)	,193	,047
	18-23	0-5	,59	,237	,091
		6-11	,18	,186	,862
		12-17	,05	,195	,999
		24 ve üzeri	,59	,234	,091
	24 ve üzeri	0-5	,01	,236	1,000
		6-11	-,40	,184	,189
		12-17	-,53(*)	,193	,047
		18-23	-,59	,234	,091
Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan verme	0-5	6-11	,70(*)	,197	,004
		12-17	,75(*)	,208	,003
		18-23	,86(*)	,247	,005
		24 ve üzeri	1,00(*)	,248	,001
	6-11	0-5	-,70(*)	,197	,004
		12-17	,05	,137	,995
		18-23	,16	,192	,922
		24 ve üzeri	,31	,193	,504
	12-17	0-5	-,75(*)	,208	,003
		6-11	-,05	,137	,995
		18-23	,11	,202	,985
		24 ve üzeri	,25	,204	,723
	18-23	0-5	-,86(*)	,247	,005
		6-11	-,16	,192	,922
		12-17	-,11	,202	,985
		24 ve üzeri	,15	,244	,974
	24 ve üzeri	0-5	-1,00(*)	,248	,001
		6-11	-,31	,193	,504
		12-17	-,25	,204	,723
		18-23	-,15	,244	,974
Sınav kağıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan verme	0-5	6-11	-,01	,186	1,000
		12-17	-,20	,195	,833
		18-23	,24	,233	,833
		24 ve üzeri	,35	,233	,564
	6-11	0-5	,01	,186	1,000
		12-17	-,20	,126	,519
		18-23	,25	,179	,628

	12-17	24 ve üzeri	,36	,179	,273
		0-5	,20	,195	,833
		6-11	,20	,126	,519
		18-23	,45	,189	,124
	18-23	24 ve üzeri	,55(*)	,189	,029
		0-5	-,24	,233	,833
		6-11	-,25	,179	,628
		12-17	-,45	,189	,124
	24 ve üzeri	24 ve üzeri	,11	,228	,991
		0-5	-,35	,233	,564
		6-11	-,36	,179	,273
		12-17	-,55(*)	,189	,029
		18-23	-,11	,228	,991
Sınav kağıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan verme	0-5	6-11	-,02	,173	1,000
		12-17	,01	,182	1,000
		18-23	,19	,219	,903
		24 ve üzeri	,48	,220	,191
	6-11	0-5	,02	,173	1,000
		12-17	,03	,119	,999
		18-23	,22	,171	,706
		24 ve üzeri	,50(*)	,172	,030
	12-17	0-5	-,01	,182	1,000
		6-11	-,03	,119	,999
		18-23	,18	,179	,845
		24 ve üzeri	,47	,181	,073
	18-23	0-5	-,19	,219	,903
		6-11	-,22	,171	,706
		12-17	-,18	,179	,845
		24 ve üzeri	,28	,218	,688
	24 ve üzeri	0-5	-,48	,220	,191
		6-11	-,50(*)	,172	,030
		12-17	-,47	,181	,073
		18-23	-,28	,218	,688
Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma	0-5	6-11	,39	,200	,296
		12-17	,30	,210	,621
		18-23	,56	,253	,175
		24 ve üzeri	,74(*)	,254	,031
	6-11	0-5	-,39	,200	,296
		12-17	-,09	,138	,963
		18-23	,17	,197	,907
		24 ve üzeri	,35	,199	,397
	12-17	0-5	-,30	,210	,621
		6-11	,09	,138	,963
		18-23	,26	,207	,706
		24 ve üzeri	,44	,209	,213
	18-23	0-5	-,56	,253	,175
		6-11	-,17	,197	,907

		12-17	-,26	,207	,706
		24 ve üzeri	,18	,252	,955
	24 ve üzeri	0-5	-,74(*)	,254	,031
		6-11	-,35	,199	,397
		12-17	-,44	,209	,213
		18-23	-,18	,252	,955
Sınav kağıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme	0-5	6-11	,37	,178	,243
		12-17	,39	,187	,230
		18-23	,68(*)	,224	,020
		24 ve üzeri	,72(*)	,226	,013
	6-11	0-5	-,37	,178	,243
		12-17	,02	,123	1,000
		18-23	,32	,174	,363
		24 ve üzeri	,36	,177	,255
	12-17	0-5	-,39	,187	,230
		6-11	-,02	,123	1,000
		18-23	,29	,183	,495
		24 ve üzeri	,33	,186	,372
	18-23	0-5	-,68(*)	,224	,020
		6-11	-,32	,174	,363
		12-17	-,29	,183	,495
		24 ve üzeri	,04	,223	1,000
	24 ve üzeri	0-5	-,72(*)	,226	,013
		6-11	-,36	,177	,255
		12-17	-,33	,186	,372
		18-23	-,04	,223	1,000
Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kağıtlarında bitirinceye kadar okuma	0-5	6-11	,16	,203	,931
		12-17	,41	,214	,313
		18-23	,37	,253	,589
		24 ve üzeri	,85(*)	,259	,009
	6-11	0-5	-,16	,203	,931
		12-17	,25	,141	,408
		18-23	,21	,196	,827
		24 ve üzeri	,69(*)	,203	,007
	12-17	0-5	-,41	,214	,313
		6-11	-,25	,141	,408
		18-23	-,04	,207	1,000
		24 ve üzeri	,44	,214	,232
	18-23	0-5	-,37	,253	,589
		6-11	-,21	,196	,827
		12-17	,04	,207	1,000
		24 ve üzeri	,48	,253	,318
	24 ve üzeri	0-5	-,85(*)	,259	,009
		6-11	-,69(*)	,203	,007
		12-17	-,44	,214	,232
		18-23	-,48	,253	,318

Öğrenci başarısını ölçüp - değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceği ni düşünme	0-5	6-11	,30	,153	,299
		12-17	,25	,161	,547
		18-23	,50	,194	,076
		24 ve üzeri	,58(*)	,193	,021
	6-11	0-5	-,30	,153	,299
		12-17	-,05	,105	,989
		18-23	,20	,151	,661
		24 ve üzeri	,29	,150	,306
	12-17	0-5	-,25	,161	,547
		6-11	,05	,105	,989
		18-23	,25	,159	,495
		24 ve üzeri	,34	,158	,200
	18-23	0-5	-,50	,194	,076
		6-11	-,20	,151	,661
		12-17	-,25	,159	,495
		24 ve üzeri	,08	,191	,992
	24 ve üzeri	0-5	-,58(*)	,193	,021
		6-11	-,29	,150	,306
		12-17	-,34	,158	,200
		18-23	-,08	,191	,992
Öğrenci başarısını ölçüp- değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceği ni düşünme	0-5	6-11	,00	,152	1,000
		12-17	-,03	,159	1,000
		18-23	,20	,191	,826
		24 ve üzeri	,43	,191	,160
	6-11	0-5	,00	,152	1,000
		12-17	-,04	,104	,997
		18-23	,20	,148	,661
		24 ve üzeri	,43(*)	,148	,032
	12-17	0-5	,03	,159	1,000
		6-11	,04	,104	,997
		18-23	,24	,155	,551
		24 ve üzeri	,46(*)	,155	,024
	18-23	0-5	-,20	,191	,826
		6-11	-,20	,148	,661
		12-17	-,24	,155	,551
		24 ve üzeri	,23	,187	,740
	24 ve üzeri	0-5	-,43	,191	,160
		6-11	-,43(*)	,148	,032
		12-17	-,46(*)	,155	,024
		18-23	-,23	,187	,740

Ek-10. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Kuruma Göre Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Belirtilen Davranışlara Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışları	Mezun Olunan Öğretim Kurumu (I)	Mezun Olunan Öğretim Kurumu (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınav kağıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırma	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	-,47	,530	,899
		Eğitim Fakültesi	-1,09(*)	,311	,004
		Fen Edebiyat Fakültesi	-1,08(*)	,316	,006
		Diğer	-1,08(*)	,352	,019
	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	,47	,530	,899
		Eğitim Fakültesi	-,62	,444	,633
		Fen Edebiyat Fakültesi	-,60	,448	,663
		Diğer	-,61	,474	,702
	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	1,09(*)	,311	,004
		Öğretmen Okulu	,62	,444	,633
		Fen Edebiyat Fakültesi	,02	,125	1,000
		Diğer	,01	,199	1,000
	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	1,08(*)	,316	,006
		Öğretmen Okulu	,60	,448	,663
		Eğitim Fakültesi	-,02	,125	1,000
		Diğer	-,01	,208	1,000
	Diğer	Eğitim Enstitüsü	1,08(*)	,352	,019
		Öğretmen Okulu	,61	,474	,702
		Eğitim Fakültesi	-,01	,199	1,000
		Fen Edebiyat Fakültesi	,01	,208	1,000
Sınav kağıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan verme	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	-,58	,514	,793
		Eğitim Fakültesi	-,88(*)	,271	,011
		Fen Edebiyat Fakültesi	-,80(*)	,276	,030
		Diğer	-,92(*)	,307	,023
	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	,58	,514	,793
		Eğitim Fakültesi	-,30	,448	,963
		Fen Edebiyat Fakültesi	-,23	,451	,987
		Diğer	-,35	,471	,949
	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	,88(*)	,271	,011
		Öğretmen Okulu	,30	,448	,963
		Fen Edebiyat Fakültesi	,07	,111	,964
		Diğer	-,05	,175	,999

