KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

4 - 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖNGÖRÜLEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Osman BİRGİN

OCAK 2010
TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

4 - 5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖNGÖRÜLEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARININ ÖĞRETMENLER TARAFINDAN UYGULANABİLİRLİĞİ

Osman BİRGİN

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünce
"Doktor (Matematik Eğitimi)"
Unvanı Verilmesi İçin Teslim Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 15/12/2009
Tezin Savunma Tarihi : 15/01/2010

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Adnan BAKİ
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Salih ÇEPNİ
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Selahattin ARSLAN
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN
Jüri Üyesi : Prof. Dr. Petek AŞKAR

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Salih TERZİOĞLU

Trabzon 2010

ÖNSÖZ

2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (İMÖP) geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında farklı olarak öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de dikkate alınmasını ve alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak, İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme anlayışının etkili bir şekilde yürütülebilmesi ve gerekli önlenmelerin alınabilmesi için öğretmenlerin bu yeni yaklaşımları uygulama biçimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma, 4-5.sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Doktora tez çalışmam boyunca danışmanlığımı üstlenen, araştırmanın şekillenmesinde ve her aşamasında bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım saygıdeğer hocam Prof.Dr. Adnan BAKİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmalarım sırasında görüş ve önerilerinden faydalandığım, yapıcı eleştirileriyle bana yol gösteren değerli hocalarım Prof.Dr. Salih ÇEPNİ ve Yrd.Doç.Dr. Selahattin ARSLAN başta olmak üzere diğer hocalarıma da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu araştırmada kullanılan anketin 15 ilde yürütülmesini üstlenen Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na (MEB-EARGED) ve bu süreçte yardımlarını esirgemeyen sayın Eğt.Uzm. Mehmet Ali SÖYLER'e verdikleri destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu araştırmada kullanılan anketin web ortamına aktarılmasına yardımcı olan değerli meslektaşlarım Yrd.Doç.Dr. Ahmet BACANAK ve Arş. Gör. Miraç AYDIN'a ve tez çalışmam sürecinde görüş ve desteklerini esirgemeyen oda arkadaşım Arş.Gör. Hakan ÇATLIOĞLU başta olmak üzere diğer tüm arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Tez çalışması sürecinde yaşamış olduğum zorluk ve sıkıntılara katlanan, anlayış gösteren ve her türlü desteğini esirgemeyen sevgili eşim Fatıma BEYDEŞ BİRGİN'e ve biricik oğlum Ahmet Sevban BİRGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim başta annem ve babam olmak üzere tüm aile büyüklerime sonsuz minnet ve şükranlarımı sunarım.

Osman BİRGİN

Trabzon 2010

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ II
İÇİNDEKİLER III
ÖZET VI
SUMMARY VII
ŞEKİLLER DİZİNİ VIII
TABLOLAR DİZİNİ IX
1. GENEL BİLGİLER 1
1.1. Giriş 1
1.2. Araştırmanın Gerekçesi 6
1.3. Araştırmanın Problemi 17
1.4. Araştırmanın Amacı 19
1.5. Araştırmanın Önemi 20
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları 23
1.7. Araştırmanın Varsayımları 23
1.8. Araştırmada Geçen Bazı Terim ve Tanımlar 23
1.9. Kuramsal Açıklamalar 26
1.9.1. Eski Matematik Öğretim Programları ile 2005 İMÖP'ün Karşılaştırılması 26
1.9.2. Geleneksel ve Çağdaş Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması 31
1.9.3. 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öngördüğü Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı 37
1.10. Bu Alanda Yapılan Çeşitli Araştırmalar 45
1.10.1. Yurt Dışında Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar 45
1.10.2. Yurt İçinde Yeni Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Yapılan Çalışmalar 63
2. YAPILAN ÇALIŞMALAR 80
2.1. Araştırmanın Tasarlanması 80
2.2. Araştırmanın Yöntemi 83
2.3. İdari Düzenlemeler 85
2.4. Araştırmanın Örneklemi ve Evreni 85

2.4.1. Örneklemin Belirlenme Süreci ... 86
2.5. Veri Toplama Metodu ve Araçları ... 90
2.5.1. Web Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Anketinin Geliştirilmesi ... 90
2.5.2. Sınıf içi Gözlem Formunun Geliştirilmesi ... 102
2.5.3. Mülakatlar ... 103
2.5.4. Dokümanlar ... 104
2.6. Veri Analizi ... 105
2.6.1. Ölçme-Değerlendirme Anketinin Analizi ... 105
2.6.2. Mülakatların Analizi ... 108
2.6.3. Sınıf İçi Gözlemlerin Analizi ... 109
2.6.4. Dokuman Analizi ... 109
3. BULGULAR ... 110
3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ... 111
3.1.1. ÖDA'yı Cevaplayan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ... 111
3.1.2. Özel Durum Çalışmasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerin Özellikleri ve Oluşturdukları Sınıf Ortamları ... 114
3.1.3 Katılımcıların "Matematik Öğrenme İnanç Ölçeği (MÖİÖ)"ne İlişkin Profilleri ... 117
3.2. İMÖP'te Önerilen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular ... 118
3.2.1. Ölçme-değerlendirme Etkinliklerinin Yapılma Amacına İlişkin Bulgular ... 118
3.2.2. Ölçme-değerlendirme Etkinliklerinin Yapılma Zamanına İlişkin Bulgular ... 125
3.2.3. Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine İlgili Kişilerin Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular ... 130
3.2.4. Sınavlarda Kullanılan Soruların Niteliklerine İlişkin Bulgular ... 134
3.2.5. Öğrenci Çalışmalarının Puanlanma Biçimine İlişkin Bulgular ... 142
3.2.6. Öğrenci Çalışmalarına Dönüt Verme Biçimine İlişkin Bulgular ... 147
3.2.7. Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlere İlişkin Bulgular ... 152
3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki Önem Algıları, Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri ve Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.. ... 157
3.2.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki Önem Algılarına İlişkin Bulgular. ... 157
3.2.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerine İlişkin Bulgular ... 161
3.2.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçları ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.. ... 166

3.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki HİE Gereksinimlerine İlişkin Bulgular.. 191
3.2.10. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara ve Problemlere İlişkin Bulgular.. 198
3.3. 2005 İMÖP'de Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasını Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular..... 223
3.3.1. Matematik Öğrenmeye İlişkin Felsefi İnançlar (MÖİ) Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?..... 224
3.3.2. Mezun Olunan Fakülte Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?.. 226
3.3.3. Hizmet Yılı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?.. 229
3.3.4. Ölçme-Değerlendirme Konusunda HİE Alma Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?. 234
3.3.5. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?. 236
3.3.6. Sınıf Mevcudu Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?. 239
4. TARTIŞMA..... 244
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 İMÖP'te Öngörülen Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması 245
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması..... 313
5. SONUÇLAR 332
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 İMÖP'te Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleriyle İlgili Sonuçlar..... 332
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinin Etkileyen Bazı Değişkenlere İlişkin Sonuçlar..... 345
6. ÖNERİLER 352
6.1. Alınması Gereken Önlemlere Yönelik Öneriler..... 352
6.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler..... 357
7. KAYNAKLAR..... 359
8. EKLER 378
ÖZGEÇMİŞ

ÖZET

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında (İMÖP) öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada survey ve özel durum çalışması yöntemleri kullanılmıştır. Altı alt bölümden oluşan anket, Türkiye'nin 7 coğrafi bölge, 15 il ve 258 ilköğretim okulundan seçilen toplam 975 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine posta ve online olarak uygulanmıştır. Geri dönen ve değerlendirmeye alınan anket 512 dir. Diğer taraftan Trabzon ilinden seçilen 8 öğretmenle anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi metotları kullanılarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.0, nitel verilerin analizinde NVivo 8.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaptıkları, düşük zihinsel becerilerin ölçülmesine odaklandıkları, yargılayıcı geri dönüt verdikleri, öğrenme sürecini ve ürününü değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin geleneksel ve performans ölçme araçlarını sık kullanmalarına karşın alternatif ve performans ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında daha çok alternatif değerlendirme araçları konusunda bilgi eksikliği, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olması, merkezi sınav baskısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların alt yapı ve araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulama biçimlerinin, matematik öğrenme-öğretme inancına, mesleki deneyime, mezun olunan öğretim programına, sınıf mevcuduna, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve karşılaştıkları sorunlara göre şekillendiği saptanmıştır. Özetle bu araştırma 2005 öğretim programında öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının beklenen düzeyde uygulamaya geçirilemediğini, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaların devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretim Programı, Sınıf Öğretmeni, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları, Alternatif ve Performans Değerlendirme Araçları

SUMMARY

Teachers' Implementation Level of Assessment and Evaluation Approaches Suggested by 4-5th Grade Mathematics Curricula

This study aims to determine the primary school teachers' implementations level of the assessment and evaluation approaches suggested by 2005 Mathematics Curriculum, the factors influencing theirs assessment practices and theirs problems faced during practice. Survey and case study methods were used in the study. The survey questionnaire including 6 sub-sections were administered via posting and online to 975 4^{th} and 5^{th} grade primary teachers from 258 schools in 15 cities among 7 geographical regions of Turkey, and 512 completed questionnaires returned back. In addition, a case study was conducted with 8 teachers selected from Trabzon by using same questionnaire, interview, in-class observation and document analysis methods. The collected quantitative data were analyzed using SPSS 15.0 and the qualitative data with NVivo 8.0. It was determined that the primary school teachers mostly carried out summative assessment, focused on the measurement of the lower levels of cognitive skills, gave judging feedbacks, and assessed learning process and product. It was also revealed that the teachers used traditional and performance assessment tools frequently whereas they could not use alternative and performance assessment tools effectively. Furthermore, the mostly challenging problems of teachers were determined as lack of information about alternative assessment tools, insufficient in-service training and expert support, messy of the assessment forms, the time-consuming, the pressure of central examinations, over population of classes, and deficiency in the infrastructure and equipments of schools. It was also found that the teachers' assessment practices was shaped according to theirs' mathematics learning beliefs, teaching experience, their education program of university, the size of classes, the location of the school, and problems encountered by teaches in teaching environment. In summary, this study reveals that the contemporary assessment approaches prescribed by 2005 curriculum were not put into practice sufficiently and practices that reflect traditional assessment approaches is still going on.

Key Words: Mathematics Curriculum, Primary School Teacher, Assessment and Evaluation Practices, Alternative and Performance Assessment Tools

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 2.1. Yapılan çalışmalara ilişkin akış şeması 83

Şekil 2.2. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin özdeğer çizgi grafiği.... 100

Şekil 3.1. Ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları ile ilgili model 120

Şekil 3.2. Ölçme-değerlendirme sürecine katılan kişileri gösteren model 127

Şekil 3.3. Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanıyla ilgili model 131

Şekil 3.4. Öğretmenlerin sınavda kullandıkları soruların niteliklerini gösteren model 135

Şekil 3.5. Öğrenci çalışmalarının puanlama biçimini gösteren model 143

Şekil 3.6. Öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimleri gösteren model 148

Şekil 3.7. Dönem başarısının belirlenmesinde kullanılan kriterleri gösteren model 154

Şekil 3.8 Ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan sorunları gösteren model 200

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.1. Eski ve yeni ilköğretim matematik programlarının karşılaştırılması.... 30

Tablo 1.2. Geleneksel ve çağdaş değerlendirme yaklaşımları arasındaki farklar.. 37

Tablo 1.3. İMÖP ve eski öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemleri 42

Tablo 2.1. Birinci ve üçüncü sosyo-ekonomik gelişmişlik grubuna giren illerin bölgelere göre dağılımları 87

Tablo 2.2. Bölgelere göre örneklemi oluşturan il, okul ve öğretmen sayıları..... 88

Tablo 2.3. Özel durum çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri 89

Tablo 2.4. MÖİÖ için yapılan madde ve faktör analizi sonuçları..... 91

Tablo 2.5. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri için yapılan faktör analizi..... 95

Tablo 2.6. ÖDA'nın dördüncü bölümünde yer alan kategorilerine ilişkin güvenirlik katsayıları 98

Tablo 2.7. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri için yapılan madde-toplam korelasyonu ve faktör analizi sonuçları 100

Tablo 2.8. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin maddelerinin puan ortalamalarına karşılık gelen değerler..... 106

Tablo 3.1. Bulguların sunuş biçimini gösteren şema… 110

Tablo 3.2. ÖDA'yı cevaplayan öğretmenlerin coğrafi bölge, il ve yerleşim yerine göre dağılımı 112

Tablo 3.3. ÖDA'yı cevaplayan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları 113

Tablo 3.4. Özel durum çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin özellikleri ... 114

Tablo 3.5. Katılımcıların MÖİÖ'ye göre dağılımları 117

Tablo 3.6. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin MÖİÖ'ne göre matematik öğrenmeye ilişkin inançları..... 118

Tablo 3.7. Ölçme-değerlendirme yapılma amaçlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 119

Tablo 3.8. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları..... 121

Tablo 3.9. İlgili kişilerin ölçme-değerlendirme etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 126
Tablo 3.10. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin değerlendirme sürecine kattıkları kişiler 127
Tablo 3.11. Ölçme-değerlendirme yapılma zamanına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 130
Tablo 3.12. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma zamanları 132
Tablo 3.13. Sınavda kullanılan soruların nitelikleri ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 134
Tablo 3.14. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin sınavda kullandıkları soruların nitelikleri 137
Tablo 3.15. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin yaptığı sınav türü, kullandığı soru türü ve ölçtükleri özelliklere ilişkin betimsel istatistik tablosu 140
Tablo 3.16. Öğrenci çalışmalarının puanlanma biçimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 142
Tablo 3.17. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlama biçimleri 144
Tablo 3.18. Öğrenci çalışmalarına geri dönüt verilme biçimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 147
Tablo 3.19. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimleri 149
Tablo 3.20. Dönem başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri 153
Tablo 3.21. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin dönem başarısını belirlemede dikkate aldıkları kriterler 155
Tablo 3.22. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki önem algılarına ilişkin betimsel istatistik değerleri 158
Tablo 3.23. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin önemli ve önemsiz olarak algıladıkları değerlendirme araç ve yöntemleri 159
Tablo 3.24. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları ve yöntemleri konusundaki yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistik değerleri 162
Tablo 3.25. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin kendilerini çok yeterli ve yetersiz olarak algıladıkları değerlendirme araç ve yöntemleri 163
Tablo 3.26. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin betimsel istatistik değerleri 167
Tablo 3.27. Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri ..... … 169
Tablo 3.28. Performans değerlendirme görevlerinin niteliği ve puanlama biçimi .. 172

Tablo 3.29. Proje ödevi uygulamalarının niteliği 175

Tablo 3.30. Portfolyo uygulamalarının niteliği..... 180

Tablo 3.31. İMÖP kapsamında düzenlenen HİE programının yeterliğine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde değerleri..... 191

Tablo 3.32. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme HİE programına ihtiyaç duydukları konulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri 192

Tablo 3.33 Özel durum çalışmasındaki öğretmenlerin ilköğretim programları tanıtım seminerine ilişkin görüşleri 193

Tablo 3.34. Özel durum kapsamındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki HİE programına ihtiyaç duydukları alanlar 196

Tablo 3.35. Ölçme-değerlendirme uygulamalarına etkileyen faktörlere ve karşılaşılan sorunlara ilişkin betimsel istatistik değerleri..... 198

Tablo 3.36. Öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu 201

Tablo 3.37. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu..... 205

Tablo 3.38. Okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu 209

Tablo 3.39. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu ... 212

Tablo 3.40. Değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu 216

Tablo 3.41. Öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu..... 219

Tablo 3.42. Zamandan kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu 222

Tablo 3.43. MÖİ bakımından göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin t-testi sonuçları..... 225

Tablo 3.44. Mezun olunan fakülteye göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları 227

Tablo 3.45. Hizmet yılı bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları 230

Tablo 3.46. Ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumu bakımından ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin t-testi sonuçları 235

Tablo 3.47. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları 237

Tablo 3.48. Sınıf mevcuduna göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları 240

Tablo 4.1. Tartışma bölümüne ilişkin alt başlıklar 255

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Giriş

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler dünya ülkeleri arasında eğitim başta olmak üzere çeşitli alanlarda çetin bir rekabetin yaşanmasına neden olmaktadır. Üstelik, ülkeler arasındaki bu rekabet eğitim ile ilgili hedefleri ve politikaları derinden etkilemektedir. Çağımızda önemli bir faktör olan birey nitelikleri de uluslararası rekabette bir ülkeyi sağlam adımlarla daha da öne taşıyabileceği tartışmasız bir gerçektir. Nitekim çeşitli meslek grupları ve iş dünyası da problem çözebilen, kritik düşünebilen, elindeki verileri analiz edebilen ve etkili bir şekilde sunabilen, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini kullanabilen, kendini değerlendirebilen bireyler talep etmektedirler (Dochy, 2001). Bunun sonucu olarak sorumlular toplumun içinde bulunduğu ortamlarla ilgili bilim ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilecek, karşılaşılan sorunların üstesinden gelebilecek, araştırmacı ve üretken bireylerin yetiştirilmesi yönünde önemli adımlar atmak zorunda kalmaktadırlar (TED, 2005).

Bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler, bilginin hızla artması, bireysel ve toplumsal talepler karşısında geleneksel eğitim anlayışının talepleri karşılamada yetersiz olması eğitim alanında da yeni anlayışların ve arayışların geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Öğrenme kuramlarındaki yeni anlayışlarla birlikte ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında ciddi bir değişim yaşanmıştır. Özellikle bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zeka kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenme alanındaki yeni anlayışlar geleneksel öğrenme, öğretme ve değerlendirme anlayışlarını derinden etkilemiştir (Birgin ve Baki, 2007). Bu yeni anlayışla birlikte üst düzey öğrenmelerin ve farklı öğrenme alanlarının ölçülmesi, öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmeye katılması önem kazanmıştır (Anderson, 1998; Sherpard, 2000; Dochy, 2001; Fourie ve Van Niekerk, 2001; Sittings, 2001). Bu durum ise geleneksel ve objektif değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra özellikle performans değerlendirme, proje, portfolyo, rubrik, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını ön plana çıkarmıştır. Nitekim, Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 1995) 1995 yılında eğitim alanındaki yeni anlayışları dikkate alarak yayınladığı değerlendirme raporunda da öğrencinin bildiklerinin yanında bilmediği ve yapmadıklarını

da ortaya çıkaran, öğrenmesini destekleyen, yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını sergileme imkanı veren, öğrencinin kazanması gereken önemli içerik bilgisini yoklayan, tutarlı ve geçerli bilgiler sunan çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılmasına vurgu yapmaktadır.

Genel olarak eğitimin, bireye doğruyu, iyiyi, güzeli arayıp bulmasına yardımcı olacak yolları göstermesi, böylece elde edilenlerin değiştirilebileceği gerçeğini kazandırmak gibi bir yükümlülüğü vardır. Günümüzde bilginin hızla artması nedeniyle sadece öğretilen bilginin akılda tutulması arzu edilen bir beceri olarak görülmekte, bunun aksine öğrenilen bilginin farklı durumlarda kullanılabilmesi ve uygulanabilmesi talep edilmektedir. Bu bağlamda çağdaş eğitim anlayışı bireylere belli başlı bazı alanlarda birikmiş ve zamanla değişebilecek bilgileri öğretmekten çok, onlara şimdiki ve gelecekteki yaşamları için anahtar olacak öğrenmelerin öğretilmesi şeklinde bir görüş geliştirmiştir (Başaran, 1998).

Birçok ülke eğitim sistemlerini sorgulamak amacıyla uluslararası statüde yapılan PISA ve TIMSS gibi sınavlara katılmaktadırlar. TIMSS-1999 sonuçlarına göre Türkiye matematik başarısı yönünden 38 ülke arasında 31. sırada (EARGED, 2003), PISA-2003 sonuçlarına göre de matematiksel okuryazarlık düzeyleri bakımından 15 yaş grubu öğrencilerimizin %50'den fazlası en alt düzey ve altında yer almışlardır (EARGED, 2005). EARGED (2005) tarafından hazırlanan raporda ülkemizin de katıldığı PISA-2003 sonuçlarıyla ilgili olarak "Türkiye'deki okullar arasında başarı açısından büyük bir uçurumun olduğu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortadan kaldırılması gerektiği ve öncelikle Türkiye'nin eğitim sistemiyle öğrencilere ne kazandırmak istediğine karar vermesi gerektiği ve müfredattaki kısmi değişikliklerle başarıyı arttırmanın mümkün olmayacağı" belirtilmiştir. Nitekim, son yıllara kadar Türk eğitim sisteminde program uygulamalarının insanların kendi eylemleri için sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirmekten uzak kaldığı, öğrencilerin doğal becerilerini geliştiremediği, ezberci, bilgi yüklü, pasif bireyler yetiştirdiği, günlük hayattan kopuk ve öğretmen merkezli olduğu gibi ciddi eleştiriler yapılmaktadır (Özdemir, 2005). Bunun yanında bugüne kadar hazırlanan programların çağın gerçeklerine ve ihtiyaçlarına cevap verememesi, daha çok pedagojik bir çaba olarak görülmesi, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilememesi, kaynak ders kitaplarının yetersizliği, bilgilerin teoride kalması, okullaşma oranı, fiziksel şartların yetersizliği, teknolojinin okullara yansıtılamaması ve rehberlik faaliyetlerinin istenilen şekilde yürümemesi gibi nedenler eğitim programı ile ilgili çeşitli sorunları günümüze kadar taşımıştır (Demirel, 2004; Çelik, 2005; Akt: Gelen ve Beyazıt, 2007).

Program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik, çağımızdaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler, ihtiyaç duyulan birey niteliklerindeki ve eğitimin temel amaçlarındaki değişim, bilgi çağının getirdiği öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar öğretim programlarını yenileme ihtiyacını doğurmaktadır. Bunun yanında, ulusal eğitim sistemimiz hakkında önemli ipuçları veren OKS, ÖSS gibi ulusal merkezi sınav sonuçları ve TIMSS, PISA ve PIRLS gibi uluslararası ölçekli çalışmaların bulguları (EARGED, 2003; 2005) ülkemizdeki öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki başarılarının diğer ülkelere göre oldukça düşük olduğunu ortaya koyması Türk eğitim sisteminde acil reformların yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu nedenle 21.yüzyıldaki hızlı değişim ve değişimlere ayak uydurabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesi için ülkemizdeki eğitim programları yeniden gözden geçirilmiş, çağın gereksinimlerini ve toplumun ihtiyaçlarını göz önüne alarak ilköğretim programlarında köklü bir değişikliğe gidilmiştir. Bu kapsamda daha önceden uygulanmakta olan ilköğretim programları (Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Türkçe, Hayat Bilgisi) 2004 yılında değiştirilmiştir. İlköğretim Matematik (1-5.Sınıf) Dersi Öğretim Programı (İMÖP), Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 12.7.2004 tarih ve 114 sayılı kararı ile kabul edilmiş olup; Ağustos 2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. 2004 yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerindeki 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde (1-5. sınıflar) uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2005).

Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sistemi genel olarak incelendiğinde, eğitim sistemimizin davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim anlayış ve yaklaşımlarımız da davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışlar oluşturulacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Çınar vd., 2006). Buna karşın 2005 ilköğretim öğretim programlarında çağdaş eğitim düzeyine ulaşılması, öğrencinin kendi bilgisini kendisinin yapılandırması, bağımsız düşünce becerisi geliştirebilmesi gibi gerekçelerle uluslararası eğitim standartlarının dikkate alındığı, birçok ülke eğitim programlarında yeri olan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Çoklu Zeka Kuramı gibi çağdaş eğitim anlayışlarının benimsendiği ve öğrenci merkezli eğitime yönelik uygulamaların temel alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2005).

İMÖP'ün geliştirilmesi ve hazırlanması sürecine aktif olarak katılan Bulut (2004), yeni öğretim programının öğrencilere öğrenmelerine yardım edecek deneyimleri

yaşatması, hazır bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşma yollarını göstermesi ve çok konu yerine birkaç konuyu daha derinden ele alması, öğrenilen konular ile günlük yaşam arasında anlamlı ilişkilerin kurulmasına yardım etmesi gibi özellikler taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca Bulut (2004), İMÖP'ün öğrenci merkezli eğitim anlayışını benimsemesi nedeniyle öğretmene ve öğrenciye de yeni roller yüklediğini vurgulamaktadır. Buna göre, yeni programda öğrencinin yeni rolleri arasında öğrenmesinden sorumlu olan, araştırma yapan, matematik öğrenirken fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan, düşünen, soru soran, sorgulayan, kendi duygu ve düşüncelerini açıklayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, teknoloji kullanan, matematiği seven ve matematikte kendine güvenen, ekip çalışması ve öz yönetim becerilerini kazanmış birey olması yer almaktadır. Öğretmenin yeni rolleri arasında ise öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamakla sorumlu olan, düşündüren, soru sorduran, sorgulatan, tartıştıran, dinleyen, yönlendiren, rehberlik yapan, etkinlik üreten, çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencisini farklı boyutlarda değerlendiren birey olması yer almaktadır. Sonuç olarak, öğretmen ve öğrencinin yeni rolleri düşünüldüğünde İMÖP öğretim sürecinde radikal bir değişimi zorunlu kılmaktadır.