	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	,80(*)	,276	,030
		Öğretmen Okulu	,23	,451	,987
		Eğitim Fakültesi	-,07	,111	,964
		Diğer	-,12	,183	,966
	Diğer	Eğitim Enstitüsü	,92(*)	,307	,023
		Öğretmen Okulu	,35	,471	,949
		Eğitim Fakültesi	,05	,175	,999
		Fen Edebiyat Fakültesi	,12	,183	,966
Öğrenci başarısını ölçüp - değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünme	Eğitim Enstitüsü	Öğretmen Okulu	-,67	,419	,505
		Eğitim Fakültesi	-,71(*)	,228	,017
		Fen Edebiyat Fakültesi	-,54	,233	,138
		Diğer	-,56	,260	,205
	Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	,67	,419	,505
		Eğitim Fakültesi	-,04	,362	1,000
		Fen Edebiyat Fakültesi	,13	,365	,997
		Diğer	,11	,383	,998
	Eğitim Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	,71(*)	,228	,017
		Öğretmen Okulu	,04	,362	1,000
		Fen Edebiyat Fakültesi	,17	,096	,401
		Diğer	,15	,150	,845
	Fen Edebiyat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	,54	,233	,138
		Öğretmen Okulu	-,13	,365	,997
		Eğitim Fakültesi	-,17	,096	,401
		Diğer	-,01	,156	1,000
	Diğer	Eğitim Enstitüsü	,56	,260	,205
		Öğretmen Okulu	-,11	,383	,998
		Eğitim Fakültesi	-,15	,150	,845
		Fen Edebiyat Fakültesi	,01	,156	1,000

Ek-11. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Ölçme ve Değerlendirme Nedenleri	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Ölçme ve değerlendirme eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşp ulaşmadığını belirlemek için gereklidir	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,04	,190	1,000
		Sosyal Bilimler	-,21	,136	,703
		Matematik	-,39	,145	,114
		Fen Bilimleri	-,15	,136	,922
		Yabancı Dil	-,51*	,155	,017*
		Meslek Dersleri	-,04	,145	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,04	,190	1,000
		Sosyal Bilimler	-,25	,187	,833
		Matematik	-,42	,193	,309
		Fen Bilimleri	-,19	,186	,952
		Yabancı Dil	-,55	,201	,092
		Meslek Dersleri	-,08	,193	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,21	,136	,703
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,25	,187	,833
		Matematik	-,17	,141	,889
		Fen Bilimleri	,06	,131	,999
		Yabancı Dil	-,30	,151	,430
		Meslek Dersleri	,17	,141	,888
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,39	,145	,114
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,42	,193	,309
		Sosyal Bilimler	,17	,141	,889
		Fen Bilimleri	,23	,141	,645
		Yabancı Dil	-,13	,160	,985
		Meslek Dersleri	,34	,150	,252
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,15	,136	,922
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,19	,186	,952
		Sosyal Bilimler	-,06	,131	,999
		Matematik	-,23	,141	,645
		Yabancı Dil	-,36	,151	,202
		Meslek Dersleri	,11	,140	,987
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,51*	,155	,017*
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,55	,201	,092
		Sosyal Bilimler	,30	,151	,430
		Matematik	,13	,160	,985
		Fen Bilimleri	,36	,151	,202
		Meslek Dersleri	,47	,159	,051
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,04	,145	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,08	,193	1,000
		Sosyal Bilimler	-,17	,141	,888

		Matematik	-,34	,150	,252
		Fen Bilimleri	-,11	,140	,987
		Yabancı Dil	-,47	,159	,051
Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için gereklidir	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,03	,239	1,000
		Sosyal Bilimler	-,14	,162	,981
		Matematik	,08	,166	,999
		Fen Bilimleri	,11	,160	,992
		Yabancı Dil	-,47	,178	,118
		Meslek Dersleri	-,07	,176	1,000
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,03	,239	1,000
		Sosyal Bilimler	-,16	,238	,994
		Matematik	,05	,241	1,000
		Fen Bilimleri	,09	,237	1,000
		Yabancı Dil	-,49	,249	,426
		Meslek Dersleri	-,10	,248	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,14	,162	,981
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,16	,238	,994
		Matematik	,21	,164	,860
		Fen Bilimleri	,25	,158	,694
		Yabancı Dil	-,33	,176	,481
		Meslek Dersleri	,06	,174	1,000
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,08	,166	,999
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,05	,241	1,000
		Sosyal Bilimler	-,21	,164	,860
		Fen Bilimleri	,04	,163	1,000
		Yabancı Dil	-,54(*)	,180	,042
		Meslek Dersleri	-,15	,178	,981
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,11	,160	,992
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,09	,237	1,000
		Sosyal Bilimler	-,25	,158	,694
		Matematik	-,04	,163	1,000
		Yabancı Dil	-,58(*)	,174	,015
		Meslek Dersleri	-,19	,173	,929
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,47	,178	,118
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,49	,249	,426
		Sosyal Bilimler	,33	,176	,481
		Matematik	,54(*)	,180	,042
		Fen Bilimleri	,58(*)	,174	,015
		Meslek Dersleri	,39	,189	,362
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,07	,176	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,10	,248	1,000
		Sosyal Bilimler	-,06	,174	1,000
		Matematik	,15	,178	,981
		Fen Bilimleri	,19	,173	,929
		Yabancı Dil	-,39	,189	,362

Ek-12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğrenci Başarısını Belirlemedeki Ölçütlere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri	Kıdem (I)	Kıdem (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınıfın başarı durumu öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür	0-5	6-11	,52(*)	,170	,021
		12-17	,62(*)	,181	,006
		18-23	,58	,220	,065
		24 ve üzeri	,64	,238	,058
	6-11	0-5	-,52(*)	,170	,021
		12-17	,10	,120	,914
		18-23	,06	,173	,996
		24 ve üzeri	,12	,195	,972
	12-17	0-5	-,62(*)	,181	,006
		6-11	-,10	,120	,914
		18-23	-,04	,184	1,000
		24 ve üzeri	,02	,205	1,000
	18-23	0-5	-,58	,220	,065
		6-11	-,06	,173	,996
		12-17	,04	,184	1,000
		24 ve üzeri	,06	,240	,999
	24 ve üzeri	0-5	-,64	,238	,058
		6-11	-,12	,195	,972
		12-17	-,02	,205	1,000
		18-23	-,06	,240	,999

Ek-13. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrenci Başarısını Belirlemedeki Ölçütlere Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Öğrenci Başarısını Belirleme Ölçütleri	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Öğrenci ilgi ve yetenekleri öğrenci başarısını belirlemede ölçüttür	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,05	,171	1,000
		Sosyal Bilimler	-,07	,119	,997
		Matematik	-,15	,124	,904
		Fen Bilimleri	-,19	,117	,671
		Yabancı Dil	-,45(*)	,137	,018
		Meslek Dersleri	-,30	,129	,231
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,05	,171	1,000
		Sosyal Bilimler	-,02	,169	1,000
		Matematik	-,10	,173	,998
		Fen Bilimleri	-,14	,168	,980
		Yabancı Dil	-,41	,183	,288
		Meslek Dersleri	-,25	,177	,783
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,07	,119	,997
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,02	,169	1,000
		Matematik	-,08	,122	,996
		Fen Bilimleri	-,12	,115	,944
		Yabancı Dil	-,38	,136	,072
		Meslek Dersleri	-,23	,127	,537
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,15	,124	,904
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,10	,173	,998
		Sosyal Bilimler	,08	,122	,996
		Fen Bilimleri	-,04	,120	1,000
		Yabancı Dil	-,31	,140	,294
		Meslek Dersleri	-,16	,132	,899
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,19	,117	,671
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,14	,168	,980
		Sosyal Bilimler	,12	,115	,944
		Matematik	,04	,120	1,000
		Yabancı Dil	-,26	,134	,439
		Meslek Dersleri	-,11	,126	,974
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,45(*)	,137	,018
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,41	,183	,288
		Sosyal Bilimler	,38	,136	,072
		Matematik	,31	,140	,294
		Fen Bilimleri	,26	,134	,439
		Meslek Dersleri	,15	,145	,942
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,30	,129	,231
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,25	,177	,783
		Sosyal Bilimler	,23	,127	,537
		Matematik	,16	,132	,899
		Fen Bilimleri	,11	,126	,974
		Yabancı Dil	-,15	,145	,942

Ek-14. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Verdikleri Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Düşük Not Alma Nedenleri	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sınıftaki öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almalarının nedeni öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması olabilir.	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,17	,273	,995
		Sosyal Bilimler	-,35	,187	,506
		Matematik	-,24	,192	,882
		Fen Bilimleri	-,38	,179	,343
		Yabancı Dil	-,71(*)	,207	,012
		Meslek Dersleri	-,33	,196	,634
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,17	,273	,995
		Sosyal Bilimler	-,17	,271	,995
		Matematik	-,06	,275	1,000
		Fen Bilimleri	-,20	,266	,988
		Yabancı Dil	-,53	,285	,499
		Meslek Dersleri	-,15	,278	,998
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,35	,187	,506
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,17	,271	,995
		Matematik	,11	,190	,997
		Fen Bilimleri	-,03	,177	1,000
		Yabancı Dil	-,36	,205	,574
		Meslek Dersleri	,02	,194	1,000
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,24	,192	,882
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,06	,275	1,000
		Sosyal Bilimler	-,11	,190	,997
		Fen Bilimleri	-,14	,182	,987
		Yabancı Dil	-,47	,210	,271
		Meslek Dersleri	-,09	,200	,999
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,38	,179	,343
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,20	,266	,988
		Sosyal Bilimler	,03	,177	1,000
		Matematik	,14	,182	,987
		Yabancı Dil	-,33	,198	,636
		Meslek Dersleri	,05	,187	1,000
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,71(*)	,207	,012
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,53	,285	,499
		Sosyal Bilimler	,36	,205	,574
		Matematik	,47	,210	,271
		Fen Bilimleri	,33	,198	,636
		Meslek Dersleri	,38	,214	,563
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,33	,196	,634
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,15	,278	,998
		Sosyal Bilimler	-,02	,194	1,000
		Matematik	,09	,200	,999
		Fen Bilimleri	-,05	,187	1,000
		Yabancı Dil	-,38	,214	,563

Ek-15. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Öğrencilerin, Herhangi Bir Dersten Sürekli Düşük Not Alma Nedenlerine Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Düşük Not Alma Nedenleri	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi	22-27	28-33	,40	,180	,164
		34-39	,52(*)	,187	,041
		40-45	,37	,213	,418
		46 ve üzeri	,58	,224	,075
	28-33	22-27	-,40	,180	,164
		34-39	,12	,128	,882
		40-45	-,04	,164	,999
		46 ve üzeri	,18	,178	,863
	34-39	22-27	-,52(*)	,187	,041
		28-33	-,12	,128	,882
		40-45	-,16	,172	,893
		46 ve üzeri	,05	,185	,998
	40-45	22-27	-,37	,213	,418
		28-33	,04	,164	,999
		34-39	,16	,172	,893
		46 ve üzeri	,21	,212	,857
	46 ve üzeri	22-27	-,58	,224	,075
		28-33	-,18	,178	,863
		34-39	-,05	,185	,998
		40-45	-,21	,212	,857

Ek-16. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Ölçme Araçları	Kıdem(I)	Kıdem (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sözlü sınavlar	0-5	6-11	-,37	,189	,279
		12-17	-,26	,201	,707
		18-23	-,01	,239	1,000
		24 ve üzeri	,20	,243	,923
	6-11	0-5	,37	,189	,279
		12-17	,12	,134	,904
		18-23	,37	,186	,285
		24 ve üzeri	,57(*)	,191	,023
	12-17	0-5	,26	,201	,707
		6-11	-,12	,134	,904
		18-23	,25	,198	,721
		24 ve üzeri	,46	,202	,162
	18-23	0-5	,01	,239	1,000
		6-11	-,37	,186	,285
		12-17	-,25	,198	,721
		24 ve üzeri	,21	,240	,909
	24 ve üzeri	0-5	-,20	,243	,923
		6-11	-,57(*)	,191	,023
		12-17	-,46	,202	,162
		18-23	-,21	,240	,909
Çoktan Seçmeli testleri	0-5	6-11	,02	,149	1,000
		12-17	,10	,157	,965
		18-23	-,37	,189	,281
		24 ve üzeri	-,17	,193	,906
	6-11	0-5	-,02	,149	1,000
		12-17	,09	,102	,914
		18-23	-,39	,147	,064
		24 ve üzeri	-,18	,152	,741
	12-17	0-5	-,10	,157	,965
		6-11	-,09	,102	,914
		18-23	-,48(*)	,155	,019
		24 ve üzeri	-,27	,159	,430
	18-23	0-5	,37	,189	,281
		6-11	,39	,147	,064
		12-17	,48(*)	,155	,019
		24 ve üzeri	,20	,191	,822
	24 ve üzeri	0-5	,17	,193	,906
		6-11	,18	,152	,741
		12-17	,27	,159	,430
		18-23	-,20	,191	,822

Ek-17. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Ölçme Araçları	Branş (I)	Branş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Yazılı Sınavlar	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,32	,162	,438
		Sosyal Bilimler	-,50(*)	,112	,000
		Matematik	-,12	,120	,951
		Fen Bilimleri	-,45(*)	,111	,001
		Yabancı Dil	-,31	,133	,220
		Meslek Dersleri	-,30	,123	,180
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	,32	,162	,438
		Sosyal Bilimler	-,19	,159	,903
		Matematik	,20	,164	,896
		Fen Bilimleri	-,14	,158	,978
		Yabancı Dil	,00	,174	1,000
		Meslek Dersleri	,02	,167	1,000
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,50(*)	,112	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,19	,159	,903
		Matematik	,38(*)	,116	,018
		Fen Bilimleri	,05	,107	,999
		Yabancı Dil	,19	,129	,758
		Meslek Dersleri	,20	,120	,623
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,12	,120	,951
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,20	,164	,896
		Sosyal Bilimler	-,38*	,116	,018*
		Fen Bilimleri	-,33	,115	,061
		Yabancı Dil	-,19	,136	,797
		Meslek Dersleri	-,18	,127	,787
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,45*	,111	,001*
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,14	,158	,978
		Sosyal Bilimler	-,05	,107	,999
		Matematik	,33	,115	,061
		Yabancı Dil	,14	,129	,931
		Meslek Dersleri	,15	,119	,864
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	,31	,133	,220
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,00	,174	1,000
		Sosyal Bilimler	-,19	,129	,758
		Matematik	,19	,136	,797
		Fen Bilimleri	-,14	,129	,931
		Meslek Dersleri	,01	,139	1,000
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,30	,123	,180

Sözlü sınavlar		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,02	,167	1,000
		Sosyal Bilimler	-,20	,120	,623
		Matematik	,18	,127	,787
		Fen Bilimleri	-,15	,119	,864
		Yabancı Dil	-,01	,139	1,000
	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,54	,262	,376
		Sosyal Bilimler	,09	,179	,999
		Matematik	,05	,192	1,000
		Fen Bilimleri	-,12	,179	,995
		Yabancı Dil	,55	,211	,128
		Meslek Dersleri	,38	,196	,472
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,54	,262	,376
		Sosyal Bilimler	-,45	,258	,585
		Matematik	-,49	,267	,535
		Fen Bilimleri	-,66	,257	,143
		Yabancı Dil	,01	,281	1,000
		Meslek Dersleri	-,17	,270	,996
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,09	,179	,999
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,45	,258	,585
		Matematik	-,04	,187	1,000
		Fen Bilimleri	-,21	,173	,896
		Yabancı Dil	,46	,207	,284
		Meslek Dersleri	,28	,191	,748
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	-,05	,192	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,49	,267	,535
		Sosyal Bilimler	,04	,187	1,000
		Fen Bilimleri	-,17	,186	,970
		Yabancı Dil	,50	,218	,258
		Meslek Dersleri	,32	,203	,694
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	,12	,179	,995
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,66	,257	,143
		Sosyal Bilimler	,21	,173	,896
		Matematik	,17	,186	,970
		Yabancı Dil	,67(*)	,206	,022
		Meslek Dersleri	,49	,190	,132
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,55	,211	,128
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,01	,281	1,000
		Sosyal Bilimler	-,46	,207	,284
		Matematik	-,50	,218	,258
		Fen Bilimleri	-,67(*)	,206	,022
		Meslek Dersleri	-,17	,221	,986
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	-,38	,196	,472
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,17	,270	,996
		Sosyal Bilimler	-,28	,191	,748

		Matematik	-,32	,203	,694
		Fen Bilimleri	-,49	,190	,132
		Yabancı Dil	,17	,221	,986
Çoktan seçmeli testler	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,09	,202	,999
		Sosyal Bilimler	,14	,136	,948
		Matematik	-,40	,148	,098
		Fen Bilimleri	,14	,136	,948
		Yabancı Dil	-,45	,162	,086
		Meslek Dersleri	-,44	,152	,062
		T.D.ve Edebiyatı	,09	,202	,999
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Sosyal Bilimler	,23	,198	,915
		Matematik	-,31	,206	,736
		Fen Bilimleri	,23	,198	,915
		Yabancı Dil	-,36	,217	,643
		Meslek Dersleri	-,35	,209	,635
		T.D.ve Edebiyatı	-,14	,136	,948
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,23	,198	,915
	Sosyal Bilimler	Matematik	-,54(*)	,143	,003
		Fen Bilimleri	,00	,131	1,000
		Yabancı Dil	-,59(*)	,158	,004
		Meslek Dersleri	-,58(*)	,147	,002
		T.D.ve Edebiyatı	,40	,148	,098
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,31	,206	,736
		Sosyal Bilimler	,54(*)	,143	,003
	Matematik	Fen Bilimleri	,54(*)	,143	,003
		Yabancı Dil	-,05	,168	1,000
		Meslek Dersleri	-,04	,158	1,000
		T.D.ve Edebiyatı	-,14	,136	,948
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,23	,198	,915
		Sosyal Bilimler	,00	,131	1,000
		Matematik	-,54(*)	,143	,003
	Fen Bilimleri	Yabancı Dil	-,59(*)	,158	,004
		Meslek Dersleri	-,58(*)	,147	,002
		T.D.ve Edebiyatı	,45	,162	,086
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,36	,217	,643
		Sosyal Bilimler	,59(*)	,158	,004
		Matematik	,05	,168	1,000
		Fen Bilimleri	,59(*)	,158	,004
	Yabancı Dil	Meslek Dersleri	,01	,172	1,000
		T.D.ve Edebiyatı	,44	,152	,062
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,35	,209	,635
		Sosyal Bilimler	,58(*)	,147	,002
		Matematik	,04	,158	1,000
		Fen Bilimleri	,58(*)	,147	,002
		Meslek Dersleri			