İMÖP, doğrudan yapılandırmacı felsefeyi temel aldığını ifade etmese de eski öğretim programına göre ölçme-değerlendirme anlayışında da önemli değişiklikleri beraberinde getirmiştir. İMÖP özellikle öğrencinin değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme sürecinin de dikkate alınmasını, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi kapsamında derse ve etkinliklere katılım, performans görevlerine ve varsa proje çalışmasına ilişkin ölçümlerin karneye yansıtılmasını talep etmektedir. Bunun yanında İMÖP, öğretim sürecinde gerekli önlemlerin alınabilmesi, öğrencinin duyuşsal ve devinişsel gelişimin takip edilebilmesi için portfolyo, öz ve akran değerlendirme, kavram haritası, mülakat, gözlem, kontrol listesi, günlük ve tutum ölçeği gibi çeşitli alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması yönünde önerilerde bulunmaktadır (MEB, 2005; Resmi Gazete, 2007). Bu durum, ürün ve süreç odaklı değerlendirmenin yapılmasını, öğrencinin bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performanslarının dikkate alınmasını ve öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını gerektirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında yürürlüğe konan öğretim programlarının başarılı ve etkin olarak uygulanması sürecinde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Baki, 2006). İMÖP'ün ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili öne sürdüğü yeni talepler öğretmenlerin bu değişiklikleri takip etmesini, eksiklerini belirleyip giderme yollarını aramasını ve öğretim programını gerektirdiği şekilde uygulamasını

gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalarının sağlanması ve uygulama süreçlerini olumsuz şekilde etkileyen faktörlerin belirlenip ortadan kaldırılması programın başarısı için oldukça önem taşımaktadır. Ancak yapılan birçok araştırma (Gözütok vd., 2005; ERG, 2005; Nartgün, 2006; Acat ve Demir, 2007; Birgin, Tutak ve Çatlıoğlu, 2008) yeni ilköğretim programlarının tanıtılması amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programların öğretmenlere bilgi verme, örnek sunma ve deneyim kazandırma bakımından etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusundaki bilgi eksikliğinin olması (Orbeyi, 2006 Yılmaz, 2006; Özen, 2006; Gömleksiz, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Çalık, 2007; Acat ve Demir, 2007), okulların kaynak ve araç-gereç bakımından yetersiz olması (Yılmaz, 2006, Erdal, 2007; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Gelen ve Beyazıt, 2007; Birgin, Tutak ve Tükdoğan, 2009), ölçme-değerlendirme formlarının fazla olması, sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliği (Özdaş vd., 2005; Yaşar vd., 2005; Bulut, 2006; Kalander, 2006; Temiz, 2007), okulların teknolojik alt yapı eksikliği (Kartallıoğlu, 2005; Kokmaz 2006; Erdal, 2007), merkezi sınav baskısı (Coşkun, 2005; Güven ve Eskitürk, 2007) ve öğretmenlerin yeniliğe karşı direnç göstermesi (Gökçek, 2008; Güneş, 2008) gibi sorunlarla karşılaşıldığı ve bu sorunların öğretim programlarının uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği ifade edilmektedir.

Diğer taraftan 2005 ilköğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin yapılan araştırmalar (Aydın, 2005; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Doğan vd., 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Şahin, 2008; Okur, 2008) incelendiğinde genellikle öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar üzerine odaklanıldığı ve dar kapsamlı yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle, 2005 İMÖP'ün uygulamaya geçmesiyle birlikte sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerine yönelik önlemlerin alınabilmesi amacıyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların, ölçme-değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve bu uygulama biçimlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma ile 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim sistemimiz içindeki uygulanma biçimleri, uygulama sürecinde karşılaşan sorunlar ve bu uygulama biçimlerini etkileyen faktörler yansıtılmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda Türkiye genelindeki 7 coğrafi

bölgedeki 15 ilden 258 ilköğretim okulundan seçilen 975 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine MEB-EARGED desteği ile online anket uygulaması yürütülerek 512 öğretmene ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili ayrıntılı veri elde etmek amacıyla anket, mülakat, gözlem ve doküman incelemesi kullanılarak Trabzon ilinden seçilen 8 öğretmen ile özel durum çalışması gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Gerekçesi

Cumhuriyet döneminde benimsenen ve uygulanan eğitim sistemi, genelde pragmatik felsefeye ve onun bir uzantısı olan ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Tüm hükümet programları ilerlemeci eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar bu doğrultuda olmamıştır. Genelde her dereceli okulda ilerlemecilik değil, esasicilik ve daimicilik temele alınmış ve uygulanmıştır. Başka bir deyişle, Türk Milli Eğitim sisteminde öğrenci değil, öğretmen ve konular merkeze alınmış, bilimsel yöntemi kullanan, özgür ve esnek düşünen, demokratik, laik, sosyal adaletçi, sevgi ve saygı dolu vb. özelliklere sahip insan yerine; öğretmenin söylediklerini, kitapların yazdıklarını ezberleyen, bildiklerinin yüzde yüz doğru olduğunu savunan, çekingen, taklitçi, hükmedici davranışa sahip, yaşamdan kopuk, skolastik düşünce sistemi ile donanık kişiler yetiştirilmiştir. Ayrıca sistem kuramsal olarak her kişinin bilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler genelde dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur. Kısaca Cumhuriyet Döneminde Türk eğitim sistemi; kağıt üzerinde ilerlemeciliğe göre düzenlenmiş, fakat uygulamada esasici ve daimici yaklaşımlar kullanılmıştır (Sönmez, 1991; Akt: Gözütok, 2003). Bu nedenle, yeni umutlarla hazırlanan ilerlemecilik eğitim felsefesinin ve yapılandırmacı anlayışın temel alınarak hazırlanmaya çalışıldığı İMÖP'ün ortaya koyduğu ölçme-değerlendirme anlayışının eğitim sistemi içinde nasıl uygulandığının detaylı bir şekilde ortaya konması gerekmektedir.

Genel olarak ölçme ve değerlendirmenin öğrencinin öğrenme başarısını belirleme, sonraki öğrenmeler için rehberlik etme, ulaşılması hedeflenen amaçların ulaşılma derecesini tespit etme ve öğretimi desteklemek için geçerli deliller sunma gibi önemli fonksiyonları vardır (Izard, 1993). Ölçme ve değerlendirme, yapılma amaçları bakımından

ele alındığında yerleştirmeye (placement), tanı koymaya (diagnostic), şekillendirmeye (formative) ve değer biçmeye (summative) yönelik olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında genellikle değer biçmeye yönelik değerlendirme etkinlikleri kullanıldığı için öğrencinin öğrenme eksiklikleri ve güçlükleri yeterince tespit edilememektedir (Black ve Willam, 1998; Baki ve Birgin, 2002; Sittings, 2002). Üstelik, öğrencinin bireysel olarak süreç içindeki gelişimi ve performansı değerlendirilememektedir. Bu nedenle, öğretmen öğrenciyi tüm yönleri ile tanıyamamakta, öğrenci sürecindeki öğrenme eksiklikleri ve kavram yanılgıları tespit edilememektedir. Yine, bu değerlendirme biçiminde öğrenci ya başarılı ya da başarısız olarak etiketlenmektedir. Öğrencinin niçin başarısız olduğu, niçin yanlış yaptığı, ne kadar ilerleme kaydettiği fazla önem taşımamaktadır. 2005 öncesi eğitim sistemimizde ise yaygın olarak bu değerlendirme biçimi etkisini sürdürmüştür. Ancak, 2005'te uygulamaya konan İMÖP, ölçme-değerlendirme anlayışında önemli bir değişimi beraberinde getirmiştir. Bu değişim İMÖP'te "öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar." (MEB, 2005; s.44) şeklinde ifade edilmektedir. Bu durum, İMÖP'ün önceki öğretim programına göre ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ettiğini ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürününü değil öğrenme süreçlerini de dikkate aldığını, değer biçmeye yönelik yapılmasının yanında tanı koymaya ve şekillendirmeye yönelik yapılmasına daha çok önem verdiğini göstermektedir. Ancak bu süreci gereği gibi gerçekleştirebilen öğretmenler, öğrencilerini ve kapasitelerini daha yakından görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilme fırsatları yakalayacaklardır. Bu bakımdan İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının etkin biçimde uygulanabilmesi ve öğretim sürecinde bu yaklaşımların sunduğu potansiyelden en üst düzeyde yararlanılabilmesi öğretmenlerin bu konudaki birikimine ve deneyimine bağlıdır.

Eğitimde Reform Girişimi (ERG, 2005) tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim sürecinde 9 ilde ve 120 okulda uygulanan ilköğretim programının incelenmesi sonucunda ortaya konulan değerlendirme raporunda, ölçme-değerlendirme konusunda belirsizliklerin bulunduğu, öğretmenlerin ortam düzenleyici, kolaylaştırıcı misyonlarının programın her yönüne yansıtılmadığı, sınıf mevcutlarının da azaltılması gerektiği ve birleştirilmiş

sınıflarda programın uygulanmasının sorun teşkil ettiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, eksikliklere rağmen programın yenilik getirici bir yaklaşımı benimsemediği ve eski öğretim programına göre daha çok öğrenci merkezli olduğu vurgulanmıştır. Diğer taraftan ülkemizde yeni ilköğretim programlarıyla ilgili yapılan birçok araştırmanın sonuçları da (Yaşar vd., 2005; Özdaş vd., 2005; Kartallıoğlu, 2005; Orbeyi, 2006: Özen, 2006; Kalander, 2006; Yılmaz, 2006; Bulut, 2006; Gelen ve Beyazıt, 2007; Temiz, 2007; Acat ve Demir , 2007; Kokmaz 2006; Erdal, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Gömleksiz, 2007; Okur, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd., 2009) öğretmenlerin yeni programlara ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu, ancak hizmet içi eğitimin, okulların alt yapısının, fiziki koşulların, araç-gereç ve materyallerin yetersiz olduğunu, programlardaki etkinlikler ile değerlendirme araçlarının fazla ve zaman alıcı olduğunu, öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarını ve uygulamada sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum ise 2005 İMÖP'ün öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının öğretim sürecine nasıl adapte edileceği ve yansıtılacağı konusunda birçok şüpheleri beraberinde getirmektedir.

İMÖP'de öğrencinin kazanması hedeflenen bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal beceri alanlarıyla ilgili çeşitli kazanımlar yer almaktadır. Bu bağlamda İMÖP sınıf öğretmenlerine ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olarak şu önerilerde bulunmaktadır:

> "Değerlendirme yaparken öğrencilerin matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, akıl yürütme becerilerinin gelişiminin devam edip etmediği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematikte ne kadar öz güvene sahip olduğu, öz düzenleme becerilerinin ne kadar geliştiği, sosyal becerilerinin ne kadar geliştiği, estetik görüşlerinin ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman öğrencileri yazılı ve sözlü olarak sınamanın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır" (MEB, 2005: 42).

İMÖP'de yer alan bu öneriler sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma sürecinde öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük hayatta ne kadar yansıtabildiğinin, öğrendiği matematik dilini ne kadar etkili bir iletişim ve estetik aracı olarak kullanabildiğinin ölçülmesi gerektiğini, sadece zihinsel öğrenmelerin ağırlıklı olduğu

bilişsel öğrenme alanı değil, bunun yanı sıra duyuşsal, devinişsel ve sosyal becerilerin değerlendirilmeye katılmasını öne çıkarmaktadır.

Bilindiği gibi geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımında çoğu zaman az sorulu uzun cevap gerektiren sorulardan oluşan yazılı sınavlar ile çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, kısa cevaplı ve doğru yanlış türünden soruları içeren sınavlar uygulanmaktadır. Ancak, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında baskın olarak uygulanan bu tür sınavların İMÖP'ün öğrencilere kazandırılmasını hedeflediği matematiği günlük yaşamda uygulayabilme, kritik düşünebilme, akıl yürütme, problem çözebilme, keşfetme, grupla çalışabilme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, iletişim kurabilme gibi yüksek düzeydeki bilişsel ve duyuşsal özellikteki kazanımlarını ölçmede yetersiz kaldığı bilinmektedir. Üstelik, zaman sınırlaması olan bu tür sınavların öğrencinin ne kazandığı ve ne bildiği hakkında öğretmene sınırlı bilgi verebilmektedir (Shepard, 1989; Ryan, 1998; Mumme, 1990; Berenson, 1995; Micklo, 1997). Bu nedenle, NCTM (1989; 1995) standartlarında ve İMÖP'de (2005) ifade edildiği gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanla ilgili bireysel ve grup olarak gösterdiği performansının sağlıklı bir şekilde değerlendirilebilmesi için geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin alışık olmadığı proje ve performans değerlendirme, portfolyo, öz ve akran/grup değerlendirme, gözlem, sergi ve sunum, öğrenci günlüğü, tartışma ve tutum ölçeği gibi alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasına ihtiyaç vardır. Diğer taraftan öğrenme sürecinde öğrenciye gerekli desteğin sağlanabilmesi için kullanılan bilgi toplama araçları ve rapor etme biçimleri ölçme-değerlendirmenin geçerliliği ve güvenirliği için oldukça önem taşımaktadır (Bekiroğlu, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin üst düzeyde düşünme becerisi ve performans gerektiren hedeflere ulaşıp ulaşamadığının belirlenebilmesi, öğrenci hakkında isabetli kararların verilebilmesi, geçerli ve güvenilir verilerin toplanabilmesi için İMÖP'te öngörülen alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin nasıl kullanıldığının belirlenmesi gerekmektedir.

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin ders veya sınıf geçmesine ilişkin alınacak kararlar ve bu kararları almada dikkate alınacak esaslar MEB'in hazırladığı yönetmeliklerle açıklanmaktadır. İMÖP'ün uygulanması kapsamında 20/8/2007 tarihli ve 26619 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği çerçevesinde 32 nci maddesindeki (ç), (e), (f), (g), (ğ) bentlerinde "öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi" ile ilgili esaslar şöyledir;

(ç) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.
(e) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.
(f) Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.
(g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.
(ğ) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenirlilik, kullanışlılık özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır (Resmi Gazete, 2007).

Ayrıca, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 42 nci maddesinde bir dersin dönem puanının belirlenmesiyle ilgili olarak "Bir dersin dönem puanı 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenir. Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır" şeklinde, 43 nci maddesinde kişisel ve sosyal becerilerin değerlendirilmesi ile ilgili olarak da **"**Eğitim-öğretim sürecinin her döneminde öğretmenler, öğrencilerin hem öğretim programının öngördüğü becerilerdeki gelişimleri hem de toplumsal davranış kurallarındaki gelişim düzeyleri hakkında değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirmede bu Yönetmeliğin 42 nci maddesinde belirtilen değerlendirme yöntemleri ile grup değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formu ve benzeri formlardan elde edilen bilgilerden yararlanırlar" şeklinde ifade edilmektedir.

İMÖP'ün uygulanması kapsamında İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin ölçme-değerlendirme boyutunda yapılan son değişiklikler dikkate alındığında yeni öğretim programı, öğretmenden alışmış olduğu geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından farklı olarak öğrenme ortamında sürece ve ürüne dayalı ölçme-değerlendirme anlayışını öne çıkaran, öğrenciye ölçme-değerlendirmede sorumluluk yükleyen, öğrencinin gelişimini takip etmeyi ve gerekli rehberliği zamanında yapmayı gerektiren, sınavların dışında proje, performans, portfolyo, öz ve akran değerlendirme gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmayı teşvik eden bir anlayışı talep etmektedir. İMÖP'ün sınıf öğretmenlerine ölçme-değerlendirme konusunda yüklediği bu yeni rollerin nasıl

algılandığının ve bu taleplerin sınıf ortamına nasıl yansıdığının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmalar sınıf içi ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediğini (Crook, 1988), öğrenmesini teşvik ettiğini (Black ve Wiliam, 1998), standart testlere göre okul başarısını daha çok artırdığını, öğrencilerin endişe duymasından ziyade yapabilme güvenini kazanmasını sağladığını (Stiggins, 1999) ve öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanıma imkanı verdiğini (Stiggins, 2001) göstermektedir. Sınıf içi ölçme-değerlendirme sadece öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında karar verilmesini değil, bunun yanında öğrencilerin informal olarak değerlendirilmesini, zaman içinde yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde dönüt verilmesini ve öğretime yön vererek öğretim ile ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin birbiriyle kaynaşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla, sınıf içi ölçme-değerlendirme öğrencinin öğrenme eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının tespit edilmesine ve öğrencinin göstermiş olduğu performansların izlenmesine önemli katkı sağlamaktadır. İMÖP de yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alması ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesine önem vermesi nedeniyle sınıf içi ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yapılmasını öngörmektedir Bu açıdan düşünüldüğünde ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme-değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdiklerinin, bunun için hangi ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıklarının ve kendilerine bu konuda nasıl bir destek sağlandığının saptanmasına gereksinim vardır.

Son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanan, öğrencinin öğrenme sürecinde göstermiş olduğu performansının belirlenlenmesinde kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyo uygulamalarıdır. Portfolyo öğrencinin başarısı, yeteneği, zayıf ve güçlü olduğu alanlar ile süreç içindeki gelişimi konusunda görsel ve dinamik deliller sunması nedeniyle öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme imkanı vermektedir. Ayrıca portfolyolar öğretmene öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretimi yapılandırmasını, öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri ve potansiyel konusunda kendini en iyi şekilde ifade etmesini ve öğretmen-öğrenci-veli arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına katkı sağlamaktadır (De Fina, 1992; Kuhs, 1994; Barton ve Collins, 1997; Birgin, 2003; Birgin ve Baki, 2007). Bu açıdan portfolyo değerlendirme, geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmeler ile kıyaslandığında öğretmene, öğrenciye ve veliye çeşitli faydalar sunmaktadır. Portfolyoların sunduğu bu potansiyeller düşünüldüğünde İMÖP tarafından kullanılması önerilen bu ölçme-

değerlendirme aracının sınıf öğretmenleri tarafından ne düzeyde anlaşıldığının ve uygulanabildiğinin araştırılması önem arz etmektedir.

NCTM (1995) tarafından ortaya konan ölçme-değerlendirme standartlarında öğretim ile değerlendirmenin bütünleştirilmesi ve ölçme-değerlendirmenin öğretimin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, Brookhard (1994) da eğitim-öğretimin sürecinde "öğretim", "sınıf yönetimi" ve "ölçme-değerlendirme" gibi üç temel öğenin karşılıklı etkileşim içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, özellikle 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile öğretim uygulamalarının uyumlu olması gerektiğini işaret etmektedir. Buna karşın, yeni programdaki öğrenme alanlarına göre hazırlanan kazanımların ve öğrenme etkinliklerinin belirtildiği tablolar incelendiğinde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin hem sınırlı tutulduğu hem de ayrıntılı bir şekilde ele alınmadığı görülmektedir. Üstelik, öğretim programının sonunda yer alan ve üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesine yönelik olan portfolyo ve proje değerlendirme formu ile öz ve akran/grup değerlendirme formlarının program içindeki etkinliklerle ilişkilendirilmediği, öğretmenin bundan nasıl yararlanacağı ve nasıl kullanacağı konusunda yeterince açıklanma yapılmadığı dikkat çekmektedir (Kutlu, 2005; ERG, 2005). Diğer taraftan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ayıran önemli özelliklerden biri öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamasıdır (Shepard, 2000). Bu durum özellikle yapısalcı öğrenme kuramını temel alan İMÖP için oldukça önemlidir. Ancak ülkemizdeki bir çok sınıf öğretmenin sahip olduğu geleneksel öğretim ve sınıf yönetimi alışkanlıkları dikkate alındığında bu alışkanlıklarının 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme uygulamalarına nasıl etkilediğinin belirlenmesi yerinde olacaktır.

Araştırmalar okullarda yapılan sınavların düşük düzeydeki bilgi ve becerileri ölçme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Çepni ve Azar, 1998; Stiggins, 1999; Köğce, 2005). Bu durumda yapılmakta olan ölçme-değerlendirme uygulamaları öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Bundan daha önemlisi yoklanan bilgi ve beceriler öğrencilerden neyi beklediğimizin standartlarını oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler, öğretmenler ve veliler "eğer bir bilgi yoklanmıyorsa muhtemelen öğrenilmesi çok önemli değildir" şeklinde bir anlayışa sahip olacaklardır. Bu anlayışı kırmak için üst düzeydeki bilişsel becerinin yoklanması gerekmektedir. Nitekim, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 32.maddesinin (g) bendinde yer alan "öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme,

araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır" ifadeleri bunu doğrulamaktadır. Bu nedenle performansa dayalı veya üst düzeydeki bilişsel becerileri yoklayan ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması önem kazanmaktadır.

Öğretim sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar ve gösterdikleri performanslar hakkında etkili dönüt verilmesi öğrencinin öğrenmesi ve motive olması açısından oldukça önem taşımaktadır (Stiggins, 1999; Crooks, 1985; Sadler, 1989). Öğretmenlerin öğrencilere dönüt vermede genelde AA, CC, 80, 45 gibi öğrencinin aldığı puanı kullanarak veya "iyi", "oldukça güzel", "çok çalışmalısın!" gibi yaptığı çalışmanın niteliği ile ilgili bilgi vererek dönüt verdikleri bilinmektedir. Ancak, bu tür geleneksel ve sonuç odaklı dönütler öğrencinin öğrenmesi ve ilerleyişi hakkında fazla bilgi vermemektedir. Bilişsel öğrenme kuramına göre sınıf içi değerlendirme etkinliklerinde öğrenciye gelecekteki performansını artırması amacıyla açıklayıcı dönüt verildiği ölçüde öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi katılımını artıracağı, amaçlanan yetenekleri geliştireceği varsayılmaktadır (Brookhard, 1994). Crooks'e (1988) göre öğrenciye verilen geri dönüt öğrencinin etkinlikleri yapmada dikkatini ilerleyişine ve gelişimine odaklanmasını sağladığı zaman etkili olmaktadır. Öğrencinin gelişimi üzerine odaklanan bu tür dönütler öğrencinin öz-yeterliğini geliştirmekte, çaba göstermesine teşvik etmekte ve bireyler arasında yapılan karşılaştırmalara verilen önemi azaltmaktadır. Yapılan deneysel araştırmalarda (Elawar ve Corno; 1985; Butler ve Nisan, 1986; Bitchener, Young ve Cameron, 2005) öğrenciye eksik ve güçlü olduğu alanlar ve neleri yapması gerektiği konusunda açıklayıcı dönüt verme biçiminin puan veya doğru-yanlış şeklinde sonuca dayalı dönüt vermeye göre öğrencinin öğrenmesine ve eksikliklerini gidermesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Black ve Willam (1998) yaptıkları geniş literatür taramasında değerlendirme sürecinde öğrencilere aktif bir rol veren, yargılayıcı dönüt yerine, tanımlayıcı, açıklayıcı ve düzeltici dönütlerin verildiği sınıf içi değerlendirmenin öğrenmeyi ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığı yönünde bulguların ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bunun yanında bazı araştırma sonuçları da (Covington ve Omelich, 1984; Butler, 1987; Narciss, 1999; Rawsthorne ve Elliot, 1999) sadece puan olarak verilen dönütlerin özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerin motivasyonu ve performansı üzerinde olumsuz yönde etki yaptığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretim sürecinde açıklayıcı geri dönüt vermek öğrencinin motivasyonu, kendine güveni ve akademik başarısı için oldukça önemlidir. Bu bağlamda İMÖP ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği sürece dayalı ölçme-değerlendirme anlayışını, tanımaya ve şekillendirmeye yönelik

değerlendirme yapılmasını teşvik etmesi nedeniyle öğretim sürecinde öğrenciye dönüt verilerek eksiklerinin tamamlanması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Tüm bu açıklamalar düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin öğrencilere geri dönüt verme konusunda İMÖP'ün beklentilerini ne düzeyde karşıladıklarının belirlenmesini gerekli kılmaktadır.

1999 TIMSS Türkiye raporuna göre ilköğretim düzeyindeki Türk öğrencilerinin matematik başarısında alt sıralarda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Raporda bu başarısızlığın altında yatan nedenler öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ve sınıf içi uygulamaları açısından irdelenmeye çalışılmıştır. Rapor, matematik öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme sonuçları ağırlıklı olarak not vermek amacı ile kullanıldığını, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencilere dönüt sağlamak ve aileyi bilgilendirmek amacı ile yaygın olarak kullanılmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrencilere geri bildirim sağlaması açısından ödevleri düzeltip, açıklayıcı bilgi verdiğini söyleyen öğretmenlerin oranı yalnızca %52 civarında olduğu, diğerlerinin bu tip uygulamaları yapmadığı ya da nadiren-bazen yaptıkları, ev ödevlerinin tamamlanıp tamamlanmadığını düzenli olarak kayıt edilmediği dolayısıyla öğretmenlerin ödevleri etkin olarak kullanmadıkları belirlenmiştir. Yine okullarda öğrencilerin birbirlerinin ödevlerine bakıp incelemelerinin (yani akran değerlendirme yapmaları) yaygın olarak kullanılan bir uygulama olmadığı saptanmıştır (EARGED, 2003). Bu yönüyle düşünüldüğünde yeni İMÖP ile birlikte sınıf içi değerlendirme sonuçlarının ve akran değerlendirme etkinliklerinin kullanılma, ev veya performans ödevi çalışmalarına dönüt verme biçimlerinin nasıl değişim geçirdiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Günümüzde bir çok veli eğitim sürecine aktif olarak katılmadığı ve çocuklarıyla yeterince ilgilenmediği için çocuklarının akademik ve sosyal gelişimi risk altına girmeye devam etmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar (Demirbulak, 2000; Birgin, 2003) veli öğretmen görüşmelerinin dahi sağlıklı ve işlevsel olarak yürütülemediğini ortaya koymaktadır. Oysa, ilköğretim matematik dersindeki öğrencilerin başarıları orta öğretim sürecindeki başarısı için önemli bir gösterge olarak algılanmakta ve daha sonraki öğretim hayatı için önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Diğer taraftan Birgin (2006c) tarafından yapılan bir araştırmada velinin değerlendirme sürecine katılmasının öğrenci ile veli arasındaki iletişimi daha çok artırdığını, velinin çocuğu ile daha çok ilgilenmesine ve sorunlarını paylaşmasına teşvik ettiğini, veli ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirdiğini, öğrencinin ise ödevlerini zamanında yapmasına özendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, İMÖP ile birlikte öğrencinin hem akademik başarısını

yükseltmek, hem de duyuşsal ve sosyal yönünün sağlıklı bir şekilde gelişmesini sağlamak için velinin değerlendirme sürecine nasıl katıldığının veya eğitim sürecinde nasıl bir sorumluluk yüklendiğinin belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Öğretim sürecinde öğretmenlerin epistemolojik inançları önemli rol oynamakta ve sınıf içi uygulamalarını biçimlendirmektedir (Thompson, 1992). Benzer şekilde, Stipek, Givvin, Salmon ve MacGryvers (2000) öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenme ve öğretme, değerlendirmeye ilişkin inançlarıyla öğretim sürecindeki uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve inançların uygulamaları yapılandırdığını, Thomas ve Oldfather (1997) ile Kusch (1999) öğretmenlerin bireysel epistemolojik inançları ile değerlendirme uygulamaları arasında mantıklı bir ilişkinin olduğunu, Suurtamm (1999), alternatif değerlendirme uygulamalarıyla öğretmenlerin matematiğe, öğrenmeye ve öğretime ilişkin inançları ve görüşleri arasında uyum olduğunu saptamıştır. Brosnan, Edwards ve Erickson (1994) ise öğretmenlerin matematik öğrenme-öğretme konusundaki inançlarının alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması yönünde olumlu bir değişimin gerçekleşmesine katkı sağladığını belirtmektedirler. Bu nedenle İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenlerin benimsedikleri öğrenmeye ilişkin felsefi inançların ölçme-değerlendirme uygulamalarını nasıl biçimlendirdiğinin ve etkilediğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Araştırmalar ulusal düzeyde uygulanan merkezi sınavların eğitim reformları için engel teşkil ettiğini, öğretimi ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını biçimlendirdiğini göstermektedir (Black and Willam, 1998; Stiggins, 1999; Boud, 2000; Tamir, 2003; Bol, 2004). Bunun nedenleri arasında çoktan seçmeli sınavların reform içeriği ile uyuşmaması, öğretmenlerin bu tür sınavlara göre öğretim yapması, öğrencilerin ve velilerin de sınavda başarılı olacak şekilde çalışmalara önem vermeleri yer almaktadır. Yeni ilköğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme yeniliklerinin önünde duran en önemli engellerden biri olarak ortaöğretim kurumları için yapılan merkezi sınavlar (SBS) görülmektedir (Durmuş ve Bahar, 2005; Şahin, 2008). Çünkü, öğrencilerin gelecekteki hayatlarını şekillendirecek olan bu sınavların sınırlı bir zaman diliminde geleneksel anlayışı yansıtan çoktan seçmeli test türünde yapılması süreç değerlenmeyi ön plana çıkaran İMÖP ile tezat oluşturmaktadır. Üstelik öğretmenlerin öğretim şeklini belirlemede merkezi sınavların önemli bir rol oynadığı da bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bu merkezi sınav karşısında İMÖP tarafından önerilen değerlendirme anlayışını ne düzeyde sınıfına yansıtabildiğinin veya ne düzeyde etkilediğinin tespit edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2005-2006 öğretim yılında yeni ilköğretim programlarının Türkiye genelinde uygulanmasına başlanmadan önce ilköğretim müfettişleri tarafından ilköğretim okullarında öğretmenlere kısa süreli seminerler verilmiş ve bu yolla onların yeni öğretim yılına hazırlanmaları amaçlanmıştır. Bıkmaz (2006), eğitim sisteminde yapılması istenen bu değişimlerin öğretmenlere verilen kısa süreli seminerlerle ya da tanıtım toplantıları ile gerçekleşmesini beklemenin yanıltıcı olacağını belirtmektedir. Çünkü, bu seminerleri veren ilköğretim müfettişlerinin de kısa süreli bir hizmet içi eğitim aldığını, onların da bu yaklaşımı tam olarak anladıklarını ve bunu öğretmenlere etkili bir şekilde açıklayabildiklerini düşünmenin olanaklı görünmediğini ifade etmektedir. Üstelik, yapılan çeşitli araştırma sonuçları da (Gözütok vd., 2005; ERG, 2006; Özen, 2006; Nartgün, 2006; Birgin vd., 2008) ilköğretim programlarının tanıtımı için yapılan hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmen merkezli bir anlayışın sergilendiğini ve öğretmenlere örnek ve bilgi sunmada oldukça yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu durum, yeni umutlarla ortaya konan İMÖP'den beklenen değişimi gerçekleştirmesi tahmin edilenden daha zor olacağını, daha uzun zaman alacağını ve uygulamada sorunlar oluşturacağını işaret etmektedir. Bu nedenle İMÖP'un uygulanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme bağlamında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının detaylı olarak belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretim programlarının başarılı bir şekilde uygulanmasında en önemli görev programların uygulayıcı durumunda olan öğretmenlere düşmektedir. Ancak, ülkemizde MEB'nın öğretmen alma ve yerleştirmede yaptığı bazı yanlış uygulamalar nedeniyle ilköğretim birinci kademede görev yapan öğretmenlerin mezun olma ve eğitim durumlarına ilişkin profilleri (Sınıf Öğretmenliği, Eğitim Enstitüsü, Açıköğretim Lisans Tamamlama, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi dışı lisans programı, vb.) çok farklılık göstermektedir (İşman, 2004; Özdaş vd., 2005; Gözütok vd., 2005). Üstelik, sınıf öğretmenliği programı dışındaki programlardan mezun olup atanan öğretmenlerden bazılarının kısa süreli pedagojik formasyon ya da hizmet içi eğitim aldıkları, bazılarının da hiç almadığı bilinmektedir. Bu durum öğretim hayatının ilk temellerinin atıldığı ilköğretim birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin pedagojik donanımlarının oldukça yetersiz olduğunu işaret etmektedir. Tüm bu göstergeler ise İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının gerçekleştirmesi konusunda bir çok şüpheyi beraberinde getirmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusunda nasıl bir hizmet içi eğitime tabi tutulduklarının ve eğitim ihtiyaçlarının ne düzeyde karşılandığının

belirlenmesi, ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Diğer taraftan, ülkemizde 2005 öğretim programları sonrası öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve uygulamaları konusunda çeşitli araştırmaların (Aydın, 2005; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Doğan vd., 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Cansız-Aktaş, 2008; Nazlıçiçek-Akarsu, 2008; Adanalı, 2008; Okur, 2008) yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların daha çok küçük örneklemler üzerinde anket uygulanarak ya da mülakat yürütülerek öğretmenlerin yeni öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili genel görüşleri, ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları ve karşılaştıkları sorunları belirlenmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Üstelik, sınıf öğretmenlerin matematik dersi kapsamındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarını yansıtan araştırmaların da çok sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanında yapılan bu araştırmalar, yurt dışında yapılan araştırmalarla (Manke ve Loyd, 1990; Frary vd., 1993; Cizek vd., 1995; Gullickson, 1995; Black ve Willam, 1998; McMillan, 2002; Bol, 2004; Watt, 2005; Susuwele-Banda, 2005) kıyaslandığında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini (ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı ve zamanı, ilgili kişilerin değerlendirme sürecine katılma durumu, öğrenci çalışmalarının puanlanma ve dönüt verilme biçimi, sınav sorularının niteliği, öğrenci başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterler vb.), ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını, ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri (öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inanç, HİE alma durumu, mezun olunan program, mesleki deneyim, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve sınıf mevcudu) ve karşılaşılan zorlukları detaylı ve derinlemesine ortaya koymadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda yapılan araştırmalarda görülen bu eksiklerin giderilmesi amacıyla hem Türkiye genelini temsil edecek şekilde alan taramasının, hem de derinlemesine incelemenin yapılabilmesine imkan veren özel durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

1.3. Araştırmanın Problemi

İlköğretim seviyesinde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenci başarısının belirlenmesi, eksiklerinin saptanması ve giderilmesine yönelik yapılması önerilmektedir

(MEB, 2005). Matematik dersinde yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğrenme sürecine önem verilmesi, öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak yürütülmesi ve öğrencinin gelişiminin sürekli olarak izlenmesi amaçlanmaktadır. Matematikte sonraki öğrenmeler büyük ölçüde konuyla ilgili önceki deneyim ve birikimlere bağlı olduğundan öğrencinin eksikliklerinin zamanında tespit edilmesi, istenilen düzeye ulaşmayan davranışların tamamlanması ve geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. 2005 İMÖP de öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olunabilmesi için zaman zaman öğrencileri yazılı ve sözlü olarak sınamanın yanında öz ve akran değerlendirme, tartışma, grup çalışması, portfolyo, proje, sunum, gözlem, görüşme vb. gibi ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılmasına vurgu yapmaktadır.

Diğer taraftan 2005 İMÖP gibi öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında (Shepard, 2000; Docyh, 2001; Birgin ve Baki, 2007) öğrencinin sadece bilgiyi hatırlaması değil, bilginin farklı problem durumlarında uygulanabilmesi ölçülmekte, ürüne dayalı değerlendirmeden ziyade hem ürün hem de süreci dikkate alınmaktadır. Üstelik, öğrencinin performansı öğretim sürecinin sonunda sınırlı bir zaman diliminde ölçmek yerine öğretim sürecinin her aşamasında alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılarak belirlenmeye çalışılır. Bunun yanında, ölçme-değerlendirmenin ödül ve ceza verme aracı gibi kullanılmasından ziyade, öğrencinin öğrenmesine yardım ve rehberlik etme aracı olarak algılanır ve kullanılır. Ancak, 2005 öğretim programları öncesi ve sonrasında yapılan bir çok araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının (Birgin ve Gürbüz, 2008; Sağlam-Arslan vd., 2008; Çimer vd., 2008) ve öğretmenlerin (Aydın, 2001; Güven, 2002; Özsevgeç vd., 2004; Çakan, 2004; Gözütok vd., 2005; Birgin, 2006b; Acat ve Demir, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Erdal, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008; Birgin ve Baki, 2009) alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve uygulamaları konusunda yetersizliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Üstelik bir çok araştırma (Özen, 2006; Kalender, 2006; Yılmaz, 2006; Bulut, 2007; Erdal, 2007; Acat ve Demir, 2007; Birgin vd., 2008) 2005 öğretim programları kapsamında düzenlenen hizmet içi program seminerlerinin kısa süreli ve öğretmelere çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve alternatif ölçme araçları konusunda bilgi ve örnek uygulama sunmada yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları da 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde birçok olumsuzlukları ve eksiklikleri beraberinde getirebileceğini işaret etmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde İMÖP'ün öğretmenlerden beklediği ölçme-

değerlendirme yaklaşımlarını öğrenme ortamlarına ne düzeyde yansıtıldığı sorusu İMÖP'ün uygulanması sürecinde önemli bir yer tutmaktadır.

Bir önceki bölümde de ifade edilen gerekçeler doğrultusunda bu araştırmanın temel problemini; "Sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri ve bu uygulama biçimlerini etkileyen faktörler nelerdir? soru cümlesi oluşturmaktadır. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Sınıf öğretmenlerinin İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerine ilişkin olarak;
   a) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları nelerdir?
   b) Öğretmenlerin dışında ölçme-değerlendirme sürecinde aktif görev alan bireyler kimlerdir?
   c) Öğretmenler öğretim sürecinin hangi aşamasında ölçme-değerlendirme yapmaktadırlar?
   d) Öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularının nitelikleri nelerdir?
   e) Öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını puanlama ve dönüt verme biçimleri nasıldır?
   f) Öğretmenlerin öğrencinin dönem başarısını belirlemede kullandıkları kriterler nelerdir?
   g) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde kullandıkları araç ve yöntemlerine ilişkin yaklaşımları ve kullanma sıklıkları nedir?
   h) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
   i) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçları nelerdir?
2. Matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inanç, mezun olunan öğretim programı, mesleki deneyim, HİE alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve sınıf mevcudu değişkenleri sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini nasıl etkilemektedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemler ile bunlara bağlı olarak ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını ve bu uygulama biçimlerini etkileyen faktörleri tespit etmektir. Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları, ölçme-değerlendirme sürecine katılan bireyler, ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav soruların niteliği, öğrenci çalışmalarına puan ve dönüt verilme biçimi, öğrenci başarısının belirlenmesinde kullanılan kriterler, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığı, ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve tüm bu süreçlere bağlı olarak ölçme-değerlendirme konusunda ortaya çıkan HİE ihtiyaçlar detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından ne kadar haberdar olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca, matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inanç, mezun olunan öğretim programı, mesleki deneyim, HİE alma durumu, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve sınıf mevcudu değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini nasıl etkilediği incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacını gerçekleştirmede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ortaya konan öğretim programlarına ilişkin pilot uygulama sonuçları ile öğretim programlarının tanıtımı amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim seminer sonuçları, diğer ilgili raporları ve Likert tipi anketleri kullanarak kanaate varmak gerçek resmi ortaya koymada yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin gerçek sınıf ortamlarında derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle anketin yanında ayrıntılı mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesinin yapılmasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında Türkiye genelinde uygulanan ölçme-değerlendirme anketinin sonucunda belirlenen sekiz sınıf öğretmeniyle özel durum çalışması yürütülerek gerçek resmin ortaya çıkarılmasına katkı yapılmaya çalışılmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri öğrencilerin eksiklerinin zamanında tespit edilmesine, öğrenci hakkında farklı kaynaklardan bilgilerin toplanmasına,

öğrencinin bir bütün olarak tüm yönleriyle değerlendirilmesine ve öğretmenin de öğretimini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden planlamasına fırsat vermektedir (Mumme, 1990; Micklo, 1997; Norman, 1998; Baki ve Birgin, 2003; Birgin, 2008). Nitekim, 2005 yılında uygulamaya konan İMÖP öğrencinin değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme sürecinin de dikkate alınmasını, bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performanslarının değerlendirilmeye katılmasını ve öğrenci hakkında karar verilmesinde öğrenci ürün dosyası, kavram haritası, mülakat, gözlem, proje, kontrol listesi, günlük ve tutum ölçeği gibi alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir (MEB, 2005). Ancak, alternatif değerlendirme araçlarının sunulduğu bu fırsatlardan yararlanılması büyük ölçüde etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır. Bu nedenle, öğretmenlerin bu önerilen değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi olma düzeyleri ve sınıfta nasıl uygulama biçimleri olduğu İMÖP'ün uygulanmasında oldukça önemli rol oynamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bu araştırma, İMÖP'ün uygulamaya geçmesiyle birlikle alternatif değerlendirme yöntemlerinin sınıf öğretmenleri tarafından nasıl uygulandığının belirlenmesine, ortaya çıkan sorunların tespit edilmesine ve sorunların çözümlerine yönelik önlemlerin alınmasına katkı sağlayacaktır.

Stiggins ve Conklin (1992), öğretmen uygulamaları açısından sınıf içi ölçme-değerlendirme ortamını sekiz boyutta tanımlamaktadır. Bunlar; ölçme-değerlendirmenin öğretmenler tarafından kullanılma amacı, kullanılan ölçme-değerlendirme metotları ve teknikleri, değerlendirme kriterleri, kriterlerin niteliği, öğretmenlerin geri dönüt kullanımı, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki geçmiş deneyimleri ve hazırlanışı, öğrenciler hakkındaki algıları, ölçme-değerlendirme politikası şeklindedir. Ölçme-değerlendirme politikası dışındaki tüm boyutlar öğretmenlerin kontrolü altında gerçekleşmektedir. Bu yönüyle düşüldüğünde bu araştırmanın İMÖP'te yeni umutlarla öne sürülen ölçme-değerlendirme politikalarının sınıf öğretmenleri tarafından öğretme-öğrenme sürecine yansıtılma biçiminin detaylı olarak ortaya konması bakımından önemlidir.

Bilindiği gibi bireyler, yabancı oldukları, kullanma ve yapabilme becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirmekte ve değişime direnmektedirler (Fullan, 1993; Güneş, 2008; Gökçek, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin yeni öğretim programındaki değişimi gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin değişimi kabul etmeleri ve özellikle bu yeni öğretim programıyla ile ilgili olarak meydana gelen

gelişmelerden haberdar olmaları ve yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Ancak yapılan bazı araştırmalar öğretmenlerin yeni programları ve bu programlar içerisinde önerilen yeni öğretim yaklaşımlarını planlanıldığı gibi uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Tobin, 1987; Cronin-Jones, 1991; Flick ve Lederman, 2001; Savran vd., 2002; Akdeniz vd., 2002; Kalender, 2006; Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Erdal, 2007; Güneş, 2008). Bununla birlikte öğretmenlerin programları kendi bilgilerine ve önceki uygulamalarına göre sınıflarına adapte ettikleri ve çoğu zamanda programları sınıf içinde planlanandan farklı olarak uyguladıkları belirtilmektedir. Diğer taraftan yapılan çeşitli araştırma sonuçları öğretmenlerin tutum, görüş ve inançlarının programların sınıf içinde uygulanmasında önemli bir rol oynadığını ve öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini (Thomas ve Oldfather, 1997; Manouchehri ve Goodman, 1998; Handal, 2003; Handal ve Herrington, 2003; Brookhart, 2004), öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenme ve öğretme ile ilgili inançları ile öğretim uygulamaları arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu (Thomson, 1993; Stipek vd., 2001) ve inançların ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Adams ve Yang Hsu, 1998; Stipek vd., 2001; Bol, 2004). Bu nedenle bu araştırma kapsamında öğretmenlerin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamalarını sınıf ortamına nasıl taşıdıkları ve öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançları ölçme-değerlendirme uygulamalarını nasıl etkilediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylece öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında ortaya çıkabilecek çeşitli durum ve farklılıkların açıklanabileceği ümit edilmektedir.

Eğitim sistemlerinin temelini eğitim programlarının oluşturduğu düşünüldüğünde; uygulanan programların aksaklık ve eksikliklerinin giderilmesi, programların toplumsal ve bilimsel değişmelere göre yeniden düzenlenmesi ve bununla beraber eğitimde niteliğin artması beklenir (Erden, 1993). Hazırlanan bir eğitim programının pilot okul ya da kurumlarda denenmesi, denenen programın, uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden incelenip geliştirilmesi ve tüm okullarda uygulanmaya başlanması, hazırlanan programın başarısı ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği açısından son derece önemlidir. Deneme ve geliştirme aşamalarından sonra uygulanmaya başlanan bir öğretim programının ise zaman zaman programla ilgili tüm kesimlerden görüş alınarak, uygulamadaki sorun ya da durumlar belirlenerek bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda yeniden ele alınması gerekmektedir (Gürkan, 2004). Çünkü, öğretim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının yansıtılması da o kadar önemlidir.

Üstelik, programların etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi için bir başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Özdaş vd., 2005). Nitekim, uygulanan programların uygulama süreci izlendikçe, aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe programlar hayat bulmaktadır. Dolayısıyla, İMÖP'ün ölçme ve değerlendirme boyutunu daha etkili hale getirecek doğru kararların ve uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlara ilişkin gerekli önlemlerin zamanında alınabilmesi ve elde edilen bulguların daha sonraki uygulamalara ışık tutabilmesi için bilimsel araştırma sonuçlarına ihtiyaç olduğu bir gerçektir.

2005 yılında ülkemizde ilköğretim programlarının uygulamaya konmasıyla birlikte yapılan bir çok araştırmanın öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin görüşleri (ERG, 2005; Özdaş vd., 2005; Coşkun, 2005; Yılmaz, 2006; Orbeyi, 2006; Gömleksiz, 2006; Bulut, 2007; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Çalık, 2007), hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Yaşar vd., 2005; Gözütok vd., 2005; Özen, 2006; Nartgün, 2006; Birgin vd., 2008), karşılaştıkları sorunlar (Kalender, 2006; Erdal, 2007) ve sınıf ortamına yansıtma biçimleri (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gökçek, 2008; Güneş, 2008) üzerine odaklandığı görülmektedir. Bunun yanında yapılan bazı araştırmalar da (Aydın, 2005; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Doğan vd., 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Şahin, 2008) yeni öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutuna odaklanmıştır. Ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili yapılan bu araştırmalar incelendiğinde ise daha çok öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri, kullanılma durumları ve karşılaştıkları sorunlar üzerinde yoğunlaştığı, küçük örneklemler üzerinde anket uygulanarak genel ölçme-değerlendirme uygulamalarının yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. İMÖP'ün ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olarak hedeflediği başarıyı gerçekleştirebilmesi ve program üzerinde gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamına yansıtılma biçiminin, karşılaşılan sorunların ve uygulamayı etkileyen faktörlerin detaylı bir şekilde irdelenmesi önemli bir ihtiyaçtır. Bu nedenle bu araştırmada Türkiye evrenini yansıtması amacıyla 7 coğrafi bölgedeki 15 ilden seçilen ve ulaşılabilen 512 sınıf öğretmenine online anket uygulanmıştır. Daha sonra seçilen 8 öğretmen ile anket, mülakat, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla özel durum çalışması yürütülmüştür.

Yapılan araştırmadan farklı olarak bu araştırma kapsamında Türkiye genelindeki sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri sekiz alt boyutta (ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı ve zamanı, ilgili kişilerin değerlendirme sürecine

katılma durumu, öğrenci çalışmalarının puanlanma ve dönüt verilme biçimi, sınav sorularının niteliği, öğrenci başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterler, kullanılan ölçme araçları) ele alınmış, ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorunlar derinlemesine incelenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulama biçimleri çeşitli faktörler (öğrenmeye ilişkin felsefi inanç, HİE alma durumu, mesleki deneyim, mezun olunan program, yerleşim yeri, sınıf mevcudu) bakımından da incelemesi yapılmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde bu araştırma, 2005 sonrası öğretmenlerin ölçme-değerlendirme pratikleri konusunda yapılan çalışmalarda görülen eksiklerin giderilmesine önemli katkılar sağlayacaktır. Üstelik, araştırmadan elde edilen sonuçların özellikle program geliştirme uzmanlarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, MEB-EARGED araştırma desteği kapsamında yürütülen bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, geleneksel olarak uygulanan kağıt ve kaleme dayalı matbu yerine, verilerin kısa bir zamanda toplanabilmesi, ekonomik olması, verilerin hızlı bir şekilde analiz edilebilmesi amacıyla teknolojik imkanlardan yararlanarak web tabanlı online anket portalı hazırlanmıştır. Bu bağlamda veriler, MEB-EARGED kapsamında yürütülen destek araştırmaları kapsamında ilk defa online olarak toplanmıştır. Dolayısıyla, bu araştırma kapsamında kullanılan web tabanlı online-anket metodunun başarısı bundan sonra geniş örneklem üzerinde yapılacak EARGED destekli çalışmalar ve diğer alanlarda yapılacak araştırmalar için önemli ipuçları sunacak niteliktedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

a) Türkiye'nin 7 bölgesinden seçilen 15 il ve bu illerdeki 258 ilköğretim okulundan rasgele seçilen ve ulaşılabilen toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni,
b) Araştırmanın pilot uygulama aşaması 2006–2007 eğitim-öğretim yılı Bahar dönemi, esas uygulama aşaması ise 2007-2008 eğitim-öğretim yılı Güz ve Bahar dönemleri,
c) Araştırmanın örneklemi, Türkiye'deki resmi ilköğretim okullarındaki çalışan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır; sonuçları başka kurum yada kişilere genellenemez.

d) Bu araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına ilişkin uygulamalarını yansıtmaktadır. Diğer derslere ilişkin uygulamaları için genellenemez.
e) Araştırmanın sonuçları, bu çalışmada kullanılan anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi metotlarına uygun olarak geliştirilen veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.7. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın bulgularının doğru analiz edilmesi ve yorumlanması amacıyla;
a) Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin veri toplama araçlarını cevaplandırırken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,
b) Yapılan gözlemlerde sınıftaki doğal öğrenme ortamının bozulmadığı ve öğretmenin doğal biçimde dersini işlediği,
c) Öğretmenlere uygulanan ölçme araçlarının kapsam ve dil geçerliği konusunda başvurulan uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.8. Araştırmada Geçen Bazı Terim ve Tanımlar

Bu bölümde araştırmada geçen bazı terim ve tanımlar ile ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır.