		Yabancı Dil	-,01	,172	1,000
Doğru yanlış testler	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,27	,239	,912
		Sosyal Bilimler	-,05	,161	1,000
		Matematik	-,70(*)	,171	,001
		Fen Bilimleri	,24	,160	,732
		Yabancı Dil	,85(*)	,189	,000
		Meslek Dersleri	-,09	,175	,999
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,27	,239	,912
		Sosyal Bilimler	-,32	,234	,817
		Matematik	-,98(*)	,242	,001
		Fen Bilimleri	-,03	,234	1,000
		Yabancı Dil	,58	,254	,261
		Meslek Dersleri	-,37	,245	,748
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	,05	,161	1,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,32	,234	,817
		Matematik	-,66(*)	,165	,001
		Fen Bilimleri	,29	,153	,487
		Yabancı Dil	,90(*)	,183	,000
		Meslek Dersleri	-,04	,169	1,000
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,70(*)	,171	,001
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,98(*)	,242	,001
		Sosyal Bilimler	,66(*)	,165	,001
		Fen Bilimleri	,95(*)	,164	,000
		Yabancı Dil	1,56(*)	,192	,000
		Meslek Dersleri	,61(*)	,179	,012
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,24	,160	,732
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,03	,234	1,000
		Sosyal Bilimler	-,29	,153	,487
		Matematik	-,95(*)	,164	,000
		Yabancı Dil	,61(*)	,182	,016
		Meslek Dersleri	-,33	,169	,426
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,85(*)	,189	,000
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,58	,254	,261
		Sosyal Bilimler	-,90(*)	,183	,000
		Matematik	-1,56(*)	,192	,000
		Fen Bilimleri	-,61(*)	,182	,016
		Meslek Dersleri	-,94(*)	,196	,000
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,09	,175	,999
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,37	,245	,748
		Sosyal Bilimler	,04	,169	1,000
		Matematik	-,61(*)	,179	,012
		Fen Bilimleri	,33	,169	,426
		Yabancı Dil	,94(*)	,196	,000
Kısa cevaplı testler	T.D.ve Edebiyatı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,10	,247	1,000

		Sosyal Bilimler	,14	,168	,984
		Matematik	-,46	,179	,133
		Fen Bilimleri	,27	,166	,673
		Yabancı Dil	,45	,197	,253
		Meslek Dersleri	-,19	,184	,949
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	T.D.ve Edebiyatı	-,10	,247	1,000
		Sosyal Bilimler	,03	,244	1,000
		Matematik	-,56	,251	,272
		Fen Bilimleri	,17	,242	,993
		Yabancı Dil	,35	,264	,844
		Meslek Dersleri	-,29	,255	,916
	Sosyal Bilimler	T.D.ve Edebiyatı	-,14	,168	,984
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,03	,244	1,000
		Matematik	-,60(*)	,174	,011
		Fen Bilimleri	,13	,162	,983
		Yabancı Dil	,31	,193	,666
		Meslek Dersleri	-,32	,180	,547
	Matematik	T.D.ve Edebiyatı	,46	,179	,133
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,56	,251	,272
		Sosyal Bilimler	,60(*)	,174	,011
		Fen Bilimleri	,73(*)	,172	,001
		Yabancı Dil	,91(*)	,202	,000
		Meslek Dersleri	,27	,189	,776
	Fen Bilimleri	T.D.ve Edebiyatı	-,27	,166	,673
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,17	,242	,993
		Sosyal Bilimler	-,13	,162	,983
		Matematik	-,73(*)	,172	,001
		Yabancı Dil	,18	,191	,964
		Meslek Dersleri	-,46	,178	,139
	Yabancı Dil	T.D.ve Edebiyatı	-,45	,197	,253
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-,35	,264	,844
		Sosyal Bilimler	-,31	,193	,666
		Matematik	-,91(*)	,202	,000
		Fen Bilimleri	-,18	,191	,964
		Meslek Dersleri	-,64(*)	,207	,035
	Meslek Dersleri	T.D.ve Edebiyatı	,19	,184	,949
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	,29	,255	,916
		Sosyal Bilimler	,32	,180	,547
		Matematik	-,27	,189	,776
		Fen Bilimleri	,46	,178	,139
		Yabancı Dil	,64(*)	,207	,035

Ek-18. Öğretmenlerin Yaş Düzeylerine Göre Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklığına Vermiş Oldukları Cevapların Ortalamalarının Değerlendirilmesi

Ölçme Araçları	Yaş (I)	Yaş (J)	Ortalamaların Farkı (I-J)	Sd.	Sig.
Sözlü sınavlar	22-27	28-33	-,39	,196	,270
		34-39	-,19	,201	,872
		40-45	-,10	,231	,991
		46 ve üzeri	,18	,228	,931
	28-33	22-27	,39	,196	,270
		34-39	,20	,135	,588
		40-45	,29	,176	,482
		46 ve üzeri	,57(*)	,173	,009
	34-39	22-27	,19	,201	,872
		28-33	-,20	,135	,588
		40-45	,09	,182	,988
		46 ve üzeri	,38	,179	,222
	40-45	22-27	,10	,231	,991
		28-33	-,29	,176	,482
		34-39	-,09	,182	,988
		46 ve üzeri	,29	,212	,658
	46 ve üzeri	22-27	-,18	,228	,931
		28-33	-,57(*)	,173	,009
		34-39	-,38	,179	,222
		40-45	-,29	,212	,658

Ek-19. İzin Belgesi

Ek-20. Orta Öğretim Kurumlarında Görev Alan Branş Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması ile İlgili Uygulanan Anket

**ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA
GÖREV ALAN BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ETKİN
KULLANABİLME YETERLİLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI
(K.MARAŞ ÖRNEĞİ)**

ANKET

Değerli meslektaşım,

Eğitimde ölçme ve değerlendirme öğrenci başarısının takibi açısından önemli bir basamağı teşkil etmektedir. Değerlendirmenin olmadığı bir eğitim düşünülmemeyeceği gibi bilimsel kurallara uygun olarak yapılmayan bir değerlendirme de sağlıklı sonuçlar vermeyecektir. Bu durum ülkemiz eğitiminde de beklenen gelişme ve değişmeyi olumsuz yönde etkileyecektir. Elinizdeki bu anketin amacı mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarını tespit etmektir. Bu amaca yönelik hazırlanan anketimizde, kişisel değil genel değerlendirilmelere varılacağından adınız ve soyadınız istenmemiştir Elde edilen sonuçlar KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır.

Bu anket için ayıracağınız zaman ve içtenlikle vereceğiniz cevaplar daha verimli bir eğitime katkı sağlayacaktır. Bu amaçla göstereceğiniz ilgiye teşekkür ediyorum.

Yrd.Doç. Dr. Abdurrahman BORAN
KSÜ Sos. Bil. Enst. Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Danışman

Ayfer NALBANTOĞLU EYİTMİŞ
KSÜ Sos. Bil. Enst. Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
Rehber Öğretmen

I. BÖLÜM**1) Mezun olduğunuz öğretim kurumu:**

- (a) Eğitim Enstitüsü (b) Öğretmen okulu (c) Eğitim Fakültesi (d) Fen Edb. Fakültesi
(e) Diğer:

2) Öğretmenlikte çalışma süreniz:(Yıl)

- (a) 0-5 (b) 6 -11 (c) 12-17 (d) 18-23 (e) 24 ve üzeri

3) Branşınız:

- (a) T. D. ve Edebiyatı (b) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (c) Tarih (d) Coğrafya
(f) Matematik (g) Fizik (h) Kimya (i) Biyoloji (j) Y. Dil (k) Felsefe
Grubu (m) Meslek Dersleri

4) Çalıştığınız okulun adı:

- 5) Cinsiyetiniz:** (a) Erkek (b) Kadın

6) Yaşınız:

- (a) 22-27 (b) 28-33 (c) 34-39 (d) 40-45 (e) 46 ve üzeri

II. BÖLÜM**8) Öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında öğretmen adaylarına, ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilerin verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?**

- (a) Evet gereklidir verilsin (b) Hayır gereksizdir verilmesin (c) Öğretmenler zamanla kazanırlar

9) Mezun olduğunuz öğretim kurumunda ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgileri aldığınıza inanıyor musunuz?

- (a) Evet (b) Hayır (c) Kısmen

10) Öğretmenlere verilmesi gereken ölçme ve değerlendirme bilgisinin kapsamı ne olmalıdır?

- (a) Teorik ve sınırlı olarak verilmeli
(b) Teorik olarak tüm konular verilmeli
(c) Ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular uygulamalı olarak verilmeli
(d) Ölçme ve değerlendirme ile ilgili tüm konular hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmeli

Aşağıdaki 11, 12 ve 13. soruları cevaplarken seçenekleri önem sırasına göre (çok önemli 1, önemli 2, orta derecede önemli 3, önemsiz 4, hiç önemli değil 5) sıralayınız.

11) Ölçme ve değerlendirme sizce niçin gereklidir?

- () Eğitim etkinliklerinin belirlenen amaca ulaşımını belirlemek için
() Öğrencilerin önceki kazanımlarını tespit etmek için
() Öğrencilerin eksikliklerini görerek tamamlamak için
() Öğrencilerin derse ne derece hazır bulunduklarını belirlemek için

12) Sizce öğrenci başarısını belirlemedeki ölçüt ne olmalıdır?

- () Öğrencinin sınıfta göstermiş olduğu performans düzeyi
() Öğrencinin ilgi ve yetenekleri
() Sınıfın başarı durumu
() Öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları

13) Sizce bir sınıftaki öğrencilerin, herhangi bir dersten sürekli düşük not almalarının nedeni ne olabilir?

- () Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması
() Sınıf başarısını tespit edecek uygun ölçme aracının seçilememesi
() Öğretmenin ders anlatımında uygun yöntem ve teknikleri seçememesi
() Konuların öğrencilerin ilgi, yetenek ve seviyelerine uygun olmaması

Dersinizde öğrencinin başarısını değerlendirirken aşağıda belirtilen davranışları yerine getirme sıklığını, ifadenin karşısındaki seçeneklerden yalnızca bir tanesini seçerek işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları yanıtlayınız.

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
		a	b	c	d	e
14	Öğrenci başarısının takibini ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yaptığımı inanıyorum.					
15	Öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmalarını içeren portfolyo (öğrenci ürün dosyası)' nun değerlendirmeye dahil edilmesinin doğru olacağını düşünüyorum.					
16	Dönem başında öğrencilere seviye belirleme sınavı yapılmasının doğru olduğunu düşünüyorum.					
17	Sınav sorularını hazırlarken öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışları dikkate alırım.					
18	Öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenme hızı, yetenek ve ilgilerini sınav sorularını hazırlarken dikkate alırım.					
19	Sınav soruları hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşantılarını dikkate alırım.					
20	Sınav sorularını hazırlarken belirtke tablosundan (kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için, hangi konudan kaç tane soru soracağımızı gösterir örneklem tablosu) yararlanırım ve belirtke tablosunda belirtilen hedef ve davranışların sayısı kadar soru sorarım.					
21	Sınavlarda soru sayılarını belirlerken, konuların önem derecesini dikkate alırım.					
22	Sınav sorularının içerik olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini ölçebilecek olmasına dikkat ederim.					
23	Sınav sorularının sayılarını belirlerken tüm konuları kapsayacak şekilde soru sorarım.					
24	Sınav sorularının tüm cevaplayıcılar tarafından aynı şekilde anlaşılmasına dikkat ederim.					
25	Sınav sorularını güçlük derecelerine göre ayarlarım.					
26	Sınav sorularının birbirlerinden bağımsız olarak cevaplandırılabilir olmasına dikkat ederim.					
27	Sınav kâğıdının başına yönerge hazırlarım.					
28	Sınav sorularını hazırlarken aynı zamanda hangi soruya kaç puan verileceğini gösterir bir cevap anahtarı hazırlarım.					
29	Cevap anahtarında, soruların güçlük derecelerine göre puanlama yaparım.					
30	Cevap anahtarındaki puanlamada her soruya eşit puan veririm.					
31	Cevap anahtarında önem verdiğim konularla ilgili sorulara daha fazla puan veririm.					
32	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken imla kurallarına, ifade düzgünlüğüne ve yazı düzenine puan veririm.					
33	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken yalnızca sonuca puan veririm.					
34	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken gidiş yoluna puan veririm.					
35	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken soruyla ilgisiz cevaplar yazanlardan puan kırarım.					
36	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken sınıf çok başarısız olduğunda herkese ek puan veririm.					
37	Sınav kâğıtlarını değerlendirirken cevap anahtarında yer almayan orijinal, önemli bilgi ve fıkirlere puan veririm.					
38	Objektif bir değerlendirme için öğrencinin ismini kapatırırım.					
39	Objektif bir değerlendirme için uygun durum ve ortamda bulunurum.					
40	Objektif bir değerlendirme için bir öğrencinin kâğıdının tamamını değerlendirdikten sonra, diğer öğrencinin kâğıdının değerlendirilmesine geçerim.					
41	Objektif bir değerlendirme için bir sorunun cevabını bütün öğrencilerin kâğıtlarında bitirinceye kadar okurum.					
42	Değerlendirme sonunda, öğrencilerin yaptıkları hatalarla ilgili dönütler veririm.					
43	Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğretmenden kaynaklanabileceğini düşünüyorum.					
44	Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların öğrenciden kaynaklanabileceğini düşünüyorum.					
45	Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme aracından kaynaklanabileceğini düşünüyorum.					
46	Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçmenin yapıldığı ortamdan kaynaklanabileceğini düşünüyorum.					
47	Öğrenci başarısını ölçüp-değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme işine karışabilecek hataların ölçme için belirlenen zamandan kaynaklanabileceğini düşünüyorum.					

Aşağıdaki ölçme araçlarını kullanma sıklığınızı parantez içinde belirtiniz (X).

		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
48)	Yazılı yoklamalar	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
49)	Sözlü sınavlar	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
50)	Çoktan seçmeli testler	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
51)	Doğru-yanlış testler	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
52)	Kısa cevap gerektiren testler	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

Yaptığınız sınav türüne göre genellikle kaç soru soruyorsunuz? (size uygun olana(X)işareti koyunuz)

Sınav Türü	3-5	6-10	11-15	16-20	21üstü
53) Yazılı yoklamalar	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
54) Sözlü Sınavlar	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
55) Çoktan seçmeli testler	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
56) Doğru-yanlış testleri	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
57) Kısa cevaplı testler	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)

Hangi ölçme araçlarını kullanmayı tercih edersiniz? Tercih ettiğiniz ölçme aracını kullanma veya kullanmama sebebinizi belirtiniz.(Sebebinizi belirtirken birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

Sınav Türü	Tercih	Kullanma veya Kullanmama Sebebiniz
Yazılı Sınavlar (58)	Kullanıyorum (a)	(1) Herkese aynı sorular sorulabildiği için (2) Uygulaması kolay olduğu için (3) Soru hazırlamak kolay olduğu için (4) Öğrencilerin yazılı ifade becerisini geliştirdiği için (5) Kayıt olarak saklanabildiği, istendiğinde gözden geçirilebildiği için
	Kullanmıyorum (b)	(1) Uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği, bu yüzden güvenilirliği düştüğü için (2) Puanlamanın güç olduğu, objektif bir sınav olmadığı için (3) Öğrencinin yazılı ifade gücünün, verdiği cevapların doğruluğunu etkilediği için. (4) Cevapları sınırlandırma güçlüğü nedeniyle (5) Soruların güçlük derecelerinin belirlenmesinde zorluklarla karşılaşıldığı için
Sözlü Sınavlar (59)	Kullanıyorum (a)	(1) Öğrencinin sözlü anlatım becerilerini geliştirdiği için. (2) Sözlü sınav sorularının hazırlanması kolay olduğu ve az zaman aldığı için (3) Öğrencileri daha iyi tanımaya yardımcı olduğu için (4) Bilgi genişlemesine ve derinlemesine ölçülebildiği için (5) Öğrencilerin mantık muhakeme güçlerini ölçtüğü için.
	Kullanmıyorum (b)	(1) Her öğrenciye aynı soru sorulamamasından dolayı eşitsizlik olduğu için (2) Bir defada sadece bir kişiye soru sorulabildiği için (3) Uzun sürdüğü, az sayıda soru sorulabildiği, güvenilirliği düştüğü için. (4) Öğrencinin sözlü ifade gücü değerlendirmeyi etkilediği için. (5) Kişilik boyutlarının, değerlendirmeyi etkilediği için.
Çoktan Seçmeli Testler (60)	Kullanıyorum (a)	(1) Değerlendirmesi kolay ve objektif olduğu için. (2) Sınav süresi içinde çok sayıda soru sorulabildiği için (3) Hemen her tür bilişsel yeterlilik ölçülebildiği için. (4) Cevapların öğrenci tarafından kaydedilmesinin zaman almadığı için (5) Yanıllık faktörünün minimuma indirgenmiş olduğu için
	Kullanmıyorum (b)	(1) Soru hazırlaması güç olduğu için. (2) Sözlü ve yazılı ifade yeteneğini olumsuz etkilediği için. (3) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için. (4) Kısmi bilgiyi değerlendirme imkânı olmadığı için (5) Cevabın nedenini bilmek mümkün olmadığı için
Doğru – Yanlış Testleri (61)	Kullanıyorum (a)	(1) Okuduğunu anlayabilen herkese kolaylıkla uygulanabildiği için. (2) Sınav süresi içerisinde çok sayıda soru sorulabildiği için. (3) Puanlama basit, değerlendirme objektif olduğu için. (4) Cevaplandırma işi hem kolay hem de çok az zaman aldığı için (5) Hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği için
	Kullanmıyorum (b)	(1) Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için. (2) Soru hazırlaması güç olduğu için. (3) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için. (4) Yanlış öğrenilen yerleri ortaya çıkarmaya elverişli olmadığı için. (5) Testte yanlış maddelerin yer alması eğitim açısından sakıncalı olduğu için.
Kısa Cevap Gerektiren Testler (62)	Kullanıyorum (a)	(1) Çok sayıda soru sorulabildiği için (2) Yazılı ifade gücü puanı etkilemediği için. (3) Hemen her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabildiği için. (4) Kısa cevap maddelerinin hazırlanması oldukça kolay olduğu için. (5) Salt tahminle doğru cevabın bulunma durumu (şans başarısı) olmadığı için.
	Kullanmıyorum (b)	(1) Soru hazırlaması güç olduğu için. (2) Başarıda şansa büyük ölçüde yer verdiği için. (3) Öğrencilerin ifade becerilerini olumsuz yönde etkilediği için. (4) Sadece bilgi basamağında soru sorulabildiği için. (5) Cevaplar her zaman kesinlikle yanlış veya doğru olarak sınıflandırılmadığı için.