Eski Öğretim Program: Talim Terbiye Kurulunun 19.11.1990 gün ve 153 sayılı kararı ile oluşturulan (5+3=8) İlköğretim Matematik Dersi Programının, Talim Terbiye Kurulunun 25.05.1998 tarih ve 68 sayılı kararı ile yeniden düzenlenmesi ile 2005 yılına kadar uygulanan öğretim programı.

İMÖP: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.7.2004 gün ve 114 sayılı kararı ile kabul edip, Ağustos 2004 tarih ve 2563 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim (1-5.sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programı.

Geleneksel (Klasik) Değerlendirme Yöntemi: Öğretmenlerin eskiden beri kullana geldikleri ve bildikleri, genellikle değerlendirmenin gizli yapıldığı, kısa bir zaman diliminde bilgilerin ölçüldüğü, kağıt ve kaleme dayalı ölçümlerin yapıldığı değerlendirme yöntemleridir. Bu yöntemler arasında çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı,

doğru-yanlış, eşleştirmeli gibi objektif ölçme araçları ile yazılı yoklama ve ev ödevi yer almaktadır.

Alternatif Değerlendirme Yöntemi: Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan değerlendirme yöntemleri için kullanılan genel bir terimdir (Çepni, 2006). Alternatif değerlendirme yöntemleri arasında performans görevi, portfolyo, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik, gözlem, kontrol listesi, öğrenci günlüğü ve kavram haritası gibi objektif ve geleneksel olmayan değerlendirme araçları ve yöntemleri yer alır (Anderson, 1998; Mumme, 1990; Bekiroğlu, 2004; MEB, 2005)

Performans Görevi (Ödevi): Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri (25212 sayılı Resmî Gazete) ifade etmektedir.

Performans Değerlendirme: Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilme sürecidir. Performans değerlendirme en genel anlamda, öğrencilerin istenen bir öğrenme alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, öğrencilerin o görevdeki etkiliğini geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış ölçüm araçları (rubrik) kullanarak tespit etmektir (Çepni, 2006: s.437).

Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası): Öğrencinin bir ya da birkaç alanda harcadığı çabayı, performansı ve süreç içinde gelişimini gösteren çalışma ve ürünlerin toplandığı dosyadır.

Portfolyo Değerlendirme: Öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir (Baki ve Birgin, 2004).

Rubric (Derecelendirilmiş Puanlama Anahtarı): Her bir çalışma için ölçütleri listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracıdır (Popham, 1997). Dereceli puanlama anahtarının en önemli özelliği, öğrencilerin aldıkları puanın tam olarak neye karşılık geldiğini ve ondan beklenenin ne kadarını yapabildiğini görmelerini sağlamasıdır.

1.9. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde araştırmanın teorik alt yapısını oluşturmak amacıyla 2005 öncesindeki ilköğretim matematik programları ile 2005'te yürürlüğe konan İMÖP'ün getirdiği yenilikler kısaca tanıtılmaktadır. Ayrıca, geleneksel ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmakta ve 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımları detaylı olarak irdelenmektedir.

1.9.1. Eski Matematik Öğretim Programları ile 2005 İMÖP'ün Karşılaştırılması

İnsan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, matematik eğitimi gün geçtikçe daha bir önem kazanmakta ve matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Altun, 2002). Bu durum, toplum, eğitim, bilim ve teknoloji alanında meydana gelen ilerlemelere ve gelişmelere paralel olarak matematik programlarının sürekli düzenlenmesini ve gelişen bilim içerisinde yenilenmesini bir gereklilik olarak karşımıza çıkarmaktadır. Cumhuriyetin ilanından sonra 1924, 1926 1930, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında gereksinimler çerçevesinde ya da dünyadaki gelişime ayak uydurabilmek amacı ile ilköğretim okulları programları geliştirilerek uygulamaya konmuştur. Hazırlanan öğretim programları kuramsal olarak her kişinin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda eğitilmesini savunurken, uygulamada bu özellikler genelde dikkate alınmamış, tersine eleyici bir yaklaşım işe koşulmuştur. Kısaca Cumhuriyet Döneminde Türk eğitim sistemi; kağıt üzerinde pragmatizme göre düzenlenmiş, fakat uygulamada realist ve idealist felsefelere dayanan esasici ve daimici eğitim akımlarını kullanmıştır (Sönmez; 1991; Akt: Gözütok, 2003). Programlarda davranışçı yaklaşımın ön plana çıkması, ürüne önem veren bir yapıya sahip olmaları ve uygulamada öğretmeni merkeze almadan kaynaklanan kimi sorunlarla karşılaşılması gibi faktörler bu programların sürekli eleştiri almasına neden olmuştur (Orbey ve Güven, 2008).

Eğitim sistemine yeni bir yön verilmesi yönünde yapılan tartışmalardan hareketle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bir takım değişiklikler yapılması zorunlu olmuştur. Eski ilköğretim programlarının yukarıda sıralanan gerekçelerden dolayı ihtiyaçlara cevap veremediği, eğitimden etkilenen tüm kurum ve insanların eğitim sisteminden memnun olmadığı için

değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmek, çağı yakalayabilmek ve sekiz yıllık eğitimin bir bütün olarak yapılandırılmasını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılından itibaren yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasıyla eğitim sisteminde yeni bir dönem başlatmıştır. Bu kapsamda MEB 2004–2005 öğretim yılında 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) ve 120 pilot okulda İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programını uygulamaya koymuştur. Yeni programın hazırlanması sürecince "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesinin temel alındığı, bu konuda öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmek amacıyla matematikle ilgili kavramların somut modellerden yola çıkılarak kazandırılmaya çalışıldığı vurgulanmıştır.

Baki (2006), yeni programda açıkça belirtilemese de matematiksel bilginin aktif katılım yoluyla yaparak yaşayarak öğrenci tarafından oluşturulması gibi ifadelerin yer almasının yeni programın arka planında yapılandırmacı felsefeyi temel aldığının göstergesi olarak yorumlamaktadır. İMÖP'ü hazırlayan grup içinde yer alan Bulut (2004) da programın geliştirilmesi sürecinde İngiltere, ABD, Kanada, İrlanda ve Fransa vb. ülkelerin matematik programlarının incelendiğini, bu programların ortak özelliği olan öğrencinin merkeze konulması, öğrencinin aktif bir biçimde katılımının sağlanması, matematiğin özellikle estetik ve eğlenceli yönünün ön plana çıkarılmasının esas alındığını belirtmektedir.

İMÖP'te eski öğretim programlarından farklı olarak bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumları, değerleri ve becerileri de "kazanımlar" şeklinde ifade edilmiştir. Bütüncül bir yaklaşım izlenerek öğrenilen bilgilerin farklı disiplinlerdeki bilgilerle ilişkilendirilmesi ve bütünleştirilmesi benimsenmiştir. Ayrıca, öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla öğrenme-öğretme sürecinde aktif rol almaları ve bilgiyi kendilerinin yapılandırması amaçlanmıştır. Üstelik, programda öğrencinin günlük hayatında kullanabileceği ve kendisine gerekli olan temel bilgilerin kendi deneyimleri sonucunda yine kendisi tarafından yapılandırılması hedeflenmiştir. Programda, bireysel farklılıklar nedeniyle her öğrencinin farklı zeka alanlarında ve farklı öğrenme stillerini kullanarak daha iyi öğrenebileceği varsayımı benimsenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin etkin bir şekilde matematik yaparken problem çözmesini, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmasını, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmesini ve zengin matematiksel kavramları yaparak yaşayarak

öğrenmesini amaç edinmiştir (Baki, 2006). Sonuç olarak İMÖP'de öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği anlaşılmaktadır.

İMÖP, eski programa göre içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutları bakımından büyük bir değişim geçirmiştir. İMÖP'de eklenen konular olduğu gibi çıkarılan konular da vardır. Örneğin, matematiğin görüntü, estetik ve eğlenceli yönünü öne çıkaran örüntüler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, tahmin ve nesne grafiği konuları eklenmiş; varlıklar arası ilişkiler, ayrı birer ünite olmaktan çıkarılarak ilgili öğrenme alanlarında gerekli kazanımlar yazılmış; ölçme öğrenme alanında öğrencilerin yaşantılarında en çok karşılaştıkları birimlere yer verilmiştir. Programdaki diğer yenilikler ise içeriğin ve işlenişin çocuğun yaşantısı ile ilgili olması; öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem veya tekniklerin kullanılması; matematiğin anlamlı öğrenmesini kolaylaştıran ders araç-gereçlerine ve çocuğun çevresinden kolayca bulabileceği somut modellere yer verilmesi; kuralların ezberlenmesi yerine bunların anlamlarının öğrenilmesi; uzamsal becerilerin ve estetik duygularının geliştirilmesi şeklindedir (Bulut, 2004).

Yeni öğretim programında matematik, kurallar, formüller ve işlemlerden ibaret değil, içinde bir anlam bütünlüğü olan düzenler ve ilişkiler ağı olarak ele alınmıştır. Matematik programı sayılar, geometri, ölçme ve veri olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanlarında öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevme, matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir. Alt öğrenme alanlarındaki birbirini tamamlayan ve ilişkili kazanımların bir araya getirilmesinden üniteler oluşturulmuştur. Böylece, öğretmenlere ve kitap yazarlarına esneklik getirilmesi ve yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak sağlanması amaçlanmıştır (Bulut, 2004: s.1). Ayrıca yapılandırıcı, öğrenci merkezli ve aktiflik ilkesine dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programlarının ayırt edici özelliklerinden biri de ilköğretim programlarına ait Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının ilk defa takım halinde hazırlanmış olmasıdır (MEB, 2004b). Bu yönüyle düşünüldüğünde İMÖP'ün öğretmene programı uygulama konusunda oldukça kolaylaştırıcı ve yardımcı olduğu söylenebilir.

Yeni ve eski ilköğretim matematik öğretim programını birbirinden ayıran özelliklerden bazıları Tablo 1.1'de özetlenmiştir (Bulut, 2004).

Tablo 1.1. Eski ilköğretim matematik programı ile 2005 İMÖP'ün karşılaştırılması

Eski Matematik Programı	Yeni İlköğretim Matematik Programı
Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasını sağlayıcı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmemiştir.	Kazanımlara paralel olarak öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasına sağlayıcı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı söz konusudur.
Öğretmen merkezli bir yapıya sahip olduğundan ezberci bir eğitim öğretim ortamını teşvik etmektedir.	Öğrencinin bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenmesini teşvik etmektedir.
Öğrencinin eğitim araç ve gereçleri kullanmasına rehberlik eden etkinliklere çok az yer verilmiştir.	Somut araç-gereç ve materyal kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir.
Geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri söz konusudur.	Alternatif ölçme araç ve yöntemlerine, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevlere ağırlık verilerek öğrencinin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.
Özellikle 4.ve 7.sınıftaki konular diğer sınıflara göre daha yoğundur.	Gereksiz tekrarlar ayıklanmış, konular sınıflara dengeli biçimde dağıtılmıştır.
Matematik ile diğer dersler ve alanlar arasında ilişkilendirmeler yapılmamıştır.	Matematik ile sağlık, çevre, rehberlik, kariyer, girişimcilik, afetlere hazır olma ve sivil savunma gibi diğer alanlar ile ilişkilendirmeler yapılmıştır.
Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.	Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızla gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.
Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve farklı çevre ortamlarını dikkate almayan bir yapıdadır.	Öğrencilerin bireysel yeteneklerini, performans farklılıklarını ve farklı çevre ortamlarına göz önünde tutulmuştur.
Öğrencilerin duyuşsal özellikleri kazandırılmasına yeterince önem verilmemiştir.	Özellikle matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü işleyen konulara yer verilerek duyuşsal özelliklerin olumlu bir şekilde kazandırılması hedeflenmiştir.
Öğrencilerin öz-yönetim becerilerinin geliştirilmesine gereken vurgu yapılmamıştır.	Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel aktif olmaları ve grup çalışmaları yaparak öz yönetim becerilerini kazanmalarına önem verilmiştir.
Matematik dersinde öğrencilerin psikomotor becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz kalmıştır.	Öğrencilerin fiziksel olarak aktif olmasını sağlayıcı etkinliklerin kullanımı sayesinde psikomotor becerilerin gelişimi hedeflenmiştir.

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi, yeni programda öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine, somut araç ve gereçlerim kullanılmasına, öğrencinin öğretim sürecine aktif olarak katılmasına, diğer dersler ile ilişki kurulmasına ve öğrenilen bilginin günlük hayatta kullanılmasına, bireysel farklılıklara önem verilmesine, duyuşsal ve psikomor becerilerin geliştirilmesine, konuların dengeli bir şekilde sınıflara dağıtılmasına, matematiğin estetik ve sanat yönünün ortaya çıkarılmasına önem verilmektedir. Bunun yanında, matematik dersinin önemli hedefleri arasında öğrencilerde bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerin geliştirilmesine değer verilmektedir. Üstelik ölçme-değerlendirme alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine, okul

dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevlere ağırlık verilerek öğrencinin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.

2005 İMÖP'ün ortaya koyduğu hedeflere ulaşma ve arzulanan değişimi gerçekleştirme sürecinde öğretmen ve öğrencilerin rolleri de değişmiştir. Programın yürütülmesinde öğretmen sadece bir rehberdir, yol göstericidir ve öğrenme ortamını düzenleyicidir (Baki, 2006). Bu bağlamda öğretmene verilen rollerinden bazıları şöyledir; motive eden, yönlendiren, etkinlik geliştiren, düşündüren, tartıştıran, uygulayan, sonucu ve süreci başarılı bir biçimde değerlendiren, bireysel farlılıkları dikkate alan, kendini geliştiren, işbirliğini sağlayan, kolaylaştıran, sağlık ve güvenliği sağlayan'dır. Öğrenciye ise zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, düşünen, sorgulayan, araştıran, tartışan, problem çözen, sorumluluklarını yerine getiren, görev bilincinde olan, fikirlerini paylaşan şeklinde yeni roller yüklenmiştir. Ancak İMÖP'te öğretmenin ve öğrencinin yeni rolleri vurgulansa da alışa gelmiş öğretmen ve öğrenci rolünde ani bir değişimi beklenmesinin gerçekçi olmayacağı (ERG, 2005; Baki, 2006) vurgulanmaktadır. Bu nedenle 2005 İMÖP'ün kağıt üzerinde ortaya koyduğu umut vaat eden yeniliklerin ve değişimin sınıf ortamına taşınması daha çok önemlidir. Dolayısıyla bu araştırmada İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçimleri yansıtılmaya çalışılacaktır.

1.9.2. Geleneksel ve Çağdaş Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Geçmişten günümüze kadar etkisini sürdüren davranışçı öğrenme kuramı ise öğrenmenin nasıl olduğundan ziyade gözlenebilir, ölçülebilir öğrenme ürününe odaklanmaktadır. Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışının da temellerini oluşturan davranışçı öğrenme kuramının günümüze kadar getirdiği en önemli prensipleri arasında ürüne odaklı bir değerlendirme anlayışı, hedefe dayalı sınavların yapılması ve çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli gibi objektif testlerin kullanılması olmuştur (Birgin, 2003). 2005 öncesi ilköğretim matematik öğretim programlarında hazırlanmasında davranışçı öğrenme kuramının etkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, önceki öğretim programlarının ölçme değerlendirme uygulamalarında ürün odaklı anlayış hakim olduğu ve geleneksel ölçme araçlarının baskın olduğu görülmektedir. Üstelik, sınıf içi uygulamalarda hedefe dayalı sınavların baskınlığı konu tabanlı bilginin öğrenilmesini daha fazla ön plana çıkarmıştır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Bu tür uygulamalar da öğrencilerin sadece öğretilen bilgileri akılda tutulmasına teşvik etmiştir. Bilginin hızla arttığı günümüzde ise sadece

öğretilen bilginin akılda tutulması öğrenciler için arzu edilen bir beceri olarak görülmemektedir.

2005 öncesi öğretim programlarında da baskın olan geleneksel ölçme araçları, öğrencinin daha çok düşük seviyedeki bilgi ve becerileri yoklayabilmekte, öğrencinin kavram yanılgılarını tespit etmede, problem çözme, kritik yapabilme, varsayımda bulunabilme gibi üst düzey bilgi ve becerilerini ölçmede yetersiz kalmaktadır (Shepard, 1989; Ryan, 1998; Romberg, 1993; Birgin ve Baki, 2007). Üstelik bu ölçme araçları öğrencinin bilgisini sınırlı bir zaman diliminde ölçmeye çalışmakta, öğrencide stres ve korku oluşturmakta ve öğrencinin düşünme süreçlerini ortaya koymakta sınırlı kalmaktadır. Bu tür bir değerlendirmede matematik öğretimi için çok önemli olan farklı çözüm yolları ve farklı yorumlar dikkate alınmamakta, öğrencinin muhakeme gücü tam olarak ölçülmemektedir (Yıldız ve Uyanık, 2004). Bunun yanında bu ölçme araçları öğrencilerin eksiklerinin teşhisine yönelik olarak sınırlı bilgi vermekte ve daha çok öğrencinin grup içindeki seviyesinin belirlenmesine, öğrencilerin başarı yönünden birbiriyle karşılaştırma yapılmasına yardımcı olmaktadır. Bu durum özellikle başarısız olan bazı öğrenciler için moral kırıcı olabilmekte ve öğrenmeye karşı isteklerini azaltabilmektedir (Stiggins, 2002). Halbuki öğretim sürecinde yapılan değerlendirmenin bir amacı da zayıf olan öğrencileri öğrenmeye cesaretlendirmek ve yönlendirmek ve güven kazanmalarını sağlamaktır (Shepard, 2000). Bu nedenle geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının daha çok ürüne odaklandığı, karar vermeye yönelik değerlendirme yapılmasını sağladığı, öğrencinin öğrenme süreci hakkında fazla bilgi vermediği ve eksiklerinin giderilmesine katkı sağlamadığı için yapılandırmacı öğrenme kuramını ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını savunanlar tarafından eleştirilmektedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği öğrenme ortamlarında bilginin öğrencinin aktif katılımıyla oluşturulduğu, sosyal etkileşim ile bireyin ön bilgi ve yaşantısının bilgiyi yapılandırmasında önemli rol oynadığı kabul edilmektedir (Vygosyky, 1978; Yager, 1991; Cob vd., 1992; Baki, 2008). Üstelik bu öğrenme ortamında öğretmenin rehberlik yapmayı, öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmaları için gerekli olan ortamı oluşturmayı, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek onlardan tek doğru cevabı beklememeyi, katı kriterlere ya da standartlara bağlı kalmadan, açık, özgür, bireysel sorumluluğu öne çıkaran bir ortam yaratarak öğrencileri öğrenmeye yönlendirmeyi ön plana çıkarması beklenir (Airasian ve Walsh, 1997). Böyle bir yaklaşım, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında önemli değişimleri gündeme getirmiştir (Anderson, 1998;

Shepard, 2000; Dochy, 2001). Bu bağlamda Amerika'daki Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulu (NCTM, 1995) yapılandırmacı öğrenme kuramını ve öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alarak belirlemiş olduğu değerlendirme standartlarında, ölçme-değerlendirmenin öğrencinin matematiksel bilgisini ve becerilerini yansıtması, öğrenmesini geliştirmesi, tüm öğrenciler için fırsat eşitliği (equity) sunması, açık bir süreç olması, güvenilir ve geçerli yorum yapmaya teşvik etmesi, öğretim süreci ve öğretim programıyla tutarlı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Üstelik, ölçme-değerlendirmenin sadece öğretim sonunda özel koşullar altında öğrencinin nasıl bir performans sergilediğini belirlemek için yapılan bir sınavdan ibaret olmaması, bunun aksine sürekli, dinamik ve çoğu zaman informal süreç olması, öğrencinin neyi bildiğini ve nasıl düşündüğünü belirleyerek öğretimi geliştirme amacına hizmet etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin neyi yapıp yapamadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyan, öğrencinin matematik öğrenmesini destekleyen, öğrencinin yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkaran çeşitli ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Çağdaş değerlendirme yaklaşımında ölçme-değerlendirme faaliyeti, öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz ve birbirini destekleyen temel öğe olarak görülür (NCTM, 1995). Yani, ölçme-değerlendirme öğretim sürecinin bir parçası, ölçme-değerlendirme etkinlikleri de birer öğrenme etkinliğidir. Bu değerlendirmede anlayışında öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca ne yaptığı ve nasıl bir gelişim gösterdiği, öğrenme sürecinde çevresiyle nasıl bir etkileşime girdiği dikkate alınır. Böyle bir anlayışta ölçme-değerlendirme sadece öğrenme ürününe yönelik değil, öğrenme sürecine de yönelik yapılır (Bauer, 1999; Shepard, 2000; Brookhart, 2003).

Öğrenci merkezli eğitim anlayışında değerlendirme, bir sertifika ve not verme aracı gibi görülmek yerine öğrencinin eksik ve güçlü olduğu alanları belirleme ve öğrenmesini destekleme aracı olarak görülür. Bu eğitim anlayışında ölçme-değerlendirme ödül ve ceza verme aracı gibi algılanması ve kullanılmasından ziyade öğrencinin öğrenmesine yardım ve rehberlik etme aracı olarak algılanır ve kullanılır (Stiggins ve Bridgeford, 1985). Üstelik öğrenciye yargılayıcı, aşağılayıcı ve öğrenmesine ket vurucu geri dönüt vermek yerine eksiklerini ve hatalarını açıklayıcı, izlemesi gereken adımlar konusunda yapıcı, yüreklendirici ve öğrenmesini motive edici geri dönüt vermek esastır (Crooks, 1988; Sadler, 1989; Thomas ve Oldfather 1997; Brookhart, 1997). Geleneksel değerlendirmenin

aksine öğrencilere hızlı ve zengin geri bildirim sunulmaktadır (Yeşildere ve Türnüklü, 2004). Sonuç olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışında değer biçmeye yönelik değerlendirme yapılmasından ziyade tanı koymaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapılması önem kazanmıştır (Sadler, 1989; Gipps, 1994; Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2001; Stiggins, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım bilginin sosyal bir ortamda bireyin aktif katılımıyla oluşturulduğunu (Yager, 1991; Cobb vd., 1992) varsaydığından öğrencinin bireysel başarılarının yanında grup olarak gösterdiği performansların değerlendirmeye katılması söz konusudur (Birgin ve Baki, 2007). Bu yaklaşıma göre öğrencinin değerlendirme sürecine aktif olarak katılması, sorumluluktan payına düşeni alması, öz ve akran değerlendirme yapması, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde söz hakkına sahip olması oldukça önemlidir (Dochy ve McDowell, 1997; Çıkrıklı-Demirtaşlı ve Toraman, 2006).

Yapılandırmacı anlayışta ölçme-değerlendirme düşük bilişsel öğrenme ürünlerinden ziyade uygulama, araştırma, sorgulama, kritik düşünme, problem çözme, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey bilişsel öğrenme ürünlerine odaklanılmaktadır (Yager, 1991; Burry-Stock, 1995; Zahorik, 1995). Bu nedenle, ölçme-değerlendirmede kağıt-kaleme dayalı etkinliklerden ziyade günlük hayattan seçilen gerçekçi performans etkinlikleri ve proje ödevleri verilir. Öğrencinin başarısının belirlenmesinde ise öğretim sürecinin sonunda belli aralıklarla ve sınırlı bir zaman diliminde yapılan çoktan seçmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı sınavlar gibi kağıt-kaleme dayalı geleneksel ölçme araçlarını kullanmak yerine portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem, rubrik, öz ve akran değerlendirme, kavram haritası, tutum ölçeği, mülakat, öğrenci günlüğü gibi alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılmaktadır (Romberg, 1993; NCTM, 1995; Burry-Stock, 1995; Davies, ve Wawering, 1999; Dochy ve McDowell, 1997; Birgin, 2003).

Diğer taraftan Shepard (2000), sınıf içi değerlendirme etkinliklerinin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uyumlu olması için iki biçimde değişmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi değerlendirmenin biçimi ve içeriğinin öğrencinin problem çözme becerisini ve düşünme biçimini daha iyi temsil edecek şekilde değiştirilmesidir. Bu değişimde öğrencinin problem çözebileceği, akıl yürütebileceği, bilgilerini günlük hayatta uygulayabileceği açık uçlu etkinlikler düzenlenmelidir. Üstelik, uygulanacak olan etkinliklerde öğrencinin performansının değerlendirilmesinde gözlem, mülakat, sergi ve sunum, portfolyo, öz değerlendirmesi, proje, yansıtıcı günlükler gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmalıdır. İkincisi ise değerlendirmenin sınıf içinde

kullanılma amacı, öğretmen ve öğrenciler tarafından algılanma biçimi değiştirilmesidir. Bu değişimi oluşturmak için merkezi sınavların (SBS, ÖSS gibi) öğretim üzerindeki olumsuz etkisi engellenmelidir. Bunun yanında öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme uygulamaları bütünleştirilmeli ve kaynaştırılmalıdır. Diğer taraftan arzulanan değişimin gerçekleştirilmesi sadece ölçme-değerlendirmenin informal ve öğrenme basamaklarına göre yapılmasıyla değil, aynı zamanda sosyal anlamının da değiştirilmesine bağlıdır. Yani, ölçme-değerlendirmenin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ceza ve ödül vermek amacıyla yapılan bir etkinlik olarak algılanmasından ziyade, yardım ve bakış açısı sağlayan kaynak olarak görülmesinin sağlanması gerekir. Shepard'a göre bu iki değişimin gerçekleşmesinde uygulanması gereken değerlendirme stratejilerinden bazıları şunlardır; dinamik ölçme-değerlendirmenin yapılması, ön bilginin değerlendirilmesi, geri dönütün kullanılması, transferin öğretilmesi, değerlendirme kriterlerinin açıklanması, öğrencinin değerlendirme sürecine dahil edilmesi (öz/akran değerlendirme) ve öğretimin değerlendirilmesidir.