Ek-21. Yönetmelik**Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf
Geçme ve Sınav Yönetmeliği****Genel İlkeler**

Madde 5 — Eğitim-öğretim sürecinde aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur;

a) Öğrencilerin, uyum içinde bir arada yaşamının gereği olarak demokrasinin temel ilkelerine, insan hak ve özgürlüklerine dayalı etkin ve katılımcı fertler olarak yetiştirilmeleri sağlanır.

b) Öğrencilerin estetik ve etik değerlere duyarlı olmaları, duygusal yönden gelişmeleri sağlanır.

c) Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleriyle derslerdeki başarısına göre alana/dala yönelmesine ve gelişmesine imkân sağlanır.

d) Öğrencilerin ders ve alan/dal seçiminde kendisinin ve velisinin karara katılımı sağlanır.

e) Okullar ve programlar arasında yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanır.

f) Öğrenciler; ders, ödev, proje, atölye, uygulama, laboratuvar, staj çalışmaları ile işletmelerde beceri eğitime ve sınavlara katılırlar. (20/05/2006 -26173 R.G)

g) Öğrenci başarısının tespiti; derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlara, ödev, proje, ders içi ve ders dışı etkinliklere dayandırılır.

h) Öğrencinin başarısı bir bütün olarak dikkate alınır ve sınıf geçmesi, bir sınıfta aldığı bütün derslerden başarılı olmasına ya da yıl sonu başarı ortalamasına göre belirlenir.

ı) Ölçme ve değerlendirmede, öğretim programları esas alınır.

j) Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında; bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerilerin de ölçülmesine ağırlık verilir.

k) Ölçme ve değerlendirmede okul, ilçe, il ve yurt çapında birlik ve beraberlik ön planda tutulur.

l) Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bütün süreçlerin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi sağlanır.

m) Öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları; geçerlilik, güvenilirlik ve kullanışlılık özelliklerini taşır.

n) Öğrencinin başarısı çeşitli yöntemlerle sürekli olarak izlenir.

o) Her ölçme sonucu öğrencinin gelişimi için değerlendirilir.

p) Öğrencinin kapasite ve yeteneği doğrultusunda, her ölçüm sonucunda tespit edilen durumla verilen eğitim sürekli ilişkilendirilir.

r) Sınıf rehber öğretmeni, okul rehberlik ve psikolojik danışma servisi ile iş birliği içinde çalışır.

s) Öğretim kurumlarının öğretim kadrolarından ve uygun eğitim ortamlarından ortaklaşa yararlanılır.

ÜÇÜNCÜ KISIM Ölçme ve Değerlendirme

BİRİNCİ BÖLÜM Puan, Notla Değerlendirme (R.G.01.02.2007/26421)

Puan, Notla Değerlendirme (R.G.01.02.2007/26421)

Madde 16 — Öğretmenler, sınav sorularını düzenlerken, öğretim programlarında belirtilen özel ve genel amaçları varsa hedeflenen becerileri, açıklamaları ve konuları esas alır.

Sınav, ödev ve projeler ile uygulamalar, 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, öğretmen not defteri ile not çizelgelerine puan olarak yazılır.

Dönem puanı, yıl sonu puanı, yıl sonu başarı puanı ve mezuniyet (Diploma) puanı 100 üzerinden; dönem notu, yıl sonu notu ve yıl sonu başarı notu da 5'lik not sistemine göre yönetmelik hükümlerince belirlenir. 5'lik not sisteminde başarı dört, başarısızlık iki notla değerlendirilir. (R.G.01.02.2007/26421)

Puanların not değeri ve derecesi aşağıdaki gibidir.

<u>Puan</u>	<u>Not</u>	<u>Derece</u>
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
25-44	1	Geçmez
0-24	0	Etkisiz

İKİNCİ BÖLÜM Ders Yılında Başarının Tespiti

Ölçme-Değerlendirme

Madde 17 — Öğrencinin başarısı, öğretim programı esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav, ödev ve projeler ile işletmelerde beceri eğitimi, ders içi ve ders dışı eğitim – öğretim faaliyetleri değerlendirilerek tespit edilir.

Öğretmen, söz konusu faaliyetlerle öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli olarak kontrol ederek değerlendirir.

Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar

Madde 18 — Bir dönemde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavlarla ilgili olarak aşağıdaki esaslara uyulur;

- Yazılı sınavların sayısı, haftalık ders saati sayısı üç ve daha fazla olan dersler için üçten, bir ve iki saat olan dersler için ikiden az olamaz.
- Yazılı sınavların süresinin bir ders saatini aşmaması esastır.
- Yazılı sınavlar, genellikle çok sorulu ve kısa cevaplı ölçme araçlarıyla yapılır. Derslerin özelliğine göre gerektiğinde az sorulu, uzun cevaplı ölçme araçlarına da başvurulabilir.

d) Yazılı sınavlar, tekniğine uygun olarak hazırlanması ve bir dersten her dönemde birden fazla uygulanmaması kaydıyla test olarak yapılabilir.

e) Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri ile uygulamalı nitelikteki diğer derslerin sınavları, her dönemde üç defadan az olmamak üzere ve dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biriyle yapılabilir. Sınavların şekli ve sayısı ile uygulamalı sınavların süresi, zümre öğretmenler kurulunda belirlenir.

f) Yazılı ve uygulamalı sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur.

g) Bir sınıfta bir günde uygulanacak yazılı ve uygulamalı sınavların sayısının ikiye geçmemesi esastır. Ancak okul yönetimince uygun görülen zorunlu hâllerde bir günde üç sınav da yapılabilir. Tek oturumda yapılan ortak sınavlarda bu sınırlama dikkate alınmaz.

h) Yazılı ve uygulamalı sınavlar ile ödev ve projelerin zamanlarının belirlenmesinde sınıf rehber öğretmeni, aynı sınıfta ders okutan öğretmenler arasında iş birliği yapılmasını sağlar. Bu iş birliğinin esasları okul müdürünce düzenlenir.

Yazılı Sınav Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Madde 19 — Ölçme sonuçları, eğitim-öğretimin amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmek, özellikle işlenen konuların hangilerinde öğrencilerin başarılı olduklarını belirlemek, başarısız olunan konularda ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya çıkarmak amacı ile de kullanılır.

Öğretmen, başarı oranı düşük olduğunda nedenlerini araştırır ve değerlendirir. Buna göre ilgili konuları yeniden işlemek veya öğrencilere alıştırma çalışmaları yaptırmak gibi tedbirleri alır.

Yazılı sınav sonunda, öğrenci mevcudunun çoğunluğu başarısız olmuşsa öğretmen, başarısız öğrenciler için bir sınav daha yapabilir. Bu sınava isteyen başarılı öğrenciler de katılabilir. Bu sınavlarda, öğrencinin aldığı en yüksek puan geçerli sayılır.

Ortak Sınavlar

Madde 20 — Bir okulda aynı programı uygulayan öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere her dönemde yazılı sınavların en az biri birlikte düzenlenir. Ortak sınavlar, zümre öğretmenler kurulunca belirlenecek tarihlerde o dersi okutan zümre öğretmenlerince ortak sorular ve cevap anahtarları hazırlanarak yapılır.

Aynı okul türlerinde uygulanan aynı ders programları için, eğitim bölgesinde eğitim bölgesi müdürler kurulu tarafından, il/ilçelerde ise il/ilçe millî eğitim müdürü tarafından eğitim-öğretim işlerinden sorumlu millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü başkanlığında iki orta öğretim kurumu müdüründen oluşturulan komisyonca ortak sınavlar yaptırılabilir. Bu sınavlar, ilgili okullarla iş birliği yapılarak komisyonun koordinatörlüğünde düzenlenir. Sınav soruları, yeterli sayıda branş öğretmeninden oluşturulan komisyonca hazırlanır. Farklı derslerden tek oturumda yapılan sınavda da her dersin soruları, 100 tam puan üzerinden ayrı ayrı değerlendirilir. Okulca yapılan ortak sınavlarda öğrencilerin aldığı puanlar, o dersin dönem puanı ortalamasına katılır. Eğitim bölgesi ve il/ilçe çapında yapılan sınavlarda alınan puanlar ise o dersin dönem puanı ortalamasına katılmaz. (RG. 19/10/2005-25971)

Öğretmen tarafından verilen puanlarla okul, bölge, il/ilçe çapında yapılan sınavlarda alınan puanlar arasında dikkat çekici ve anlamlı bir farklılık varsa ilgili yönetim birimlerince gerekli tedbirler alınır. Böylece, okullar arası aynı programı izleyen öğrencilerin düzeyleri arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak ve öğretmenlere değerlendirmeleri hakkında karşılaştırma yapma imkânı sağlanır.

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili problemler, bu amaçla gerekli görülen zamanlarda toplanan eğitim bölgesi müdürler kurulu ile eğitim bölgesi zümre başkanları kurulunda ve zümre öğretmenler kurulunda görüşülerek ortak çözüm yolları bulunur.

Gerektiğinde bu sınavlar Bakanlıkça da yapılabilir.

Ortak sınavlar, cumartesi ve pazar günleri ile çalışma saatleri dışında da yapılabilir.

Sözlü Sınavlar

Madde 21 – Bir dönemde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav puanının verilmesi esastır. Dersin özelliğine göre ve imkânlar ölçüsünde daha çok sözlü puanı da verilebilir. Sözlü sınav için başlı başına bir ders saati ayrılmaz. Sözlü puanı, öğrencilerin sosyal etkinliklerdeki çalışmaları, derse hazırlıkları, ders içindeki etkinlikleri ve dersle ilgili araştırma çalışmaları değerlendirilerek verilir ve sonuç öğrenciye bildirilir.

(RG. 19/10/2005-25971)

Sınavlara Katılmayanlar

Madde 22 — Sınavlara katılmayan, ödev veya projesini zamanında teslim etmeyen öğrenci; özrünü, özrün başlangıcından itibaren 7 iş günü içinde bildirmek ve özrün bitimini izleyen 7 iş günü içinde de belgelendirerek okul yönetimine vermek zorundadır. Ancak kaza, ölüm, doğal afet, yangın, uzun süreli tedavi gerektiren hastalık, göz altına alınma ve tutuklanma gibi durumlarda bu süre okul yönetimince belirlenir.

Özrü okul yönetimince kabul edilen öğrencinin durumu ders öğretmenine yazılı olarak bildirilir. Bu öğrenci, ders öğretmenin belirleyeceği bir zamanda ve önceden duyurularak sınava alınır, ödev veya projesi kabul edilir. Bu sınav, sınıfta diğer öğrencilerle ders işlenirken yapılabileceği gibi ders dışında da yapılabilir. (20/05/2006 - 26173 R.G)

Özürsüz olarak sınavlara katılmayan, ödev veya projesini zamanında teslim etmeyen ve sınavlarda kopya çeken öğrenciye sıfır (0) puan verilir ve durum, okul yönetimine yazılı olarak bildirilir. (20/05/2006 -26173 R.G)

Sınav Sonuçlarının Duyurulması

Madde 23 — Öğretmenler, sınav, ödev ve projelerin sonuçlarını öğrencilere bildirir ve yapılan başlıca ortak hataları sınıfta açıklar. Yazılı sınav, uygulama ve ödev sonuçları, yazılı sınavın yapıldığı tarihe veya ödevin, uygulamanın yahut projenin teslimi tarihine göre en geç 15 gün içinde öğrenciye duyurulur. Öğrencinin duyuru tarihinden itibaren 7 iş günü içinde istemesi hâlinde sınav kâğıdı, ders öğretmeni tarafından öğrenci ile birlikte bir defa daha incelenir ve değerlendirilir.

Öğretmen Not Defteri

Madde 24 — Öğretim yılı başında okul yönetimince sayfa numaraları yazılıp onaylandıktan sonra öğretmenlere imza karşılığında yeterli sayıda not defteri verilir.

Not defteri ile ilgili olarak aşağıdaki esaslar göz önünde bulundurulur;

- a) Her öğretmen, not defteri tutar ve not defterine tespit ettiği puanları ve notları rakamla yazar.
- b) Puanlar ve notlar, not defterine mürekkepli kalemle yazılır, silinti ve kazıntı yapılmamasına özen gösterilir.
- c) Öğretmen; not defterini, okul yönetimine vereceği not çizelgesi için esas olarak kullanır. İstendiğinde okul müdürüne veya denetleme yetkisi olanlara gösterir.
- d) Ders yılı içinde çeşitli nedenlerle okuldan ayrılan öğretmenler, not defterini imza karşılığında okul yönetimine teslim eder.
- e) Ders yılı sonunda not defterleri, okul yönetimine teslim edilir ve bir öğretim yılı saklanır.

Not Çizelgesi

Madde 25 — Her ders için ayrı ayrı düzenlenen dönemlere ait not çizelgeleri dönemin bitimine en geç 3 gün kala okul müdürlüğüne verilir. Bu çizelgelere o döneme ait yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlarla varsa ödev ve projelere verilen puanlar ile dönem puanı ve notu rakamla yazılır. (23/12/2006-26385 RG)

Öğrenci Karnesi

Madde 26 — Dönem sonlarında öğrencilere, velilerine duyurulmak üzere karne verilir. Karnelerin verilmesi ve düzenlenmesi ile ilgili olarak aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulur;

- a) Karnede öğrencilerin devamsızlık ve başarı durumu gösterilir.
- b) Karneler, sınıf rehber öğretmeni ile ilgili müdür yardımcısı tarafından imzalanır.
- c) Karneler birinci dönemde dinlenme tatilinden, ikinci dönemde ise yaz tatilinden önce verilir.

Dönem Puanı ve Notu

Madde 27 — Bir dersin dönem puanı, o döneme ait yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlarla varsa ödev ve projelerden alınan puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Aritmetik ortalama alınırken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür. Elde edilen puanın nota çevrilmesiyle dönem notu tespit edilir. Dönem puanı, dönem notuna çevrilirken yarım ve yarımdan büyük kesirler, bir üst tam puan olarak değerlendirilir, dönem puanında bir değişiklik yapılmaz. (R.G.01.02.2007/26421)

Zorunlu hâllerde, bir yazılı sınav eksikliği ile dönem puanı ve notu verilebilir.

Öğrenciye her dersten bir dönem puanı ve dönem notu verilir. Ancak;

- a) Yabancı dil dersinde öğrencilere, dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerinin, programın öngördüğü şekilde bütünlük içinde kazandırılması esastır.

Bilgi ve beceriler, çeşitli ölçme araçlarından yararlanılarak becerilerin özelliğine göre yazılı, sözlü, ödev ve projelerle değerlendirilir. Dersin birden fazla öğretmen tarafından okutulması durumunda verilen puanların ağırlıklı ortalamasına göre yabancı dil dersinin dönem puanı ve notu belirlenir. Gerektiğinde zümre öğretmenler kurulu kararıyla becerilerin değerlendirilmesi ortak yapılabilir.

- b) Beden Eğitimi dersinde sağlık durumları veya engelleri nedeniyle derse veya bazı

etkinliklere katılamayacak durumda olan öğrenciler okul doktorundan, okul doktorunun bulunmadığı veya teşhis koyamadığı durumlarda, resmî ya da özel sağlık kurum ve kuruluşlarındaki bir doktordan rapor almak zorundadır. Raporda, öğrencilerin sağlık durumlarının veya engellerinin beden eğitimi etkinliklerinden hangisine geçici ya da sürekli olarak engel oluşturduğunun açıklanması gerekir.

Rapora göre Beden Eğitimi dersinin bazı uygulamalı etkinliklerinden muaf tutulanlar, sadece teorik bilgilere ve sakıncalı görülmeyen uygulamalı etkinliklere, bütün uygulamalı etkinliklerden muaf tutulanlar ise sadece teorik bilgilere göre değerlendirilir.

c) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitimi okulda yapılan uygulamalı meslek derslerinde dönem puanı;

1) Öğrencinin dönem içinde yaptığı temrin çalışmaları ile projelere verilen puanların aritmetik ortalamasının, 2) Yazılı sınav puanlarının,

3) Sözlü puanı/puanlarının,

4) Hizmet puanlarının aritmetik ortalamasının,

5) Ödev verilen puanın aritmetik ortalaması alınarak tespit edilir. Elde edilen puan nota çevrilerek dönem notu belirlenir. (23/12/2006/26385 RG).

Naklen Gelenlerin Dönem Notu

Madde 28 — Öğrencinin dönem içinde bir okuldan başka bir okula nakledilmesi hâlinde, önceki okulda aldığı dersler ve puanları dikkate alınarak dönem notu tespit edilir.

Buna göre;

a) Dönem notu alabilecek kadar yazılı, sözlü, ödev ve proje puanı bulunan öğrencinin dönem notları önceki okulunca verilir. Yeteri kadar yazılı, sözlü, ödev ve proje puanı bulunmayan öğrencinin dönem notları, önceki okulunda aldığı puanlar da dikkate alınarak yeni okulundaki ders öğretmeni/öğretmenlerince verilir.

b) Önceki okulunda aldığı ders/derslerden bazılarının yeni okulunda okutulmaması hâlinde;

1) Önceki okulunda dönem notu verilebilecek kadar puan alınmış ise o derslere ait dönem notları, mevcut puanlarına göre okul yönetimince tespit edilir.

2) Önceki okulunda dönem notu verilebilecek kadar puan alınmamış ise öğrenci yeni okulunda öğretime açılmış olan ders/dersleri alır. Bu derslerden alınan puanlara göre dönem notu tespit edilir. (RG.1-/10/2005-25971)

3) Hazırlık sınıflarından hazırlık sınıfı bulunmayan diğer okulların 9 uncu sınıflarına nakil/geçiş yapan öğrencilerin dönem notları, iki dönem notu alınabilecek kadar süre bulunması durumunda bu madde hükümlerine göre belirlenir. (20/05/2006 - 26173 R.G)

Bir Dersin Yıl Sonu Puanı ve Notu

Madde 29 — Bir dersin yıl sonu puanı;

Dönem puanlarının aritmetik ortalaması hesaplanırken bölme işlemi virgülden sonra iki basamak yürütülür. Bir dersin yıl sonu notu ise;

a) Birinci ve ikinci dönem notlarının aritmetik ortalamasıdır.

b) Hiç not bulunmaması hâlinde yetiştirme programı puanından elde edilen nottur. Bir dönem notunun bulunması hâlinde ise bu dönem notu ile yetiştirme programı notunun aritmetik ortalamasıdır.

- c) Ders yılı sonunda belirlenen yıl sonu notu ile ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavlarında alınan notun aritmetik ortalamasıdır.
- ç) İşletmelerde beceri eğitiminde birinci ve ikinci dönem notlarının aritmetik ortalaması ile yıl sonu beceri sınavı notunun aritmetik ortalamasıdır.
- d) Naklen gelen öğrencinin, önceki okulunda aldığı dersler ile yeni okulundaki dersler farklı olduğunda:
- 1) Bir dönem notu alabilecek kadar süre bulunması durumunda yeni dersten alınan ikinci dönem notudur.
 - 2) Yeni alınan dersten bir dönem notu alınabilecek kadar süre bulunmaması durumunda eski okulundaki dersin dönem notudur.

Yıl sonu notu hesaplanırken, yarım ve yarımdan büyük kesirler tama yükseltilir.
(R.G.01.02.2007/26421)

Bir dersin ağırlığı, ağırlıklı puanı ve ağırlıklı notu

Madde 30 — Bir dersin ağırlığı, o dersin haftalık ders saati sayısına eşittir.