Geleneksel değerlendirme anlayışını eleştiren Stiggins (1999) de öğrencilerin nasıl değerlendirildiğinin yanında bu değerlendirme sonuçlarının öğrencinin başarısını izlemek için nasıl kullanıldığının da yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Black ve Willam (1998) yapmış olduğu meta analiz çalışmasında biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme ve motivasyon açısından önemli bir anahtar olduğunu, ancak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının çoğu zaman karar verici değerlendirme niteliğinde olduğunu ifade etmektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerin bir öğrenen olarak kendilerine olan güveni kaybetmelerinin engellenmesi ve güvenini kaybetmiş olanlar arasında da güveninin yeniden oluşturulmasına ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin kendilerine inanmaları için sınıf içi değerlendirmede başarıyı yaşama fırsatının verilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması sağlanarak motivasyonlarını artırmaları sağlanabilir. Ayrıca, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarında genellikle öğrencinin hata yapmasının kötü bir şey olduğu yansıtılmaktadır. Halbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrencinin yapmış olduğu hatalar eksiklerinin tespit edilmesi ve bilgisini yeniden yapılandırması için önemli fırsatlar sunduğu kabul edilmektedir.

Sadler (1989) de öğrenme sürecinde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için yargılayıcı geri dönüt vermekten ziyade açıklayıcı ve biçimlendirici geri dönütün verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Verilen dönütün biçimlendirici nitelikte olması için de öğrencinin mevcut durumu ile olması gereken durumun açıklanması ve aradaki farkın

kapanması için nasıl bir strateji izlenmesi gerektiğinin ifade edilmesi oldukça önemlidir. Geleneksel ölçme-değerlendirmenin yapıldığı bir ortamda Sadler'in işaret ettiği öğrencilere açıklayıcı, yön verici ve biçimlendirici geri dönüt öğretim süreci içinde verilememekte, ortaya çıkan öğrenme eksiklikleri zamanında tamamlanamamakta ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine ket vurulmaktadır. Bu nedenle öğrenci merkezli anlayışı temel alınan ölçme-değerlendirme anlayışında yargılayıcı dönütten ziyade biçimlendirici dönütün verilmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları dikkate alındığında geleneksel ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları arasındaki farklar Tablo 1.2'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1.2. Geleneksel ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları arasındaki farklar

Boyutlar	**Geleneksel Ölçme-Değerlendirme**	**Çağdaş Ölçme-Değerlendirme**
Dünya Görüşü/ Eğitim Felsefesi	Pozitivist /Akılcı görüş Daimicilik ve Esasicilik	Post-modern /Yorumlayıcı görüş İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık
Bilgiye Bakışı	Tek bir doğru vardır.	Birden fazla doğru olabilir.
Öğrenme Teori ve Kuramları	Davranışçı Öğrenme Kuramı Geleneksel Zeka Teorisi	Bilişsel ve Yapısalcı Öğrenme Kuramı/Çoklu Zeka Kuramı / Proje Temelli Öğrenme vb.
Öğrenmeye Bakışı	Pasif bir süreçtir.	Aktif bir süreçtir.
Odak Noktası	Ürüne/sonuca önem verir.	Hem ürüne hem de sürece önem verir.
Ölçülen Davranışlar	Düşük düzeyli öğrenme ürünleri/davranışlar	Uygulama, problem çözme, analiz ve sentez gibi üst düzey zihinsel beceri ve ürünler
Yapılma Amacı	Öğrencinin seviyesini belirlemek, not, sertifika ve ödül vermek	Eksiklikleri belirmek ve gidermek, öğrenmeyi teşvik etmek, öğretimi yönlendirmek
Yetenek	Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yetenekler birbirinden ayrı ele alınır.	Bilişsel, duyusal ve devinişsel yetenekler birlikte ele alır.
Değerlendirme Kararları	Kararlar objektif ve değerden yoksundur.	Kararlar sübjektif ve değerlere bağlıdır.
Güç ve Kontrol Merkezi	Öğretmen/otorite	Öğretmen, öğrenci, veli ve ilgili kişiler
Bireysel/Grup Başarısı	Bireysel performans ve başarılar dikkate alınır.	Bireysel ve grup olarak gösterilen performans ve başarı dikkate alır.
Geri Dönüt Verme Biçimi	Geçiken, az ve yargılayıcı geri dönüt	Hızlı, açıklayıcı, yönlendirici ve yapıcı geri dönüt

Tablo 1.2'nin devamı

Boyutlar	Geleneksel Ölçme-Değerlendirme	Çağdaş Ölçme-Değerlendirme
Kullanılan Etkinlikler	Günlük hayattan kopuk kağıt-kaleme dayalı etkinlikler	Günlük hayattan seçilmiş özgün ve performansa dayalı etkinlikler
Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yönt.	Objektif değerlendirme yöntemleri (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı vb.) kullanılır	Klasik sınavların yanında alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri (portfolyo, proje, performans, öz/akran değerlendirme vb) kullanılır.
Yapılma Zamanı	Öğretim sürecin belli aşamalarında ve sonunda (vize, final vb.) yapılır.	Öğretim sürecinin her aşamasında sürekli yapılır.
Kullanılan Kriterler	Öğretmen tarafından bilinen gizli kriterler kullanılır.	Öğrenciler tarafından da bilinen açık ve belirli kriterler kullanılır.
Kullanma Biçimi	Ödül ve ceza verme aracı	Öğrenciye rehberlik etme aracı
Ayrılan Süre	Sınırlı bir zaman dilimi	Geniş bir zaman dilimi

Tablo 1.2'de görüldüğü gibi, öğrenci merkezli eğitim anlayışının benimsendiği öğrenme ortamlarında öğrencinin sadece bilgiyi hatırlaması değil, bilginin farklı problem durumlarında uygulanabilmesi ölçülmekte; ürüne dayalı değerlendirmeden ziyade hem ürün hem de süreci dikkate alınmakta; öğrencinin neyi bildiğinin yanında neyi bilmediğinin tespit edilmesi önem kazanmakta ve bireysel başarılarının yanında grup olarak gösterdiği performans değerlendirmeye katılmaktadır. Üstelik, öğrencinin performansı öğretim sürecinin sonunda sınırlı bir zaman diliminde ölçmek yerine öğretim sürecinin her aşamasında alternatif ölçme araç ve yöntemleri kullanılarak belirlenmeye çalışılır. Bunun yanında, ölçme-değerlendirme ödül ve ceza verme aracı gibi kullanılmak yerine, öğrencinin öğrenmesine yardım ve rehberlik etme aracı olarak algılanır ve kullanılır. Bu araştırma kapsamında da sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri irdelenirken Tablo 1.2'de özetlenen çağdaş eğitim anlayışını yansıtan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin uygulamalar temel alınmıştır.

1.9.3. 2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öngördüğü Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı

2005'te uygulamaya konan İMÖP yapılandırmacı öğrenme kuramı, ÇZK, proje ve problem çözme tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli anlayışları temel alması nedeniyle geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışından farklı olarak süreç odaklı ölçme-

değerlendirme anlayışını beraberinde getirmiştir. Nitekim bu anlayış İMÖP'te "ölçme değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Bu programda değerlendirme, öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar" (MEB, 2005; s.44) şeklinde ifade edilmektedir. Bu durum, İMÖP'ün önceki öğretim programına göre değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ettiğini ve öğrenci performansının değerlendirilmesinde sadece öğrenme ürününü değil öğrenme süreçlerini de dikkate aldığını, değer biçmeye yönelik yapılmasının yanında tanı koymaya ve şekillendirmeye yönelik yapılmasına daha çok önem verdiğini de göstermektedir.

İMÖP'ün ön gördüğü ölçme-değerlendirmede öğrencinin üst düzey bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeler ile sosyal becerilerinin ölçülmesine önem verilmektedir. Bu durum, program kitabında şöyle ifade edilmektedir;

> "Değerlendirme yaparken öğrencilerin; matematiği günlük hayatta ne kadar uygulayabildiği, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, akıl yürütme güçlerinin gelişiminin devam edip etmediği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematikte özgüvene ne kadar sahip olduğu, öz denetim, sosyal beceriler ve estetik görüşlerinin ne kadar geliştiği, matematikle ilgili iletişimi ne kadar kurabildiklerinin ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapamadıkları göz önünde bulundurulmalıdır" (MEB, 2005: 43).

Diğer taraftan bu anlayış 20/8/2007 tarih ve 26619 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 32 nci maddesinin (f) bendinde "Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır", (g) bendinde ise "Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır" şeklinde vurgulanmaktadır.

İMÖP'ün başarıyla uygulanabilmesi için öğrenme-öğretme sürecine farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kaynaştırılmasını ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin kendi çözüm yollarına, düşüncelerine, bilgilerini uygulamalarına ve kendi öğrenmelerine önem verilerek öğrencinin olumlu yönde motive edilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2005). Bu durum İMÖP'ün ölçme-değerlendirmeyi öğrencinin öğrenmesine katkı yapma mekanizması olarak gördüğünü işaret etmektedir.

2005 İlköğretim programlarıyla birlikte ölçme-değerlendirmenin ortaya çıkan en önemli özelliklerinden biri de öğrencinin dönem başarısının belirlenmesinde "sözlü sınav"

ve “dönem ödevi” notu kaldırılarak bunların yerine “ders ve etkinliklere katılım”, “proje” ile “performans görevleri” notlarının esas alınması olmuştur. Bu durum, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 32 nci maddesinin (ç) bendinde “Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir” ve (e) bendinde “Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur” şeklinde ifade edilmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin niteliği ve sayısı, aynı Yönetmeliğin 35 nci maddesinde **“**4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde en az iki, üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlar. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde ders ve etkinliklere katılımı ve performans görevleri de dikkate alınır. Öğrencilere bütün derslerden her dönemde en az bir ‘ders ve etkinliklere katılım’ puanı verilir” şeklinde açıklanmaktadır (Resmi Gazete, 2007).

İMÖP’ün ölçme-değerlendirmede ortaya koyduğu önemli değişikliklerin biri de öğrencilerin süreç içindeki performanslarını değerlendirmek için verilmesi öngörülen performans görevleri ve projelerdir. Nitekim 26619 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4 üncü maddesinin birinci fıkrasının (o) bendinde proje, “Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları” şeklinde, “ö” bendinde performans görevi ise “Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alanındaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri” şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2007). Bu yönüyle düşünüldüğünde performans ve proje değerlendirme etkinlikleri ile üst düzeyde düşünme, problem çözme becerisini geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme hedeflenmektedir. Performans değerlendirmeyi diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliğinin tek bir doğrunun ve en iyi cevabın olamayacağı görüşünü benimsemesidir (Baki, 2006). Bu görüş ise özellikle geleneksel öğretimde hakim olan öğretmenin gösterdiği gibi yapma ve izlediği yoldan gitme anlayışını kırmakta, matematik derslerinde öğrencilerin farklı performans

göstermelerini ve kendi problem çözme yaklaşımlarını kullanmalarını desteklemektedir. Bunun yanında, öğretim programının temel hedeflerinden olan bağımsız düşünebilen ve karar verebilen, karşılaştığı problemlere çeşitli çözümler getirebilen, öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilen bireylerin yetişmesine hizmet etmektedir.

2005 programında ölçme-değerlendirme boyutunda önemli bir değişiklik öğrencinin "Ders ve Etkinliklere Katılım" notu verilmesi olmuştur. "Ders ve Etkinliklere Katılım" 27090 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Yönetmelikte "Öğrencilerin derslerde; soru sorma, alıştırma yapma, çalışma kâğıtlarını doldurma, görüşleriyle tartışmalara katılma, sorumluluk alma, verilen görevi isteyerek zamanında yapma ve benzeri çabalarıyla ders etkinliklerine katkıda bulunmaları" şeklinde tanımlanmıştır. Bunun yanında MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü 10/01/2008 tarih 16251 sayılı tebliğin 5.maddesinin (e) bendinde "öğrenci hangi derslerden ürün dosyası hazırlamış ise o derslerin ders ve etkinliklere katılım puanının belirlenmesinde ürün dosyaları dikkate alınabilir" şeklinde öneride bulunmuştur. Bu yönüyle düşünüldüğünde "Ders ve Etkinliklere Katılım" ile öğrencinin süreç boyunca değerlendirilmesi öne çıkartılmıştır.

2005 ilköğretim programlarıyla birlikte öğrencinin başarısını belirlemek, süreç içindeki gelişimlerini izlemek, öğretimi yönlendirmek ve ilgililere öğrenci hakkında bilgi vermek amacıyla ölçme-değerlendirmede geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra proje, portfolyo, tartışma, sunum, deney, sergi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup çalışması, rubrik, kontrol listesi gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılması gündeme gelmiştir. Bu durum İMÖP'te "Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman öğrencileri yazılı ve sözlü olarak sınamanın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır" (MEB, 2005: s.42) şeklinde ifade edilmektedir. Benzer şekilde bu durum İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 42. maddesinin (b) bendinde "Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır" şeklinde vurgulanmaktadır.

2005 programı kapsamında yeniden ele alınan Yönetmeliğin sınavlar başlıklı maddesinde sınav şekli, sınavda kullanılması önerilen soru türleri ve nitelikleri bakımından da değişiklikler yapılmıştır.

> "Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi geçemez. Sınavların süresi bir ders saatini aşamaz. Derslerin özelliğine göre; a) Klasik (Essay) sınav türünde soru sayısının üçten az olmaması, b) Çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru/yanlış, tamamlamalı ve benzeri sınav türlerinde soru sayısının çok ve soruların kısa cevaplı olması, c) Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlık bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilmesi esas alınacaktır. Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarı da hazırlanacak ve sınav kağıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilecek. Sınav soruları, imkanlar ölçüsünde çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır" (Resmi Gazete, 2007; Md. 36).

Yönetmeğin 36 ncı maddesine göre sınavlarda çeşitli soru türlerinin kullanılması, konuları dengeli biçimde kapsaması, sorulara ilişkin cevap anahtarının hazırlanması ve sınav kağıtlarının imkanlar ölçüsünde öğrencilere tekrar dağıtılması söz konusudur. Bu yönüyle düşünüldüğünde yeni yönetmelikte sınavda kullanılacak olan ölçme araçlarının kapsam geçerliği ve güvenirliğinin sağlanması ve açık değerlendirme yapılması gerektiği dikkat çekmektedir. Ayrıca farklı soru türlerinin kullanılmasının ve kapsam geçerliğinin sağlamasının tavsiye edilmesi, öğrencilerin sınavlarda farklı bilgi düzeylerinin ölçülmesi amacıyla belirtke tablosunun kullanılması gerektiğine işaret etmektedir. Bunun yanında yeni öğretim programında işlemsel bilginin yanında kavramsal anlamanın ve üst düzey bilişsel öğrenmelerin önem verildiği vurgulanmaktadır. Tüm bu özellikler düşünüldüğünde sınav sorularının hazırlanması sürecinde özellikle Bloom'un bilişsel öğrenme alanlarının göz önüne alınması ve daha çok kavramsal anlamaların ölçülmesi gerektiği ifade edilebilir.

İMÖP'te yer alan alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarının geleneksel yaklaşımlardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de öz, akran ve grup değerlendirme araçlarının kullanılmasıdır. Bu yolla öğrencilerin ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılımının sağlaması amaçlanmıştır. Benzer şekilde 2005 İMÖP'te öne çıkan bir özellik ise velinin geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılımını amaçlamasıdır. Nitekim 2005 ilköğretim programlarında velilerin eğitim sürecinde katılmalarının çocuklarının eğitiminde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğu ve ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılması gerektiği şöyle ifade edilmiştir.

> "Programda velilerin çocukların eğitiminde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri açıktır. Bu nedenle çocukların öğrenmesini

> desteklemede velilerin önemli bir rolü vardır. Program okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir. Velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacak. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun okula istekli bir biçimde devam etmesine, benlik saygısının yükselmesine, okula karşı olumlu tutum geliştirmesine ve okula istekli bir biçimde devam etmesine yardımcı olur" (TTKB, 2005: s.25).

Diğer taraftan 2005 İMÖP'de öğrenci çalışmalarının incelenmesinde ve puanlanmasında rubriklerden yararlanması gerektiğine işaret edilmektedir. Nitekim Yönetmeliğin 35 nci maddesinde bu durum, "Projeler ve performans görevleri, öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilir. Öğrencilere performans görevleri ve proje verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir" şeklinde ifade edilmektedir.2005 İMÖP ve ilgili Yönetmelikler gözönüne alındığında ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin eski programa göre ciddi bir değişimi öngördüğü söylenebilir. Bu değişim Tablo 1.3'deki gibi özetlenebilir.

Tablo 1.3'de görüldüğü gibi İMÖP'te alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına daha çok vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu geleneksel ölçme tekniklerinin hiç kullanılmayacağı ve öğrenme sürecinin sonunda hiç değerlendirme yapılmayacağı anlamına gelmemektedir. Öğretim sürecinde geleneksel değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanılması ve bu değerlendirme araçlarının kullanım zamanının ve amacının iyi planlanması söz konusudur.

2005 ilköğretim programlarıyla birlikte ilköğretimde sınıf geçme konusu da 2006 yılı ortalarında yeniden düzenlenmiştir. Bu değişikliğe göre ilköğretimde öğrenci, kendi yaş grubu içinde bir bütün olarak yetiştirilir ve değerlendirilir. İlköğretim, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, programda öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir. Buna göre, öğrencinin yıllık başarısı, her dersten ayrı ayrı değil, tüm derslerde ve sosyal etkinlik çalışmalarındaki durumu, sınavlar, projeler, performans ödevleri, ders içi performans ve Türkçe'yi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen tüm davranışlardaki etik değerleri benimsemesi de dikkate alınarak, bir bütün olarak değerlendirilir. Başarı yönünden yeterli görülen öğrenciler doğrudan bir üst sınıfa geçirilir (Resmi Gazete, 2007, Yönet., Md. 47).

Tablo 1.3. 2005 İMÖP ve eski öğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri

Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri (Eski Öğretim Programı)	Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri (2005 İMÖP)
Çoktan seçmeli testler	Proje değerlendirme
Doğru-yanlış soruları	Performans değerlendirme
Eşleştirme soruları	Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)
Boşluk doldurma soruları	Öz değerlendirme
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	Grup ve/veya Akran değerlendirme
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	Rubrik (Dereceli puanlama ölçeği)
Soru-cevap	Sınıf içi gözlem
Ev ödevi	Gösteri/Poster
Ünite izleme testleri	Yazılı raporlar/Öğrenci günlüğü
	Kavram haritaları
	Görüşme (Mülakat)
	Tartışma
	Sözlü sunum
	Tutum ölçeği
	Kontrol listesi

2005 ilköğretim programlarıyla birlikte eski ölçme-değerlendirme anlayışından farklı olarak öğrencinin akademik başarının yanı sıra kişisel ve sosyal becerilerinin gelişimi konusunda ölçme-değerlendirilme yapılması söz konusudur. Nitekim bu durum, Yönetmeliğin 43 ncü maddesinde şöyle ifade edilmektedir;

> "Eğitim-öğretim sürecinin her yarıyılında öğretmenler, öğrencilerin hem öğretim programının öngördüğü becerilerdeki gelişimleri hem de toplumsal davranış kurallarındaki gelişim düzeyleri hakkında değerlendirme yaparlar. Bu değerlendirmede bu Yönetmeliğin 42 nci maddesinde belirtilen değerlendirme yöntemleri ile grup değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formu ve benzeri formlardan elde edilen bilgilerden yararlanırlar. Öğrencinin birinci fıkrada belirtilen konulardaki gelişim düzeyi, sınıf öğretmeni veya şube rehber öğretmeni tarafından, aynı şubede derse giren diğer öğretmenlerin görüşleri de alınarak "(3) Gelişim düzeyinin üstünde", "(2) Gelişim düzeyine uygun", "(1) Desteğe ihtiyacı var" şeklinde değerlendirilir. Kişisel ve sosyal beceriler notla değerlendirilmez. Öğrencilerin bağımsız olarak çalışma, grup hâlinde çalışma, sınıf etkinliklerine katılma, materyalleri özenli kullanma, aldığı ödevleri yerine getirme, bağımsız karar verme, planlı ve düzenli çalışma, başkalarının haklarına saygı gösterme, kendi haklarının bilincinde olma, okul ve toplum kurallarına uyma, görgü kurallarına uyma, kararlarında adil olma, etkili iletişim kurma, arkadaşlarıyla yardımlaşma, çevreyi temiz tutma, karşılaştığı sorunları çözme, yaratıcı düşünme, araştırma yapma, kişisel ve sosyal becerileri değerlendirilir" (Resmi Gazete, 2007; Md.47).

Sonuç olarak, 2005 ilköğretim programı, İlgili Yönetmelik ve Tebliğler dikkate alındığında 2005 İMÖP'ün benimsediği ölçme-değerlendirme yaklaşımının özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Ölçme-değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.
- ✓ Ölçme-değerlendirme öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır. Yani, değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmanın yanında tanık koymaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapılması esastır.
- ✓ Ölçme-değerlendirmede sadece öğrenme ürünleri değil, öğrenme süreçleri de dikkate alınır. Bu nedenle ölçme değerlendirmede, bilginin ne kadar öğrenildiğinin yanı sıra nasıl öğrenildiği de belirlenmeye çalışılır.
- ✓ Ölçme-değerlendirme ile öğrencinin bilgiyi hatırlamasından ziyade öğrencilerin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurabilme, karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilme, kritik düşünme, uygulama, analiz ve sentez yapma, transfer edebilme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
- ✓ Klasik ölçme-değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif ve performansa dayalı ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri kullanılır.
- ✓ Ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin aktif olarak katılması esastır.
- ✓ Bireysel ve grup olarak ölçme-değerlendirme yapılmaktadır.
- ✓ Ölçme-değerlendirme etkinlikleri günlük ve sosyal yaşamla ilişkilidir.
- ✓ Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilir.
- ✓ Ölçme-değerlendirmede öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmeleri birlikte ele alınır.
- ✓ Ölçme-değerlendirmede öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde sınav notlarının yanında proje ve performans görevleri notu ile ders içi etkinliklere katılım notu esas alınır.
- ✓ Öğrencinin akademik başarısının yanında sosyal ve bireysel becerileri de değerlendirmeye katılır.
- ✓ Ölçme-değerlendirmede örtülü, belirsiz ölçütlerden ziyade açık ve belirgin ölçütler tercih edilir.
- ✓ Ölçme-değerlendirme ile öğrenciye açık, anlaşılır, güdüleyici ve cesaretlendirici geri dönütler sağlanır.

Görüldüğü gibi, İMÖP'deki ölçme-değerlendirme anlayışı öğretmene alışmış olduğu geleneksel ölçme değerlendirme etkinliklerinden oldukça farklı olarak öğrenme ortamında

sürece ve ürüne dayalı değerlendirme anlayışını öne çıkaran, üst düzey becerilerin ölçülmesine önem veren, ölçme-değerlendirmeyi öğretimin önemli bir öğesi olarak gören, öğrenciye değerlendirmede sorumluluk yükleyen, öğrencinin gelişimin takip etmeyi ve gerekli rehberliği zamanında yapmayı gerektiren, sınavların dışında proje, akran, portfolyo, öz ve akran değerlendirme, gözlem formları gibi alternatif ölçme araçlarının kullanmayı teşvik eden bir anlayışı talep etmektedir. Tüm bu özellikler düşünüldüğünde İMÖP'ün ön gördüğü ölçme-değerlendirme anlayışı ile Tablo 1.2'de ifade edilen çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışlarının tamamen örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve uygulamaları incelenirken İMÖP'ün ifade ettiği görüşler, ilgili Yönetmelik ve genelgeler ile Bölüm 1.9'da ifade edilen çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışları ölçüt olarak alınmaktadır.

1.10. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu başlık altında yurt dışında ve yurt içinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri ile ilgili araştırma sonuçları ele alınmıştır. Birinci alt başlığında yurt dışındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri, bu uygulamaları etkileyen faktörler ve karşılaştıkları sorunlar kapsamında yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına yer verilmektedir. İkinci alt başlıkta ise ülkemizdeki öğretmenlerin 2005 öncesi ve sonrası ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri ve yeterlikleri ile alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapılan çeşitli araştırma sonuçları ele alınmıştır. Ayrıca, yeni öğretim programlarının uygulanma süreci bağlamında yapılan ve bu araştırmaya yön verecek nitelikte olan çeşitli araştırmalara da değinilmiştir.

1.10.1. Yurt Dışında Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarıyla İlgili Yapılan Çalışmalar

McMillan (2001) yaptığı araştırmasında 633 ortaokul 850 lisede çeşitli branşlarda görev yapan toplam 1483 öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve sınıf geçme notu belirleme biçimlerini anket kullanarak inceledi. Araştırmada öğrencinin sınıf geçme notunun belirlenmesinde öğrencinin akademik performansı, doğru cevap sayısı ve hedefleri kazanma düzeyinin daha çok, öğrencinin çabası, yetenek seviyesi, yapılan ödevlerin

niteliği, sınıf içi etkinliklere katılım ve sıfır notunun orta düzeyde, öğrencinin performansındaki değişim, diğer öğretmenlerin not dağılımı, daha önceki yıllardaki öğrencilerin not dağılımı, akademik olmayan davranışların ise çok az dikkate alındığı ortaya çıkmıştır. Uzun cevaplı soru türünün objektif soru türlerine (kısa cevaplı, doğru-yanlış, çoktan seçmeli) göre daha az kullanıldığı, proje ve performans değerlendirmenin genelde kullanıldığı, sözlü sunum, grup projesinin ve günlük yaşamla ilgili performans etkinliklerinin ise daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Kavrama ve uygulama düzeyindeki öğrenmelerin bilgi düzeyine göre daha çok ölçüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri öğretim görülen sınıfa, sınıfın başarı düzeyine ve branşa göre değiştiği belirlenmiştir.

McMillan, Myran ve Workman (2002) yaptıkları araştırmada ilköğretimin birinci kademesinde (3-5.sınıflarda) görev yapan toplam 921 sınıf öğretmeninin ölçme-değerlendirme uygulamalarını incelediler. Anketin kullanılarak verilerin toplandığı bu araştırmada öğretmenlerin öğrencelere sınıf geçme notu belirlemede çeşitli faktörleri dikkate aldıkları, kullanılan ölçme araçlarının ve ölçülen bilgi türünün değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencinin sınıf geçme notunun belirlenmesinde altı faktörün rol oynadığı belirlenmiştir. Bunlar, öğrencinin akademik performansı (1), öğrencinin gösterdiği çaba ve gelişme gibi akademik davranışlar (2), öğrencinin ev ödevini yapma durumu (3), öğrencinin performansının diğer öğrencilerle karşılaştırma (4), diğer öğretmenlerin not dağılımı (5) ve sınıftaki not dağılım sınırlardır (6). Öğretmenler sınavlarda uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel öğrenmeleri bilgi ve kavrama gibi düşük bilişsel öğrenmelere göre daha çok ölçmektedirler. Matematik dersinde objektif ölçme araçları sık kullanılmasına karşılık, proje ve performans değerlendirme nadiren kullanılmaktadır. Öğrencinin sınıf geçme notunun belirlenmesinde en çok akademik performansın göz önüne alındığı, ancak öğrencinin gösterdiği çaba, derse katılım ve ölçülmeyen diğer performans ve davranışların da kısmen dikkate alındığı saptanmıştır. Araştırmada, ölçme-değerlendirme uygulamaları ile sınıf, ders ve verilen not arasında bazı ilişkiler bulunmuştur. Buna göre, sınıf düzeyi yükseldikçe ev ödevi, ekstra kredi notu verme, önem derecesi büyük sınavlar yapma, yapılandırılmış cevap gerektiren sınav sorusu ile objektif ölçme araçlarını kullanma daha çok gerçekleştirilmektedir. Yüksek not veren öğretmenlerin objektif ölçme araçlarını ve ticari testleri daha az kullandığı, ev ödevini daha az verdikleri, uygulama ve üst zihinsel beceri gerektiren bilgileri daha çok yokladıkları belirlenmiştir..

Brookhart (1994), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yaptığı literatür tarama çalışmasında 7'si ortaöğretim, 11'i ilköğretim ve ortaöğretim ve 1'i ilköğretimde yapılmış 19 araştırmayı incelemiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının araştırmasında genelde üç metot kullanılmaktadır. Bunlar, öğretmenlerin not verme, not dağılımları ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin tutumlarını içeren anket ile senaryoya dayalı anketler, gözlem, doküman analizi ve mülakatı içeren nitel metotlardır. Brookhart (1994), öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmalarda metotlarının ve sınıf düzeylerinin farklı olmasına karşın bulguların birbirine benzerlik gösterdiğini saptamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınıf geçmede kullanacağı öğelerden öğrencilere haberdar ettiği, not vermede adil olmak için çaba gösterdiği, öğrencinin çabası ve yeteneği sınıf geçmede önemli bir öğeyi teşkil ettiği, ilköğretim birinci kademede daha çok informal gözlem ve bilgi kaynakları kullanılırken ortaöğretimde kağıt-kaleme dayalı sınavlar ve diğer yazılı deliller kullanıldığı, öğretmenlerin sınıf geçme notu belirleme kriterlerinin (özellikle not vermenin amacı ve anlamını algılama ve akademik olmayan faktörlerin karar verme sürecine nasıl katıldığı konusu) öğretmene göre değişkenlik gösterdiği ve sınıf geçme notunun belirlenmesi konusundaki uygulamalarının ölçme-değerlendirme uzmanlarının önerileriyle tutarlı olmadığı belirlenmiştir.

Schmids ve Brosnan (1996), 35 okulda görev yapan 180 matematik öğretmeninin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve sonuçları rapor etme biçimlerini anket tekniği kullanarak incelemişledir. Araştırma sonunda matematik öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araçlarının önemli olduğunu düşündükleri ancak alternatif değerlendirme araçlarını fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciyi ders geçme notunu belirlemede daha çok geleneksel sınav sonuçlarını ve ödevleri dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Mavrommatis (1997) yaptığı araştırmasında Yunanistan'daki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme pratiklerini incelemiştir. 372 öğretmene anket uygulayarak ve 20 öğretmeni gözlem yapılarak yürütülen bu araştırmada öğretmenlerin sözlü soru sorma, bireysel ve sınıf tartışması, yorum, performans çalışması (marking work), informal gözlem, kağıt kaleme dayalı alıştırma ve sınav ile sınıf içi etkileşim gibi ölçme-değerlendirme etkinliklerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin delilleri yorumlamalarının çoğunlukla kritere dayalı olduğu, ancak kullandıkları kriterlerin genellikle açık olmadığı tespit edilmiştir.

Stiggins ve Bridgeord (1985) yaptıkları anket çalışmasında Amarika'daki 8 eyalette görev yapan 228 öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin derslerde ticari testlerden ziyade genelde öğretmen yapımı ölçme araçlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda HİE ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretim kademesine ve derse göre değiştiği belirlenmiştir. Buna göre öğretim kademesi yükseldikçe öğretmen yapımı objektif sınav sorusu ve yapılandırılmış performans ölçümlerin arttığı, ticari testlere ve habersiz yapılan performans ölçümlerin azaldığı saptanmıştır. Matematik ve fen bilgisi öğretmenlerinin objektif sınavları, yazma dersi öğretmenlerinin yapılandırmış performans ölçümlerini, konuşma dersi öğretmenlerinin ise habersiz performans ölçümlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin test geliştirme ve sınıf yönetimi konusunda kaygı duydukları ve bu kaygıların öğretim kademesine göre arttığı tespit edilmiştir.

Wilson (1990) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgilerini kullanma durumlarını incelemiştir. İlköğretimin birinci kademesindeki öğretmenler sınıf geçme notunun belirlenmede daha çok not kayıt defterini kullanmaktadırlar. Bu not kayıt bilgileri daha çok öğrencinin başarısını geliştirmekten ziyade başarının gösterilmesinde kullanılmakta ve öğretimin düzenlenmesinde fazla etkisi olmamaktadır. İlköğretimdeki öğretmenler değerlendirmeyi daha çok öğrencinin eksiklerini tespit etmek amacıyla yapar iken ortaöğretimdeki öğretmenler değerlendirmeyi dersin hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek için yapmaktadırlar. İlköğretimdeki öğretmenler performans değerlendirmeyi, ortaöğretimdeki öğretmenler ise öğretmen yapımı ölçme araçları ve çoktan seçmeli sınavları daha çok tercih etmektedirler.

Frary, Cross ve Weber (1993) yaptıkları araştırmada Virginya eyaletinde çeşitli branşlarda (Matematik, İngilizce, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil) görev yapan toplam 536 ortaöğretim öğretmeninin ölçme değerlendirme pratiklerini 44 maddeden oluşan bir anket yardımıyla incelemişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf geçme kararında en çok sınav sonuçlarının etkili olduğunu, bunun yanında sınıf içi katılım, ödev, yetenek ve çabanın kısmen göz önüne alındığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin en çok kullandıkları soru türleri sırasıyla kısa cevaplı (%56), çoktan seçmeli (%52), matematik problem türü (%41) ve açık uçlu (%38) şeklindedir. Bu araştırma ile öğrencinin sınıf geçme notunun belirlenmesinde altı tür yaklaşımı benimseyen öğretmen grubunun olduğu saptanmıştır. Bunlar, sınıf geçme notu vermede kritere dayalı yaklaşımı benimseyenler,

sınav sonuçlarını fazla kullanmayan yufka yürekli olanlar, sınav notu dışındaki faktörleri dikkate almayan eli sıkı ve hoşgörüsüz olanlar, daha çok keyfi davrananlar, kararsız olanlar ve tutarsız olanlar şeklindedir.

Plake ve Impara (1993), Amerika'daki ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan toplam 555 öğretmenin ölçme-değerlendirme okur-yazarlığı konusundaki yeterliliğini incelemişlerdir. Bu amaçla 35 sorudan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme başarı testindeki %66 oranındaki soruyu doğru cevap verebildikleri, sınav sorularını puanlama, sınavı yönetme ve sınav sonuçlarını yorumlama ile ilgili sorularda yeterli başarı gösterirken, sınav sonuçlarını ifade etme alanındaki sorularda ise başarısız oldukları saptanmıştır. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alanlarını almayanlara göre, standartlaştırılmış sınavları yorumlamada kendini yeterli görenlerin görmeyenlere göre ölçme değerlendirme bilgisi yönünden daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Manke ve Loyd (1990), 106 öğretmenin ölçme-değerlendirme pratiklerini ve öğrenci hakkında karar vermede akademik olmayan faktörleri kullanma durumlarını inceledi. Bu amaçla senaryoya dayalı ve çoktan seçmeli cevap gerektiren sorular kullanıldı. Araştırma sonucunda ilköğretimdeki öğretmenlerin ortaöğretimdekilere göre öğrencinin ders geçme kararını belirlemede akademik olmayan faktörleri daha çok dikkate aldıkları belirlenmiştir. Ders geçme kararını belirlemede en çok öğrencinin gösterdiği çaba faktörü dikkate alınırken az da olsa öğrencinin gösterdiği gelişme, davranış, kişisel özellikler, cinsiyet ve ödev tamamlama durumlarının göz önüne alındığı saptanmıştır.

Fleming ve Chambers (1983) yaptıkları araştırmada 400 öğretmenin sınav kağıtlarını soru türü ve niteliği bakımından incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kısa cevaplı soru türünü daha çok tercih ettiklerini, eşleştirme türünden soru türünü, çoktan seçmeli ve doğru yanlış türünden sorulara göre daha sık kullandıklarını, uzun cevap gerektiren soru türünü ise çok az kullandıklarını (%1'den az) göstermektedir. Ayrıca yaklaşık %69 oranındaki öğretmenin sınavda tanım, kural, formül bilmeyi gerektiren düşük düzeyli soru sordukları, çok az sayıdaki sorunun ise uygulama ve üst düzey zihinsel beceriyi gerektirecek nitelikte olduğu saptanmıştır (Akt: McMillan vd., 2002).

Gullickson (1985) ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 295 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında kullanılan ölçme-değerlendirme araçları ve bu arçların öğretim kademesi ve derslere (Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Dil Bilimi) göre değişip değişmediğini anket kullanarak inceledi. Araştırma sonucunda değerlendirme tekniklerinin

öğretim kademesine ve derslere göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Öğretmen yapımı objektif testler, tartışma ve öğrenci çalışmaları tüm öğretim kademelerinde ve derslerde en çok tercih edilen değerlendirme yöntemleri olduğu ve öğretim kademesi yükseldikçe açık uçlu sınavların kullanım sıklığının arttığı belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademede öğrencinin sınıf geçme notunu belirlemede kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin değişkenlik gösterdiği ve sınıf tartışmasına katılım, sosyal davranışlar ve öğrenci çalışmaları gibi öğrencinin sınavla ölçülemeyen bilgilere daha çok önem verilirken, ortaöğretimde ise sınav sonuçlarının daha çok önem verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin sınıf geçme notunu belirleme biçiminin derslere göre değişkenlik göstermediği saptanmıştır.

Nava ve Loyd (1992), ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 827 öğretmenin öğrencinin ders geçme kararını vermede kullandıkları kriterleri ve ağırlıklarını anket metodunu kullanarak inceledi. Öğretmenler ders geçme notunu belirlemede ünite testi, kısa sınav, çaba, dönem sınavı ve uzun cevap gerektiren sınav veya dönem ödevi gibi altı öğenin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından ev ödevi, mülakat, deney raporları ve ilan edilen kısa sınavları daha çok kullanılırken, kontrol listesi ilköğretim öğretmenleri tarafından daha çok kullanılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf geçme notunun belirlenmesinde dört temel faktörü kullandıkları saptanmıştı. Bunlar; öğrencinin öğrenme sürecinin geliştiğini gösteren sınıf içi davranış ve özellikler, akademik başarı ve içerik, dersle ilgisi olmayan akademik beceri ve davranışlar, sınıf dışındaki kişisel özellikleri ve davranışlardır. Öğretmenlerin verdiği sınıf geçme notlarının öğrencinin akademik başarısını ve öğrenme ile ilgili akademik başarı olmayan faktörleri yansıtmaktadır. Öğretmenlerin ders geçme notunu belirlemede çeşitli faktörleri farklı ağırlık vererek dikkate aldıkları ve uygulamaların öğretmenlere ve sınıflara göre değiştiği belirlenmiştir.

Adams ve Hsu (1998) tarafından yapılan araştırmada matematik dersi kapsamında ilköğretim I.kademede görev yapan (1-4.sınıf) 744 öğretmenin ölçme-değerlendirme yöntemlerini ilişkin önemlilik algılarıyla sınıf içi uygulamalarını incelendi. Veriler 5'li Likert tipi anket ve mülakat metodu ile toplandı. Araştırma sonucunda, matematik dersiyle ilgili olarak 3. ve 4.sınıf öğretmenlerinin ev ödevini 1.ve 2.sınıf öğretmenlerine göre; 1.ve 2.sınıf öğretmenlerinin ise öğretmen yapımı testleri 3. ve 4.sınıf öğretmenlerine göre daha çok önem verdikleri ve daha sık kullandıkları, sınıf düzeyi artıkça objektif test kullanımının da arttığı belirlenmiştir. İlköğretim I.kademedeki matematik derslerinde uzun

cevaplı yazılı yoklamaların daha önemsiz olarak görüldüğü ve daha az uygulandığı, sınıf içi gözlemin ise daha önemli olarak algılandığı ve daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinin ilişkin önemlilik algılamaları sınıflara göre değiştiği ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin inançlarının öğretim uygulamalarında önemli bir rol oynadığı saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin bilgi ve inançlarının sınıf içi uygulamayı şekillendirebileceğini göstermektedir.

Mertler (1999), ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme tekniklerini ve bunları kullanma sıklıklarını araştırmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya ilköğretim ve lisede görev yapan 625 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmelerin değerlendirme uygulamalarının görev yapılan öğretim kademesine, okulun bulunduğu yerleşim yerine, hizmet yılına ve cinsiyete göre değiştiği saptanmıştır. Araştırmada ilköğretim II.kademedeki ve lisedeki öğretmenlerinin özelikle çoktan seçmeli ve doğru-yanlış testler gibi geleneksel değerlendirme tekniklerini ilköğretim I.kademdeki öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. İlkokul I.kademdeki öğretmenlerinin ise çoğunlukla informal gözlem ve soru-cevap tekniği ile portfolyoyu diğer öğretmenlere göre daha çok kullandıkları da belirlenmiştir. Yerleşim yeri bakımından şehir dışında (varoşlarda) görev yapan öğretmelerin kırsalda görev yapanlara göre, hizmet yılı 1-5 yıl öğretmelerin 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, bayan öğretmelerin bay öğretmenlere göre alternatif değerlendirme yöntemleri daha sık kullandıkları saptanmıştır.

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1995), 143 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları tarama çalışmasında ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretim kademesi, cinsiyet, kıdem ve ölçme-değerlendirme politikalarını bilme bakımından incelediler. Araştırmanın bulguları öğretmelerin öğrencilerin dönem başarı notunu belirlemede %89'u ödevler, sınavlar gibi formal başarı ölçümlerini, %52.2'i öğrenci sınıf içi etkinliklere katılım ve çaba gibi diğer formal başarı ölçümlerini, %41.9'u tartışmalara katkı ve sorulara cevap verme gibi informal başarı ölçümlerini, %61'i grup çalışmasına katılım ve çaba gösterme gibi informal ve başarısıyla ilgili olmayan ölçümleri kullandıklarını, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmelerin dönem başarısını belirlemede diğer formal başarı ölçümlerini (etkinliklere katılım ve çaba) kullanma durumları anlamlı bir fark gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin %80.5'i küçük sınavlar %61.3'ü büyük sınavlar için ölçme araçlarını kendileri hazırlamakta ve erkek öğretmenler bayanlara göre

1-5 yıllık öğretmeler daha tecrübeli olanlara göre ölçme araçlarını daha çok kendileri hazırlamaktadırlar. Sınavlarda ticari testleri kullanma durumunun ise öğretim kademesine, cinsiyete ve kıdeme göre değişmemektedir. Öğretmelerin ödev, sınav ve karne notunu vermede öğretmenlerin %83.9'u doğru cevap sayısını, %51.5'i öğrencinin bireysel yeteneğini, %43.4'ü sınıfın ödev ve sınavdaki performansını, %41.9'u öğrencinin bireysel çabasını, %35.3'ü sınav veya ödevin zorluğunu dikkate aldıkları ve bu durumun öğretim kademesine, cinsiyete ve kıdeme göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Araştırmada sadece %55 oranındaki öğretmenin resmi not verme politikasını sıkı bir şekilde uyguladığını diğerlerinin ise kendi değer ve inançlarına göre bir uygulama yaptıkları belirlenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının cinsiyet, kıdem ve öğretim kademesine göre oldukça farklılık gösterdiğini ve bu değişkenler bakımından değerlendirme uygulamalarına ilişkin bir tahminde bulunmayacağını ortaya koymaktadır.

Zhang ve Burry-Stock (2003), 297 ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme-değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin öğretim yaptığı kademe yükseldikçe objektif soru türlerinin kullanıldığı ölçümlerin yazılı cevap gerektiren soruların kullanıldığı ölçümlere göre daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin ilköğretim I. ve II. kademedeki öğretmenlere göre yazılı cevap gerektiren soruları daha sık kullandıkları, ölçme işlemlerinde geçerlik ve güvenirliği sağlamayı daha çok önem verdikleri, ilköğretim I.kademdeki öğretmenlerinin ise performansa dayalı alternatif ölçme tekniklerini diğer kademedeki öğretmenlere göre daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme-değerlendirme alanında eğitim alanların almayanlara göre ölçme-değerlendirme sonuçlarını ifade etmede, öğretimi geliştirmede ve test hazırlamada, performans değerlendirmeyi kullanmada kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının derslere göre değişkenlik gösterdiğini, öğretmelerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile kendilerini yeterli görme düzeyleri arasında da güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada üniversitelerde okutulan ölçme-değerlendirme derslerinin öğretim kademelerine ve farklı alanlarda öğretmen adaylarının özelliklerine göre uygun planlanmasının gerektiği ve hizmet içi kursların önemi vurgulanmıştır.

Bol, Stephenson, O'Connell ve Nunnery (1998) yaptıkları çalışmada Amerika'daki 893 öğretmenin (677 I.kademe, 79 II.kademe, 131 Lise) ölçme-değerlendirme uygulamalarını hizmet yılı, öğretim kademesi ve derse göre değişimini incelediler. Bu amaçla, öğretmenlerin ölçme araçlarını "kullanma sıklığı", "hazırlama ve geliştirme durumu" ve ölçme aracına öğrencinin başarını yansıtmada "güvenme duyma" boyutlarına ilişkin 5'li Likert tipinde bir ölçme aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin performans ve gözleme dayalı ölçme araçlarını daha sık kullandıkları ve bunlara daha çok güvendikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını kullanma durumu ile bu ölçme araçlarını hazırlama ve geliştirme sıklığı ve sonuçlarını güvenme algısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Benzer ilişki geleneksel ölçme araçları içinde geçerlidir. 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin 6 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenlere göre; ilköğretim I.kademedeki öğretmelerin ise lisedekilere göre alternatif ölçme araçlarını daha çok kullandıkları saptanmıştır. Bunun yanında matematik öğretmenleri diğer öğretmenlere göre geleneksel ölçme araçlarını daha az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Anderson ve Bachor (1993), grupla görüşme tekniğini kullanarak Kanada'daki ilköğretim okullarındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve yaşantılarını öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli açısından özel durum çalışmasıyla incelemiştir. Bu amaçla farklı yerleşim yerlerindeki 10 okuldan seçilen öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli grubundan 3 ile 8 arasında değişen katılımcılar belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak grupla görüşme, gözlem, doküman incelemesi, veli-öğretmen görüşme anekdotları kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme tekniği olarak daha çok sınıf içi gözlemleri kullandıkları, portfolyoları, öğrenci çalışmalarını, sınav sonuçlarını ve öğrenci öz-değerlendirmelerini toplamayıp ve inceleme yaptıkları ve kullanılan ölçme araçlarının derslere ve kazanımlara göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, ölçme-değerlendirmeyi öğrencinin gelişimini izleme ve hedeflere ulaşma düzeyini tespit etme amaçlı yaptıkları, ölçme-değerlendirme yorumlarında öğrencinin performansını müfredat tarafından ifade edilen akademik, sosyal/duyuşsal, fiziksel gibi çeşitli beceriler bakımından ele aldıkları saptanmıştır. Ölçme-değerlendirme sonuçlarını genelde anekdot raporlarına kayıt ettikleri ve veli toplantılarında paylaştıkları belirlenmiştir.

Natriello (1987) yaptığı tarama çalışmasında ölçme-değerlendirme süreçlerinin öğrencinin psikolojik özellikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Taraması yapılan çalışmaların çoğunluğu öğrenciler için ölçme-değerlendirmenin amaçlarını ortaya koyma, öğrencilere etkinlik verme, öğrencinin performansı için kriter ve standartlar oluşturma,

öğrencinin performansı hakkında bilgi verme ve performansını takdir etme, öğrencinin performansına ilişkin geri dönüt verme, öğrencinin performansını ve ölçme sonuçlarını izleme gibi ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin özelliklerin öğrencinin motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Shulha (1999) çalışmasında sınıf içi ölçme-değerlendirmenin çok boyutlu olduğunu ve öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen en az dört faktörün bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar eğitim sisteminin beklentileri, okuldaki ve sınıftaki ortam, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri, öğretmenin öğrenme ve öğretime ilişkin değerleri ve uygulama biçimidir. Benzer şekilde Wilson tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin sınıf içi öğretim uygulamalarında öğrencilerin sosyal ve duyuşsal gelişimlerini, öğrenme ve öğretim hakkındaki inançlarını, öğrenme ve öğretim üzerindeki merkezi sınavların etkisini, uygulanmakta olan eğitim politika ve uygulamalarını düşünmelerinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Akt: Shulha, 1999). Bu durum ise değerlendirme reformlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sisteminin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasının yanında öğrencilerin de beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması gerekli olduğunu, öğretmenin öğrenme ve öğretime ilişkin inançlarının önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Watson (2000) yaptığı çalışmasında öğretmenin öğrencinin matematik başarısı hakkındaki yargısını etkileyen temel öğeleri tanımlamak ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Mülakat tekniği kullanılarak verilerin toplandığı bu çalışmaya 10-12 yaş gurubunun öğretiminde görev alan 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın ortaya koyduğu önemli bir bulgu, öğretmenin yargılarına dayandığı kaynaklar genel olarak yedi bölümde kategorize edilmektedir; Bunlar; öğretmenin öğrenci ile formal veya informal diyalogdan edindiği sözlü deliller, öğrenci tarafından yapılan matematik çalışmaları, sınavlar ve yazılı matematiksel açıklamalar gibi yazılı deliller, öğrencinin etkinlikleri uygulaması sürecinde öğretmen tarafından gözlenen davranışları, öğrencinin diğer alanlarda çalışırken matematiği kullanması, öğrencinin sergilediği vücut dili ve davranışları, öğrenen olarak öğrenci bilgisi, öğretmenin matematik hakkındaki görüşleridir. Bu araştırma, öğretim süreci içinde öğretmenin informal olarak öğrencilerini değerlendirirken öğretmenin matematik inançları, tutumları, öğrencinin psikoloji özellikleri, eğitim sisteminin özellikleri, yazılı ve sözlü sınavların niteliği, öğrencinin davranışları gibi bir çok faktörün etkisi olduğunu göstermiştir.