Bir dersin yıl sonu puanı ile o dersin haftalık ders saati sayısının çarpımından elde edilen puan, o dersin ağırlıklı puanıdır. Bir dersin yıl sonu notu ile o dersin haftalık ders saati sayısının çarpımından o dersin ağırlıklı notu bulunur. (23/12/2006-26385 RG)
Yıl sonu başarı puanı ve yıl sonu başarı notu

Yıl sonu başarı puanı ve yıl sonu başarı notu

Madde 31 — Öğrencinin yıl sonu başarı puanı, derslerin ağırlıklı puanları toplamının haftalık ders saatleri toplamına bölümü ile elde edilen puandır. Yıl sonu başarı notu ise derslerin ağırlıklı notları toplamının haftalık ders saatleri toplamına bölümü ile bulunur. Yıl sonu başarı puanı ve yıl sonu başarı notu hesaplanırken bölme işlemi, virgülden sonra iki basamak yürütülür. Yıl sonu başarı puanı, diploma defterine de işlenir ve mezuniyet puanının hesaplanmasında esas alınır. (23/12/2006-26385 RG)

Ders Yılı Sonunda Herhangi Bir Dersten Başarılı Sayılma

Madde 32 — Öğrencinin, ders yılı sonunda herhangi bir dersten başarılı sayılabilmesi için;

- a) İkinci dönem notunun, en az "Geçer" ancak birinci dönem notu "Etkisiz" ise ikinci dönem notunun en az "Orta",
- b) İşletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin yıl sonu beceri sınavı notunun en az "Geçer" olması gerekir.

Doğrudan Sınıf Geçme

Madde 33 — Ders yılı ya da ortalama yükseltme sınavları sonunda, tüm derslerden başarılı olan öğrenciler doğrudan sınıfını geçer.

Okul türlerine göre Kurulca belirlenen dersler dışındaki derslerden başarısızlığı bulunan öğrencilerden yıl sonu başarı notu;

- a) Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde 3.50,

b) Anadolu türü liseler ile önünde yabancı dil hazırlık sınıfı bulunan liselerde 3.00, (RG.19/10/2005-25971)

- c) Genel lise, spor lisesi ile meslekî ve teknik liselerde 2.50 olan öğrenciler ortalama ile sınıflarını geçer.

Sorumlu Olarak Sınıf Geçme ve Sorumluluğun Kalkması

Madde 34 — Doğrudan veya yıl sonu başarı notu ile sınıfını geçemeyen öğrencilerden alt sınıflardaki sorumlu olduğu dersler de dahil, başarısız olduğu ders sayısı en fazla iki olanlar bir üst sınıfa devam ederler. Alt sınıftaki dersler de dahil, ikiden fazla sorumlu dersi bulunanlar ise başarısız sayılırlar. Ancak alanını değiştirmesi durumunda sınıfını geçebilecek öğrencilerden; nakil ve geçiş yapacaklar ile alanını değiştireceklerde yeni alanında sorumlu tutulacağı dersler o öğretim yılı için sorumlu ders sayısına dahil edilmez. (RG. 19/10/2005-25971)

Sorumluluk, o dersin sorumluluk sınavında başarılı olunması hâlinde kalkar.

Hazırlık Sınıflarında Seviye Belirleme Sınavı ve Sınıf Geçme

Madde 35 – Önünde hazırlık sınıfı bulunan okullara kaydolun öğrencilerden; 9 uncu sınıfta birinci yabancı dil dersini takip edebilecek seviyede oldukları velileri tarafından sınavlardan önce okul yönetimine yazılı olarak bildirilenler, yabancı dil öğretmenlerinden oluşturulacak komisyonca ders yılının ilk haftasında hazırlık sınıfı seviyesinde yazılı ve sözlü seviye belirleme sınavına alınırlar.

Bu sınavlarda alınan puanlar nota çevrilir ve en az "3" alan öğrenciler, başarılı sayılarak 9 uncu sınıfa devam ettirilirler.

Hazırlık sınıflarında sınıf geçme; birinci yabancı dil dersi ile Türkçe dersindeki başarı durumlarına göre tespit edilir. (20/05/2006 -26173 R.G)

Diğer derslerdeki başarı durumu, öğrencinin ödüllendirilmesinde dikkate alınır.

Hazırlık sınıfında, sınıf geçmeye esas dersten ders yılı sonunda başarılı olamayan öğrenciler, ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavları sırasında yazılı ve sözlü sınavlara alınırlar. Bu sınavlardan en az "Geçer" alan öğrenciler başarılı sayılır. Başarısız olanlar, bir yıl daha hazırlık sınıfına devam edebilir.

Hazırlık sınıf başarısı, diploma puanının belirlenmesinde dikkate alınmaz. (RG.19/10/2005-25971)

Sınıf Tekrarı

Madde 36 — Öğrencilerden;

a) Ortalama yükseltme sınavları sonunda başarısızlığı bulunup yıl sonu başarı notuyla sınıf geçemeyenler,

b) Sorumlu olarak sınıf geçemeyenler,

c) Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar

sınıf tekrar ederler.

Sınıf tekrarı, orta öğretim süresince bir defa yapılır. Ancak hazırlık sınıfındaki sınıf tekrarı bu süreye dahil değildir. (RG.19/10/2005-25971)

Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanların dışındaki mezun olamayan son sınıf öğrencilerinden sınıf tekrar etme hakkı bulunanlar, istemeleri hâlinde başarısız oldukları ders sayısına bakılmaksızın sınıf tekrar ederler. Bunlardan sınıf tekrar etmek istemeyenler, sınıf tekrarı yapmadan sorumluluk sınavlarına girebilirler.

Ortalama Yükseltme ve Sorumluluk Sınavları

Madde 41— Öğrencilerden;

a) Okula devam edenler için öğrenim gördükleri sınıfta başarılı veya başarısız oldukları en fazla 3 dersten ortalama yükseltme,

b) Alt sınıflardan başarısız dersi bulunanlar ile mezun olamayıp sınav hakkı bulunan son sınıf öğrencileri için sorumluluk sınavları yapılır.

Ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavları, yeni ders yılının başlamasından bir hafta önce bitecek ve üç haftayı geçmeyecek şekilde yapılır. Daha önceki yıllarda mezun olamayan ve sınav hakkı bulunan son sınıf öğrencileri, ikinci dönemin ilk haftasında ve ders kesimini takip eden ilk hafta içinde de sorumluluk sınavına alınır.

(R.G 01/02/2007 -26421)

Bu sınavlar, gerektiğinde cumartesi ve pazar günleri ile çalışma saatleri dışında da yapılır. Sınavlar için ayrılan sürenin yetmemesi durumunda, aynı günde iki veya üç sınav yapılabilir.

İKİNCİ BÖLÜM

Ortalama Yükseltme ve Sorumluluk Sınavlarının Uygulanması

Sınavlara Girecek Öğrencilerin Tespiti

Madde 42 — Ortalama yükseltme sınavına girilecek dersler; öğrenci, veli ve sınıf rehber öğretmeninin iş birliği ile belirlenir ve öğrenci veya veli tarafından ders kesimini izleyen 7 iş günü içinde örneğine uygun dilekçe ile okul müdürlüğüne bildirilir. Belirlenen dersler, sınav programı ilân edilmeden önce değiştirilebilir.

Ortalama yükseltme ve sorumluluk sınavlarına alınacak öğrenciler ve sınavlara girecekleri dersler, okul müdürlüğünce tespit edildikten sonra listeler hâlinde sınavların başlamasına 7 iş günü kalıncaya kadar ilân edilir. (RG.19/10/2005-25971)

Sınavların Şekli ve Niteliği

Madde 43 — Sınavlar başlamadan önce komisyon üyelerince sınavların esasları tutanakla tespit edilir. Sınavlar, genellikle yazılı olarak yapılır. Ancak Resim, Müzik, Beden Eğitimi dersleri ile uygulamalı nitelikteki diğer derslerin sınavları, dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biriyle ya da birkaçıyla yapılabilir. Bu derslerin sınavlarının şekli, sınav komisyonunca belirlenir.

Yabancı Dil dersinin sınavları, yazılı ve sözlü olarak yapılır. Öğrencinin başarısı, sınavlardan aldığı yazılı ve sözlü puanların aritmetik ortalamasına göre belirlenir.

Dersin özelliğine göre hem yazılı hem sözlü yapılan sınavlarda, yazılı sınavlar sözlü sınavlardan önce yapılır. Sözlü sınavlara, yazılı sınavları takip eden ilk iş gününde başlanır. Sınav kâğıtları, sözlü sınavlar sonuçlandıktan sonra açılır.

Uygulanacak sınavların şekli, esasları, başlama saati ve sınavda kullanılacak araç-gereç sınav çizelgesi ile birlikte okulda ilân edilir.

Sınav Programı

Madde 44 — "Sınavlardan önce hazırlanan sınav programı 7 iş günü öncesinden okulda ilân edilir. Sınav programında; sınavı yapılacak dersler, görevli öğretmenler, sınav tarihleri ile uyulacak usul ve esaslar yer alır. İşletmelerde meslekî eğitime devam eden öğrencilerin sınavları, beceri eğitimi sonunda yapılacak şekilde planlanır. Sınava alınacak öğrenci bulunmadığı takdirde o derse sınav programında yer verilmez. (RG.19/10/2005-25971)

Sınav programının onaylı bir örneği bilgi için il/ilçe millî eğitim müdürlüğüne gönderilir. Öğretmenlerin sınavlarla ilgili görevleri imza karşılığında duyurulur.