Lock ve Munby (2000) özel durum çalışması yöntemini kullanarak yaptığı araştırmasında yeni ölçme-değerlendirme programının uygulanmasını etkileyen faktörleri araştırdı. Araştırmasında öğretmenin önceki uygulama ve inançlarının portfolyo gibi öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerinin uygulamaya entegre edilmesini nasıl etkilediğine odaklandı. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme ve öğretim hakkındaki inançları, yeni değerlendirme metotları hakkındaki bilgi düzeyi, uygulama ortamı (okul, sınıf, meslektaşları) ve işbirliğine girme düzeyi öğrenci merkezli değerlendirme uygulamalarını etkileyen önemli faktörler olduğu saptanmıştır. Öğretmenler alternatif değerlendirmeyi önceden uygulamakta olduğu geleneksel değerlendirme uygulamalarına ilave bir uygulama olarak görmektedirler. Bunun yanında öğretim ile plan arasındaki uyuşmazlık, öğrenci yeteneklerindeki dengesizlik (farklılık), disiplin problemleri, öğretim materyali eksikliği, öğretmenin ders dışı sorumlulukları gibi faktörler alternatif değerlendirme uygulamalarını, öğretmenin geleneksel öğrenme ve öğretime ilişkin inançlarını ve eski uygulamalarını değiştirmesini engellemektedir.

Suurtamm (1999) yeni matematik öğretim programı uygulama öncesinde Kanada'ki 9.sınıfta alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulayan beş matematik öğretmeninin inançlarını, kaygılarını ve uygulamalarını özel durum çalışmasıyla incelemiştir. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme kullanılmasının önemine ilişkin görüş ve inançları ile öğrencinin düşünme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi, gerçekçi bir ortamda matematik öğrenilmesi, kavramların anlaşılması, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olunması şeklindeki görüş ve inançlarının uyumlu olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin genellikle performans etkinlikleri, rubrik, yazma, kontrol listesi, öz ve akran değerlendirme, portfolyo gibi alternatif değerlendirme etkinliklerini kullandıkları belirlenmiştir. Ancak, öğretmenler müfredatın geleneksel beklentileri ile alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri arasındaki dengeyi kurma, alternatif değerlendirme teknikleri ile geleneksel rapor etme teknikleri arasında uyumu sağlama, meslektaşları tarafından gelen tepkileri karşılama ve kendilerini soyutlamada, bazı öğrencilerden gelen tepkileri karşılamada, alternatif ölçme-değerlendirme etkinlikleri için kaynak bulma ve etkinlikleri tasarlama, meslektaşlarıyla işbirliğine girme, sınıfta alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulamak için zaman ayırma/bulma konularında ikilemde kaldıkları tespit edilmiştir. Bu araştırma, öğrenci merkezli öğretim programı, öğretmenin sahip olduğu pedagojik inançlar, okuldaki işbirliğine dayalı

öğretmen kültürü, yönetici desteği gibi faktörlerin alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Lim (2002), araştırmacı öğretmen yöntemini kullanarak 9.sınıf matematik dersinde çeşitli ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanması sürecini inceledi. Araştırmada alternatif değerlendirme araçlarının uygulamasını engelleyen faktörler arasında zaman (çalışmalara dönüt verme ve rubrik oluşturma, ders dışı sorumluluklar), işbirliği eksikliği, müfredatın yapısı ve yoğun içeriği, öğrencilerin zayıf problem çözme ve okur-yazarlık düzeyleri ve ön bilgi/beceri eksikliği, kısa sürede değerlendirme sonuçlarının velilere rapor etme zorunluluğunun olduğu; uygulamaya karşı olumlu bakış açısının ve inançlarının, ihtiyaç duyulan kaynakların sağlanmasının, program, öğretim ve değerlendirme arasında iyi bir planlama yapılmasının alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasını kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise başlangıçta bu değerlendirme araçlarının ekstra bir yük olarak algılamalarına karşı daha sonra öğrenmelerini göstermelerine yardım eden bir araçları olarak gördükleri tespit edilmiştir. Üstelik bu çalışma, matematik öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerini başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için öncelikle geleneksel öğrenme ve öğretme inançlarına ve uygulamalarına meydan okumaları gerektiğini, mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Borko, Davinroy, Bliem ve Cumbo (2000) yaptıkları araştırmada Colorado Üniversitesi Projesi kapsamında 2 öğretmene sağlanan proje ve uzman desteği ile değişim süreçleri incelenmiştir. Veriler haftalık workshoplar esnasında alınan notlar, sınıf içi gözlem, mülakat, öğrenci çalışma örneklerini içeren alan notları ile toplanmıştır. Uzun süreli proje ve destek çalışmasının sonunda öğretmenlerde öğretimde kavramsal anlama üzerine odaklanma, öğrencilerden beklentiler, öğrenci öğrenmesini kolaylaştırma ve öğretmenin kontrolü bırakması olmak üzere üç alanda dikkat çeken değişimler yaşandığını görülmüştür. Proje ekibi tarafından sağlanan kaynaklar, workshop toplantıları, işbirliğine dayalı çalışma gibi duruma bağlı faktörler ile, öğrenme ve öğretime ilişkin inançlar ve proje çalışmasının hayatları üzerindeki etkileri eski uygulamaları değiştirmede önemli etkenler olduğu tespit edilmiştir.

Borko, Mayfield, Marion, Flexer ve Cumbo (1997) matematik dersinde performansa dayalı etkinliklerinin uygulanmasıyla ilgili yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin önceki ölçme-değerlendirme uygulamalarının değiştirme düzeylerinin hizmet içi eğitim/seminer sürecinde grup olarak etkinlikleri meslektaşlarıyla tartışarak işbirliğine

girme ve destek olma düzeyi, sınıfta yenilikleri uygulama biçimi, sonuçlarını ve deneyimlerini arkadaşlarıyla tekrar paylaşma düzeyi ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme, öğretim programı ve öğrenme hakkındaki bilgi ve inançların çakışması halinde ya yeni fikirlerini göz ardı ettiklerini yada sınıflarına yeni anlayışı etkili bir şekilde uygulamadıkları belirlenmiştir. Değişimin gerçekleştirilmesini engelleyen önemli faktörlerden birinin zaman darlığı olduğu saptanmıştır.

Bol (2004), merkezi sınav sisteminin uygulandığı ortamda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını inceledi. Bu amaçla yüksek lisansını tamamlamış 168 öğretmene anket uyguladı ve 5 öğretmenle mülakat gerçekleştirdi. Araştırmanın bulguları öğretmelerin öğrencilerini alternatif ölçme araçlarını nazaran sınava en yi şekilde hazırladığını düşündükleri geleneksel ve kapalı uçlu ölçme araçlarını daha çok kullandıklarını ve sınıf içi değerlendirme uygulamalarının merkezi sınav sistemine uyumlu olacak şekilde tasarladıklarını ortaya koymaktadır. Yine araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin lisedekilere göre daha çok alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları, matematik öğretmelerinin ise diğer öğretmelere göre geleneksel ölçme araçlarını daha az hazırladıkları ve kullandıkları saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinde baskı oluşturduğunu ve biçimlendirdiğini göstermektedir.

Susuwele-Banda (2005), yaptığı çalışmada Mali'deki matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme algıları ile sınıf içi uygulamalarını inceledi. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve 6 öğretmenin katıldığı bu araştırmada veriler anket, gözlem, mülakat ve doküman analizi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin algılarının (öğrenmeyi biçimlendirme, öğrenmeyi teşvik etme, öğrenme düzeyini belirleme aracı) sınıf içi değerlendirme uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ölçme-değerlendirmeyi sınav yapma olarak algılayan öğretmenlerin değerlendirme yöntemlerinde çeşitlilik sağlamadıkları ve belli aralıklara yapılan sınavı daha çok ağırlık verdikleri, sınıf içi değerlendirmeyi öğretimle kaynaştıramadıkları, düşük düzeyde soru sordukları ve öğretmenlerin söyledikleri ile sınıf içi uygulamalarının örtüşmediği saptanmıştır. Ölçme-değerlendirme uygulamalarını öğretmenin bilgi ve becerisi, akademik yeterliliği, algısı ve deneyimleri, öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, sınıftaki öğrenci sayısı, öğretim materyalleri, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimi gibi faktörlerin biçimlendirdiği öne sürülmektedir.

Bol, Ross, Nunnery ve Alberg (2002) ilköğretim okullarında uygulanan yeni reformun ilk dört yılda öğretmelerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında meydana getirdiği değişimini incelediler. Bu amaçla reformun uygulandığı 11 okuldan seçilen toplam 552 öğretmene pedagojik değişimi, öğrenci çıktılarını ve ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımını içeren 5'li likert türünden anket uygulandı ve her okuldan seçilen 8-10 öğretmenle görüşme yapıldı. Araştırma sonuçları dört yıllık uygulama sonunda öğretmenlerin portfolyo ve öz değerlendirme tekniklerini kullanımında anlamlı bir artış olduğunu, alternatif değerlendirme tekniklerini kullanımı ile pedagojik değişim ve öğrenci çıktıları algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, dört yıllık uygulama sürecinde öğretmenlerin alternatif değerlendirme stratejilerini kullanmada ve rubrikler geliştirmede artış olduğu ve değerlendirme anlayışlarında bir değişime yaşandığı belirlenmiştir. Ancak, standart objektif testlere dayalı merkezi sınav sisteminin okul reformun ön çıkardığı alternatif değerlendirme uygulamalarıyla bağdaşmaması nedeniyle öğretmenlerde endişe/kaygı duymalarına neden olduğu saptanmıştır.

Jonson (1999), 555 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini kullanımını engelleyen faktörleri tarama metoduyla inceledi. Araştırma sonucunda alternatif değerlendirme araçlarını sık kullanma, yüksek yeterlik algı düzeyi ve hizmet içi eğitimde sağlanan olanaklar alternatif değerlendirme araçlarının kullanmada engelle karşılaşma düzeyini azaltmaktadır. Ancak, alternatif değerlendirmede hizmet içi eğitim alma süresinin sorunla karşılaşma düzeyini azaltması üzerinde önemli bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Bu durum ise hizmet içi eğitimin niteliğine bağlanmıştır.

Wolf ve Miller (1997), 206 ilköğretim II.kademe öğretmeni üzerinde yaptıkları çalışmada geniş ölçekli portfolyo değerlendirme kullanımına ve uygulamasına engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışladır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin portfolyo uygulamasına olumsuz yönde etkiyen en önemli faktör olarak zaman, orta düzeyde etkiyen faktör olarak kaynak yetersizliği ve öğretimi engellemesi, en az etkiyen faktör olarak da ilgililerin desteği olduğunu algıladıkları belirlenmiştir.

Brosnan, Edwards ve Erickson (1994) tarafından NCTM'in matematik standartlarına dayalı müfredatın uygulanması sürecindeki 6.sınıf matematik öğretmenlerinin inançları ve uygulamalarındaki değişim 2 yıl süren bir araştırma ile incelendi. Araştırmaya dört matematik öğretmeni gönüllü olarak proje kapsamında katılmıştır. Veriler mülakat, gözlem, günlükler, tutum ve inanç anketi ile toplandı. Yeni programının uygulanması

sürecinde uygulama öğretmenlerine, meslektaşları, yöneticileri ve mesleki gelişim kaynakları (seminerler, uzman desteği, bilgi ve doküman, araştırmacı ile etkileşim) ve öğretim materyalleri bakımından her türlü destek sağlanmıştır. Öğretmenlerin geleneksel matematik öğretimi anlayışına sahip oldukları için uygulamanın birinci yılında öğretimi öğrenci merkezli ve araştırmaya dayalı olarak planlamada ve organize etmede, grup çalışması düzenlemede, öğrenci merkezli müfredatı uygulamada, alternatif öğretim yöntemlerini ve ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmada zorlandıkları belirlenmiştir. Ancak, uygulamanın ilerleyen zamanlarında sağlanan desteklerle öğretmenlerin öğrenci merkezli etkinlikleri, materyalleri ve hesap makinesini kullanmada; grup çalışması yaptırmada, gözlem, öğrenci projeleri, günlükler ve portfolyolar gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmada artış olduğu, öğretmenlerin matematik öğrenme ve öğretmen konusundaki inançlarında olumlu yönde bir değişiminin gerçekleştiği gözlenmiştir. Bu araştırma, yeni öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlere yeterli uzman, hizmet içi, yönetici ve meslektaşları tarafından desteğin sağlanması, öğretim materyallerinin, programı tanıtıcı örnek ve bilgileri içeren dokümanlarının verilmesi gerektiğini göstermiştir.

Watt (2005) yaptığı araştırmasında Avustralya'da görev yapmakta olan 60 matematik öğretmeninin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla anket uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin zaman yetersizliği, bu yöntemlerin matematik için uygun olmayışı, sübjektif oluşu ve kaynak yetersizliği gibi nedenler dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir. Bunun yanında öğretmenler ölçme-değerlendirme yaparken en çok yazılı sınav ile çoktan seçmeli test gibi geleneksel ölçme yöntemlerini kullanmaktadırlar.

Özetle, yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin çeşitli açılardan (ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı, sınav sorularının niteliği, sınıf geçmede kullanılan ölçütler, dönüt verme biçimleri, kullanılan ölçme-araçları vb) ele alındığı ve bu uygulama biçimlerinin çeşitli faktörler bakımından (mesleki deneyim, ders, sınıf, öğretim kademesi, yerleşim yeri, mesleki gelişim programlarına katılma gibi) incelendiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilikleri, HİE ihtiyaçları ile karşılaştıkları sorunlar detaylı olarak ele alındığı anlaşılmaktadır. Ancak, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini etkileyen önemli

faktörlerden biri de öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inançlardır. Bu nedenle, bu konuda yapılan araştırmalardan bazıları ise aşağıda sunulmuştur.

Genç (2005) yaptığı çalışmasında Amerika'daki Fen Bilgisi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 24 maddelik 5'li Likert tipinde 4 faktöre sahip inanç ölçeği geliştirmiştir. Bu amaçla kağıt-kaleme dayalı geleneksel anket yöntemi ile web tabanlı online anket ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırmasında iki farklı yöntemle elde edilen veriler arasında güvenirlik bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik inançlarıyla sınıf içi uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğunu, öğretime ayrılan zaman, sınıftaki öğrenci sayısı, mesleki gelişim etkinlikleri, merkezi sınav baskısı, okulun mali imkanları gibi faktörlerin öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Kusch (1999) yaptığı araştırmasında ölçme-değerlendirme uygulamaları ile felsefi inançlar arasındaki ilişkinin uygulamalarda görüldüğünü saptamıştır. Bu duruma örnek olarak matematik dersinde yansıtıcı uygulamalarla öğrenim gören öğretmen adayının değerlendirmede öğrencilerin katılımını istediği ve ders sürecinde değerlendirme yaptığı, geleneksel olarak öğrenim gören öğretmen adayının ise değerlendirmeyi ders sonunda yaptığı görülmüştür.

Stipek, Givvin, Salmon ve MacGryvers (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme, motivasyon ve öz yeterliliğe ilişkin inançlarıyla öğretim sürecindeki uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğu, inançların uygulamaları yapılandırdığı ifade edilmektedir. Üstelik bu araştırma, geleneksel eğitim inançlara sahip olan öğretmenlerin daha çok geleneksel eğitim anlayışa uygun görüşleri desteklediğini ve sınıf içi uygulamalarında bu anlayışı yansıtan öğretim yaptığını göstermektedir.

Benzer şekilde Haney, Lumbe ve Czernicak (2002), Thomson (1993), Cronin-Jones (1991), Smith ve Anderson (1984) tarafından yapılan çeşitli araştırmalar da öğretmenlerin tutum ve inançlarının programların sınıf içinde başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli bir rol oynadığını, öğretimi ve değerlendirme uygulamalarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır. Cohen ve Ball (1990) da öğretmenlerin yeni öğretim programı ile ilgili uygulamalarını daha çok geleneksel matematik öğretimi ilgili inançları üzerine adapte ettiklerini vurgulamaktadır.

Genel olarak yurt dışında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleriyle ilgili yapılan çalışmaların ortaya koydukları sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

- Ölçme-değerlendirme sürecinin özellikleri (dönüt verme, biçimlendirme, öğrenciyi katma) öğrencilerin motivasyonu ve başarısını etkilemektedir (Natriello, 1987; Black ve Willam, 1998; Sittings, 2002)

- Öğretmenler ölçme-değerlendirme alanındaki reform çalışmalarında yeni uygulamalara karşı direnç göstermekte ve eski alışkanlıklarına adapte etmeye çalışmaktadırlar (Cohen ve Ball, 1990; Lim, 2002; Bol, 2004).

- Öğretmelerin ölçme-değerlendirme (Susuwele-Banda, 2005) ve ölçme-araçlarına ilişkin inançları ve yeterlik algıları ile sınıf içinde uygulama biçimleri arasında güçlü bir ilişki vardır (Bol, 1998; Adams ve Hsu, 1998; Zhang ve Burry-Stock, 2003; Genç, 2005).

- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyi düşük olup (Plake ve Impara, 1993) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Stiggins ve Bridgeord, 1985; Zhang ve Burry-Stock, 2003; Black ve Willam, 1998)

- Öğretmenler ilköğretimde daha çok biçimlendirmeye (Wilson, 1990; Anderson ve Bachor, 1993) ve değer biçmeye yönelik (Anderson ve Bachor, 1993; Black ve Willam, 1998) değerlendirme yapmaktadırlar.

- İlköğretim I.kademedeki öğretmenler daha çok informal gözlem (Brookhart, 1994; Mavrommatis, 1997, Nava ve Loyd, 1992; Anderson ve Bachor, 1993; Adams ve Hsu, 1998; Mertler, 1999), ev ödevi (Mavrommatis, 1997; Gullickson, 1985), soru-cevap (Mertler, 1999), performans değerlendirme (Wilson, 1990; Mavrommatis, 1997; Anderson ve Bachor, 1993; Zhang ve Burry-Stock, 2003), portfolyo (Anderson ve Bachor, 1993; Mertler, 1999), öz/akran değerlendirme (Anderson ve Bachor, 1993), kontol listesi (Nava ve Loyd, 1992) gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmaktadır (McMillan, 2001; Bol vd, 1998; Bol, 2004; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003).

- İlköğretim I.kademede çoktan seçmeli, kısa cevaplı gibi objektif soru türü uzun cevaplı soru türünden daha çok kullanılmaktadır (McMillan vd., 2002; Fleming ve Chambers, 1983; Gullickson, 1985; Adams ve Hsu, 1998). Diğer taraftan ilköğretim I. kademe öğretmenleri diğer öğretim kademelerine göre objektif ve geleneksel ölçme araçlarını daha az kullanmaktadırlar (Zhang ve Burry-Stock, 2003).

- Sınavlarda daha çok düşük zihinsel bilgi ve beceri gerektiren (Fleming ve Chambers 1983; McMillan, 2001) / üst düzey zihinsel bilgi ve beceri gerektiren (McMillan vd., 2002) bilgiler yoklanmaktadır.

- Öğretmenlerin matematik derslerinde ölçme-değerlendirme genellikle kağıt-kaleme dayalı geleneksel ölçme araçlarını daha çok kullandıkları (Watt, 2005; Schmids ve

Brosnan,1996; Frary vd., 1993), buna karşın matematik öğretmenleri diğer öğretmenlere göre geleneksel ölçme araçlarını daha az kullandıkları belirlenmiştir (Bol vd, 1998).

- Öğretmeler öğrencinin karne notunu belirlemede sınav sonuçlarının (Frary vd., 1993; Schmids ve Brosnan 1996; McMillan, 2001; McMillan vd., 2002) yanı sıra, etkinliklere katılım ve gösterilen çaba (Manke ve Loyd, 1990; Frary vd., 1993; Brookhart, 1994; McMillan, 2001; McMillan vd., 2002), ödev yapma durumu (Frary, vd., 1993; Schmids ve Brosnan, 1996; McMillan, 2001; McMillan vd., 2002), sınıf içi davranış, sosyal davranış ve kişisel özellikleri dikkate almaktadırlar (Gullickson, 1985; Manke ve Loyd, 1990; Nava ve Loyd, 1992; Anderson ve Bachor, 1993; Brookhart, 1994; Cizek vd., 1995; Watson, 2000). İlköğretimdeki öğretmenlerin ortaöğretimdekilere göre öğrencinin ders geçme kararını belirlemede akademik olmayan faktörleri daha çok dikkate almaktadırlar (Gullickson, 1985; Manke ve Loyd, 1990; Cizek vd., 1995; McMillan vd., 2002).

- Öğrenci çalışmalarına verilen notun belirlenmesinde doğru yapması öğrencinin çabası, sınıfın başarı durumu, çalışmanın zorluğu, öğrencinin kişisel özellikleri rol oynadığı (Cizek vd., 1995) ve öğretmenlerin değerlendirmede kullandıkları kriterlerin açık olmadığı (Mavrommatis, 1997)

- Yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması sürecinde öğretmene sağlanan uzman, araç-gereç ve materyal desteği (Wolf ve Miller, 1997), hizmet içi eğitim, belli periyotlarda yapılan işlik (workshop) ve proje çalışmaları, öğretmeler arasındaki işbirliği ve fikir paylaşımı, meslektaş, yönetici ve velinin olumlu bakışı ve desteği uygulamaları olumlu yönde etkilemekte ve arzulanan değişimi kolaylaştırmaktadır (Brosnan vd., 1994; Borko vd., 1997; Borko vd., 2000; Lock ve Munby, 2000).

- Alternatif değerlendirme araçlarının öğretmen ek yük getirmesi, zaman alıcı olması, öğretim programını yetiştirememe kaygısı (Watt, 2005; Wolf ve Miller, 1997; Lim, 2002) ve sübjektif olması (Watt, 2005) uygulanmasını engellemektedir.

- Öğretmenlerin bilginin doğası, öğrenme ve öğretme hakkındaki felsefi inançları ve tutumları ölçme-değerlendirme uygulamalarını biçimlendirmekte ve etkilemektedir (Haney, Lumbe ve Czernicak, 2002; Thomson, 1993; Cronin-Jones, 1991; Smith ve Anderson, 1984; Lock ve Munby, 2000; Stipek vd., 2001; Genç, 2005). Ölçme-değerlendirme uygulamaları ile öğretmenin inançları arasında tutarlı bir ilişki vardır (Kusch, 1999; Thomas ve Oldfather, 1997; Brighton, 2003).

- Ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörler arasında eğitim sisteminin beklentileri (Shulha, 1999; Suurtamm,1999), öğretmen yetiştirme programlarının niteliği (Susuwele-Banda, 2005), öğretim programı ile değerlendirme arasındaki uyum (Lim, 2002; Wolf ve Miller, 1997), öğretime ayrılan zaman (Genç, 2005), öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri (Shulha, 1999); zaman darlığı (puanlama ve dönüt verme, planlama vb) (Borko vd., 1997; Watt, 2005; Wolf ve Miller, 1997; Suurtamm, 1999; Lim, 2002), sınıftaki öğrenci sayısı (Susuwele-Banda, 2005; Genç, 2005), öğretmelerin çalışma yoğunluğu (Lock ve Munby, 2000), öğrenme, öğretme ve değerlendirmeye ilişkin felsefi inançlar (Lock ve Munby, 2000; Shulha, 1999; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Stipek vd., 2001; Genç, 2005; Brighton, 2003), okulun

ve sınıfın fiziki ortamı (Shulha, 1999), araç-gereç, kaynak ve materyal durumu (Lock ve Munby, 2000; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Wolf ve Miller, 1997; Susuwele-Banda, 2005; Brosnan vd., 1994; Watt, 2005; Genç, 2005), hizmet içi eğitimin niteliği (Jonson, 1999; Brosnan vd., 1994), öğrenci (Suurtamm, 1999), yönetici ve meslektaşların tutumu ve tepkisi (Lock ve Munby, 2000; Suurtamm, 1999; Brosnan vd., 1994), uzman desteği (Wolf ve Miller, 1997; Borko vd., 2000; Brosnan vd., 1994), ölçme-değerlendirme konusundaki pedagojik bilgi düzeyi (Lock ve Munby, 2000; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005), alternatif ölçme araçlarına ilişkin algı, tutum ve düşünce (Watt, 2005; Lim, 2002; Cheng, 1999; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005), değişime karşı direnç/eski alışkanlıklar (Suurtamm, 1999; Lim, 2002), okul ortamı/kültürü (Lock ve Munby, 2000; Cheng, 1999), öğrenciler arasındaki düzey farkı/okuryazarlık seviyesi (Lock ve Munby, 2000; Lim, 2002), öğretmenin işbirliğine girme düzeyi (Lock ve Munby, 2000; Suurtamm, 1999; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Brosnan vd., 1994), mesleki gelişim etkinlikleri (Genç, 2005; Borko vd., 1997), merkezi sınav sistemi (Shulha, 1999; Bol vd, 2002; Bol, 2004; Genç, 2005) yer almaktadır.

Özetle, bu bölümde yurt dışındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki reformlarını kabul etme ve bu reformları sınıflarına taşıma süreçleri betimlenmiştir. Bu bağlamda çeşitli ülkelerde görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme pratikleri, uygulamada karşılaştıkları sorunlar ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını biçimlendiren faktörlere değinilmiştir. Dolayısıyla, yurt dışındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda yapılan araştırmaların Türkiye'de yapılanlara göre daha detaylı ve kapsamlı olduğu söylenebilir. Bu yönüyle düşünüldüğünde yurt dışında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin belirlenmesine, benzerlik ve farklıkların karşılaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.10.2. Yurt İçinde Yeni Öğretim Programları ve Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu alt başlık altında ilk olarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkilemesi nedeniyle 2005 ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları, karşılaştıkları sorunlar ve uygulamalarını etkileyen faktörlere ilişkin bazı araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Daha sonra Türkiye'deki öğretmenlerin özellikle yeni öğretim programları kapsamındaki ölçme-değerlendirme uygulama pratiklerine ilişkin araştırma sonuçları detaylı olarak ele alınmıştır.

Yaşar, Gültekin, Türkan, Yıldız ve Girmen (2005) yapmış oldukları araştırma ile yeni ilköğretim programının pilot uygulaması kapsamında sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerini ve eğitim gereksinimlerini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Eskişehir ilinde hizmet içi tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin hizmet içi seminerlerin kısa süreli olmaması, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi, uygulamalı olarak yapılması ve sürekli yapılması gerektiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak özellikle portfolyo, performans değerlendirme, öz değerlendirme, rubrikler, proje çalışması ile değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda kesinlikle eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Üstelik sınıfların kalabalık olması, zaman, araç-gereç ve materyallerin yetersiz olması, yeni program hakkında yeterli bilgi ve birikime sahip olmama, velilerin ve okul yönetiminin programlara karşı ilgisiz davranmasının genelde yeni programın özelde ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasının zorlaştıracağı ortaya çıkmıştır.

Özen (2006) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programın uygulanması sürecinde düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Görüşme yoluyla 52 öğretmenden elde edilen bulgular öğretmelerin hizmet içi eğitim programını gerekli ve yararlı olduğunu düşündüklerini, ancak öğreticilerin uzman olmaması, uygulamanın gayri ciddi yapılması, anlatılanların uygulamadan ziyade kuramsal olması, zamanlamanın uygun olmaması, fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Nargün (2006), yeni ilköğretim programına ilişkin yapılan hizmet içi eğitim programının etkiliği üzerinde Bolu ili kapsamında yaptığı araştırmasında da hizmet içi eğitim programında sınıf içi uygulamalara yönelik pratik yolların önerilmediğini, verilen bilgilerin teorik olduğunu, katılan görevli elamanların alanlarında yetersiz olduğunu, hizmet içi eğitimden edinilen bilgileri çeşitli nedenlerden dolayı sınıfta uygulayamadıklarını vurgulamaktadır.

Birgin, Tutak ve Çatlıoğlu (2008) de 50 sınıf öğretmeni ile yaptıkları araştırmada 2005 ilköğretim matematik programı için düzenlenen hizmet içi seminerlerin konusundaki görüşlerini incelemişlerdir. Bu amaçla açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hizmet içi seminer programlarının süre, organizasyon ve örnek etkinlikler sunma bakımından verimsiz olduğu, yeni öğretim yöntem ve teknikleri

ile alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda öğretmenlere yeterli deneyim kazandırmadığı ortaya çıkmıştır.

Eğitim Reformu Girişi (ERG, 2005) tarafından organize edilen ve çeşitli akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda hazırlanan "İlköğretim 1-5.Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir)" isimli raporda, yeni ilköğretim programları kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerin verimsizliği, yeterli araç-gereç ve öğretim materyalinin sağlanmaması, önerilen ölçme-değerlendirme araçlarının nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamaların yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarına dönmesine muhtemel olabileceği vurgulanmaktadır.

Baş Collins (2005) tarafından öğretmen (62), yönetici (8), veli (47), müfettiş (2), öğrenci (84), rehber öğretmen (8), zümre başkanı (8) görüşlerini alınarak yeni İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın pilot uygulamasının değerlendirildiği çalışmada ise hizmet içi seminerlerin öğretmenlere yeni programı tanıtma ve donanımlı hale getirmede oldukça yetersiz olduğu belirlenmiştir. Üstelik, velilerin ve toplumun program hakkında yeterli düzeyde bilgi sahip olmaması, müfettişlerin eğitim eksikliği, öğretim programını değerlendiren araştırmalarının yetersizliği, öğretmenlerin eğitim eksikliği, öğrenciyi değerlendirmenin yeteri kadar özümsenmemiş olması, eğitim sistemindeki merkezi sınav baskısı ve okulların fiziki imkanlarının yeterli olmaması gibi faktörlerin yeni öğretim programının uygulanmasını güçleştireceği ifade edilmektedir.

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), 72 sınıf öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada 2005 ilköğretim programlarının pilot uygulaması kapsamında öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile sınıf içi uygulamalarını incelediler. Veriler anket ve gözlem formlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonunda pilot uygulamayı yapan öğretmenlerin iki haftalık hizmet içi eğitimden geçirildiği ve bu eğitimin yeni programın gerekleri için yetersiz olduğu, öğretmenlerin materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz hissetleri tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin kendilerini yeni programın gerektirdiği yapılandırmacı felsefe uygun öğretimi tasarlama ve uygulama, öğrenmeyi destekleme, öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile mesleki gelişim boyutlarında kendileri yeterli görmelerine rağmen sınıf içi gözlemlerde yeterli olmadıkları ve bu yeterliliklerini uygulamaya yansıtamadıkları belirlenmiştir. Üstelik sınıfların kalabalık, araç-gereç ve programa ilişkin kaynakların eksik olduğu tespit edilmiştir.

Özdaş ve arkadaşları (2005), 20 sınıf öğretmeniyle görüşme tekniği kullanarak yaptıkları araştırmada yeni matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerini incelediler. Arştırmada öğretmenlerin yeni programı amaç, içerik, öğrenme ve öğretme ile ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin olumlu görüş ve tutum benimsedikleri belirlenmiştir. Ancak, öğretmenlerin yeni öğretim programı ve ölçme-değerlendirme araçlarının nasıl uygulayacağı konusundaki bilgi eksikliği, öğretmenin sorumluluklarının artması, teknoloji kullanmadaki yetersizlik, okulların alt yapı ve fiziki koşulların iyi olmaması, sınıfların kalabalıklığı gibi nedenlerin yeni öğretim programın uygulanmasında sorunlar yaşatabileceği belirtilmektedir.

Kartallıoğlu (2005) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının pilot uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 25 sınıf öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Elde edilen bulgular yeni öğretim programlarının eksikleri arasında öğretim programlarının felsefesinin tam olarak anlaşılmaması, pilot çalışmada gereken kaynakların yeterli olmaması, velilerin yeni öğretim programlarını kabul etmemeleri ve değişime karşı olmaları, hizmet içi eğitimin içeriğinin ve süresinin yeterli olmaması, gerek MEB'nın gerekse müfettiş ve akademisyenlerin, öğretmenlere ve okullara öğretim programlarının anlaşılması ve uygulanmasına yönelik yeterince destek vermemesinin yer aldığını göstermiştir. Ayrıca, okulların alt yapılarının yetersiz olması, var olan sınav sistemi, öğretmelerin alternatif ölçme-değerlendirmenin felsefesini anlayamamaları ve bunların nasıl kullanacağı konusundaki bilgi eksikliği uygulamaları olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin büyük kısmının bu programın ya çok zor uygulanacağı ya da hiç uygulanamayacağı (%75) düşüncesine sahip olduğu ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmadığı (%80) ortaya çıkmıştır.

Birgin, Tutak ve Türkdoğan (2009) yaptıkları araştırmada 2005 matematik öğretim programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelenmişlerdir. Bu amaçla 60 sınıf öğretmenine açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda özellikle hizmet içi seminerlerin süre, organizasyon ve öğretmenlere örnek etkinlikler sunma bakımından verimsiz olduğu ve yeterli deneyim kazandırmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin %86.7'sinin materyal geliştirme, %66.7'sinin grup çalışması ve proje etkinlikleri düzenleme, %73.3'nün alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konularında HİE ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında okulların araç-gereç ve somut materyaller bakımından yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması ve

öğretmenlere yeterli uzman desteğinin sağlanamaması gibi nedenlerden dolayı öğretmenlerin yeni öğretim programını beklenen düzeyde uygulamadıkları belirlenmiştir.

Yılmaz (2006) yaptığı araştırmasında yeni ilköğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Sakarya ilinde 5.sınıflarda görev yapan 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler programın uygulanmasında kaynak bakımından sıkıntı çektiklerini araç-gereçlerin yetersizliğinin ve ek kaynak kitapların yasaklanmasının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler projelerin örgenci seviyesi üzerinde olmasından dolayı projeler konusunda sıkıntı yaşadıklarını, haftalık ders saatinin etkinlikleri uygulamada yetersiz kaldığını, kendilerine verilen değerlendirme formlarının da uygulamada sorunlar oluşturduğunu ve bu nedenle değerlendirmeyi eski yöntemlerle yaptıklarını, performans ödevlerinin maddi sıkıntılara sebep vermesinden dolayı yapılamadığını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin yeni programın uygulanmasıyla ilgili olarak eski programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları, yeni programın içeriğine ve uygulama biçimine tam olarak adapte olamadıkları saptanmıştır. Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin ayrıntılı bir hizmet içi eğitime alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Kalender (2006) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları sorunları, programa ilişkin beklentilerini ve isteklerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında İzmir merkez ilçelerindeki 20 ilköğretim okulundan seçilen 226 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yeni matematik programı konusunda olumlu görüşe sahip oldukları ancak uygulamada bazı sorular yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretmenler tarafından en çok vurgulanan sorunlar arasında örnek uygulamaların verilmemesi ve kullanılacak araç-gereç ve materyallerin karşılanmaması yer almaktadır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri kıdeme, okulun öğretim şekline, sınıf mevcudu ve mezun olunan programa göre anlamlı fark göstermektedir. Buna göre, sınıf mevcudu 25 ve altı olan öğretmenler diğer öğretmenlere göre, kıdem yılı 21 ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine göre ölçme-değerlendirme sürecinde daha az sorun yaşamaktadırlar.

Güneş (2008) yaptığı araştırmasında ilköğretim 4.sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına uygun ne tür öğrenme ortamlarını oluşturduklarını ve bu ortamların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını incelemiştir. Bu amaçla 9 sınıf öğretmeni anket, gözlem, görüşme metodu kullanılarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sahip oldukları öğretim

felsefeleri ve öğretim programı ile ilgili görüşleri öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin en çok zorlandıkları konular arasında alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının yer aldığı, merkezi sınav sistemi, materyal eksikliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve geleneksel öğretim yaklaşımı gibi faktörlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Yeni öğretim programının istenilen şekilde uygulanabilmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

Gökçek (2008) ise yapmış olduğu araştırmasında 6.sınıf matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programı hakkındaki endişelerini belirlemeyi ve buna bağlı olarak sınıf uygulamaları ile program hakkındaki görürlerinde meydana gelen değişimleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaçla Türkiye genelinde 13 ilden seçilen matematik öğretmenlerine anket uygulanmış 8 matematik öğretmeni ile de görüşme ve gözlem yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bağlamında daha çok alternatif ölçme araçları konusunda bilgilendirme ve merkezi sınav endişesini taşıdıkları, bu endişelerin programı uygulama şekillerini de biçimlendirdiği açığa çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programı konusundaki bilgi eksikliği, sınıfların kalabalık olması, zaman, okulların altyapı ve öğretim materyali yetersizlikleri gibi sorunların öğretim programının öngörüldüğü şekilde uygulanmasına olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

2005 ilköğretim programlarının pilot ve asıl uygulaması ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalardan elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

- 2005 öğretim programları kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin kısa süreli olması, kalabalık olması, sadece sunum yapılması, semineri veren kişilerin yeterli olmaması, yeterli örnek ve materyal sunmaması, sunumların sıkıcı olması, tartışma imkanı vermemesi gibi nedenlerden dolayı öğretmenler açısından verimli olmadığı ve yeterli deneyim kazandırmadığı saptanmıştır (ERG, 2005; Yaşar vd, 2005; Baş-Collins, 2005; Gözütok vd, 2005; Coşkun, 2005; Temiz, 2005; Kartallıoğlu, 2005; Özen, 2006; Nartgün, 2006; Birgin vd., 2008).

- Öğretmenler mevcut kaynakları örnekler açısından yetersiz bulmakta (Kalender, 2006; Erdal, 2007; Birgin vd., 2009) ve kendilerini yeni uygulamalar konusunda yetersiz görmektedirler (MEB, 2005b; Yaşar vd., 2005; Özdaş vd., 2005; Gözütok vd., 2005; Aydın , 2005; Kartallıoğlu, 2005; Erdal, 2007; Çalık, 2007).

- Öğretmenler yeni öğretim programlarının gerektirdiği öğrenci merkezli eğitim anlayışını adapte olmakta zorlanmakta ve sınıf içine yansıtmada yetersiz kalmakta, yeni öğretim programını eski alışkanlıklarına uyarlamaya çalışmaktadırlar (Gözütok vd, 2005; Bukova-Güzel ve Aklan, 2005; Yılmaz, 2006; Orbeyi, 2006; Güneş, 2008; Birgin vd., 2009).

- 2005 öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretmenler hizmet içi eğitime (özellikle alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda) ihtiyaç duymaktadırlar (ERG, 2005; Yaşar vd, 2005; Gözütok vd, 2005; Özdaş vd, 2005; Temiz, 2005; Birgin ve Tutak, 2006; Yılmaz, 2006; Orbeyi, 2006; Korkmaz, 2006; Birgin vd, 2008).

- 2005 öğretim programların uygulanması sürecinde hizmet içi eğitim eksikliği (ERG, 2005; Gözütok vd, 2005), okulların ve sınıfların fiziki imkanlarının yeterli olmaması (Baş-Collins, 2005; Özdaş vd, 2005; Kartallıoğlu, 2005; Birgin vd., 2009; Korkmaz, 2006; Kalander, 2006), araç-gereç ve materyal eksikliği (ERG, 2005; Gözütok vd, 2005; Özdaş vd, 2005; Orbeyi, 2006; Kalender, 2006; Gökçek, 2008), sınıfların kalabalık olması (Yaşar vd, 2005; Gözütok vd, 2005; Özdaş vd, 2005; Birgin vd., 2009; Korkmaz, 2006; Kalender, 2006), velilerin bilgi eksikliği ve direnç göstermesi (Yaşar vd, 2005; Kartallıoğlu, 2005), öğretmen, okul yönetiminin programa karşı direnci (Yaşar vd, 2005: Can, 2005), öğretmenin fazla yükü (Özdaş vd, 2005), öğretmenlerin pedagojik bilgi bakımından yetersiz olması (Baş-Collins, 2005; Özdaş vd, 2005), müfettişlerin eğitim eksikliği (Baş-Collins, 2005), öğretmene yeterli uzman desteğinin sağlanmaması (Kartallıoğlu, 2005; Birgin vd., 2009), alternatif ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi eksikliği (Kartallıoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; ERG, 2005; Birgin ve Baki, 2009), eğitim sistemindeki merkezi sınav baskısı (Baş-Collins, 2005; Kartallıoğlu, 2005; Gökçek, 2008; Çoban-Torçuk, 2008; Güneş, 2008), uygulayıcıların olumsuz tutumu (Kartallıoğlu, 2005; Güneş, 2008) ve taşıdıkları endişeler (Gökçek, 2008), öğrenme ve öğretmeye ilişkin geleneksel inanç ve değerler (Güneş, 2008) yeni öğretim programının uygulanmasını engelleyen ve zorlaştıran etkenler arasında yer almaktadır. Ayrıca, 2004 öğretim programında proje ödevlerinin öğrencinin seviyesine olmaması (Yılmaz, 2006), performans ödevlerinin mali yük getirmesi (Yılmaz, 2006), değerlendirme formlarının çok zaman alması (Yılmaz, 2006; Güneş, 2008; Birgin vd., 2008) gibi nedenler uygulamada sıkıntılar yaşatmaktadır.

- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin kıdeme, görev yaptıkları okulun öğretim şekline, sınıf mevcutlarına ve mezun oldukları bölüme göre anlamlı fark göstermektedir (Kalender, 2006).

Özetle, ülkemizdeki 2005 öğretim programları bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin yeni öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, ancak uygulanma sürecinde bilgi, araç-gereç, kaynak ve hizmet içi eğitim eksikliği gibi birçok sorunla karşılaştıkları ve bu sorunların uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği yönünde önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak yapılan bu araştırmaların çoğu 2005 öğretim programlarının pilot ya da asıl uygulamalarının ilk yıllarına ilişkin bulgu ve sonuçlar sunmaktadır. Dolayısıyla 2005 öğretim programlarının uygulamaya başlamasından sonraki sürece ilişkin öğretmenlerin özellikle ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorunlar bağlamında yeni bulgulara ihtiyaç

vardır. Bu açıdan ele alındığında bu araştırmanın bu açığı kapatacağı ve daha önce elde edilen sonuçlar ile tartışılmasına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan 2005 öğretim programları öncesi Türkiye'deki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki uygulama biçimlerini yansıtan, ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını, karşılaştıkları sorunlarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri ortaya koyan bazı araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Güven (2001) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerini belirmek amacıyla 120 öğretmene anket uygulamıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme işleminin amacını öğrenciye not vererek başarısını belirlemek olarak algıladıkları, çoktan seçmeli test türünü diğer türlere göre çok tercih ettikleri, hem bilgiye hem de yoruma dayalı soru sordukları, ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlandıkları, mutlak değerlendirmeyi daha çok kullandıkları, genellikle öğrencilere sınav kağıtlarını inceleme fırsatı verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun (%77) ölçme-değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmesine karşın araştırmada ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı, geçerlik, belirtke tablosu gibi konularda eksiklerinin olduğu ve ölçme-değerlendirme alanındaki eksiklerini gidermek ve bilgilerini geliştirmek için hizmet içi eğitime gereksinim duydukları (%76) tespit edilmiştir.

Aydın (2001) yaptığı çalışmasında eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmelerin ölçme-değerlendirme yeterliklerini belirmek amacıyla Ankara ili Etimesgut ilçesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 260 öğretmen üzerinde alan taraması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda eğitim fakültesi mezunu olanların diğer fakültelerden mezun olara göre ölçme-değerlendirme yeterliklerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Türnüklü (2003) yapmış olduğu çalışmasında gözlem ve görüşme metodunu kullanarak Türkiye ve İngiltere'de görev yapan toplam 12 matematik öğretmenin ölçme-değerlendirme pratiklerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, Türkiye'deki yönetmeliklerle belirlenmiş sınavların öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını, dönem ödevlerinin öğrencinin gerçek performansını ve öğrenmelerini yansıtmadığını, öğrenciye sınıf içinde nadiren dönüt verildiğini ve bunların da öğrenmeye motive edici nitelikte olmadığını göstermiştir. Ayrıca, her iki ülke matematik öğretmenleri elde ettikleri bilgileri sınıf bazında değerlendirilip önlem aldıkları, bireysel farkları pek dikkate almadıkları, formal olmayan yollarla (gözlem, soru sorma) toplanan bilgilerin de kayıt edilmediği ortaya

çıkmıştır. Bunun yanında ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen dış faktörler arasında Milli Eğitimin amaçları, ölçme-değerlendirme politikası, müfredat yoğunluğu, sınıfın kalabalık olması yer alırken iç faktörler arasında öğretmenin öğretime ilişkin görüşü, bakış açısı ve öğretmenin kendince oluşturduğu değerlendirme kriterleri yer almıştır.

TIMSS 1999 Türkiye raporu (MEB, 2003) ülkemizdeki matematik öğretmenlerinin çoğunlukla geleneksel yolla öğretim yaptıklarını, sınıf içi değerlendirme sonuçlarını ise ağırlıklı olarak not vermek amacıyla kullandıklarını, öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencilere dönüt sağlamak ve aileyi bilgilendirmek amacıyla yaygın olarak kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Üstelik, verilen ev ödevlerini düzeltip, açıklayıcı bilgi verdiğini söyleyen öğretmenler örneklemin yalnızca %52'sidir. Ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığının kayıt edilmesi, öğrencilerin akranlarının ödevlerini incelemelerinin yaygın bir uygulama olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar matematik öğretmelerinin etkili sınıf içi değerlendirme yapmadıklarını ve elde ettikleri ölçme-değerlendirme bilgilerini verimli bir şekilde kullanmadıklarını göstermektedir.

Çakan (2004), 260 ilköğretim ve 244 ortaöğretim öğretmeni üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamaları bakımından kendilerini bu alanda nasıl algıladıklarını araştırdı. Araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini ölçme-değerlendirme yeterlilikleri bakımından yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerliğini artırma, program sürecine yönelik tedbirler alma ve kullandıkları soru düzeyleri öğretim kademesine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Kullanılan soru maddeleri incelendiğinde ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin daha çok çoktan seçmeli soru maddesini ortaöğretimdeki öğretmenlerinin ise yazılı cevap gerektiren sınav yoklamasını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Kuzucu (2005), araştırmasında matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla 2003-2004 öğretim yılında Kırıkkale ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 82 öğretmen ile anket yürütmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin %69.5'i yazılı sınavı, %4'ü sözlü sınavı, %4'ü kısa cevaplı sınavı daha çok kullanmakta, %68'i ölçme-değerlendirmeyi dönem başlarında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini tespit etmek, %21'i ünite sonunda ve %14'ü öğretim sürecinin

sonunda yapmakta ve sadece %52 oranındaki matematik öğretmenin kendini ölçme-değerlendirme alanında yeterli görmektedir.

Erdemir (2007) yaptığı araştırmasında ilköğretim II. kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını etkin kullanabilme yeterliklerini belirleyebilmeyi ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş il merkezinde bulunan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarında görev yapan 568 öğretmen katılmıştır. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmada 31 sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme-değerlendirme konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. ,Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçlarından en çok klasik yazılı ve sözlü sınavlarla çoktan seçmeli sınavları kullandıkları, doğru-yanlış, kısa cevaplı ve eşleştirmeli türden sınavları çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında araştırmada ölçme-değerlendirme araçlarını uygulama sıklığı bakımından eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Birgin (2003), ilköğretim 7.sınıf matematik dersi kapsamında geliştirilen bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının (portfolyo) eğitim sistemi içinde uygulanabilirliğini özel durum çalışması yöntemiyle incelemiştir. Elde edilen bulgular, alternatif bir değerlendirme aracı olan bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyasının öğrencinin ilerleyişini, öğretimin planlanmasını, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmesini teşvik ettiğini, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi artırdığını, öğrencinin kendisine ve velisine rapor etmek için geleneksel not sistemini desteklediğini ortaya koymuştur.

Özetle, 2005 öncesi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları göz önüne alındığında öğretmenlerin öğrencilere yeterli dönüt vermedikleri, formal olmayan yollarla toplanan verilere dayalı değerlendirme yaptıkları (Türnüklü, 2003) ve değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirmeye daha çok önem verdikleri anlaşılmaktadır (Birgin, 2003; Güven, 2001; MEB, 2003). Ayrıca matematik öğretmenlerinin daha çok uzun cevaplı soru türünü diğer öğretmenler ise daha çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli türünden sorular kullandıkları (Kuzucu, 2005; Yıldırım, 2004) ve sınavlarda öğrencilerin daha çok düşük zihinsel becerileri ve bilgileri ölçtükleri belirlenmiştir (Çakan, 2004). Üstelik ,2005 öncesinde MEB daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme politikasını izlemesi nedeniyle

bu alanda yapılan araştırmaların da daha çok geleneksel ölçme araçlarına odaklanıldığı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının derinlemesine ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Yine de bu araştırma sonuçlarının yeni öğretim programları ile birlikte ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki değişimin ortaya konmasına imkan vereceği düşünülmektedir. Diğer taraftan 2005 öğretim programları sonrası Türkiye'deki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki uygulama biçimlerini yansıtan, ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını, karşılaştıkları sorunlarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri ortaya koyan araştırmaların incelenmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, 2005 sonrası ölçme-değerlendirme konusunda yapılan bazı araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Aydın (2005) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme konusundaki düşüncelerini, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını saptanmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda Ankara ve Denizli merkez ve Ankara'nın Haymana ilçesinde farklı branşlardaki 43 öğretmenin cevapladığı anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme-değerlendirmeyi gerekli gördüğü, ancak alternatif ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve buna bağlı olarak derslerinde de fazla uygulamadıkları saptanmıştır. Mesleki kıdem bakımından yeni öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda biraz daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Acat ve Demir (2007) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini ve karşılaştıkları sorunları belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilinde görev yapan 16 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin programlardaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini yararlı buldukları, ancak bazı sıkıntılar nedeniyle verimli bir şekilde uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. En sık karşılaşılan sorunlar arasında zaman yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve maddi yetersizlikler yer almaktadır.

Kazu ve Yorulmaz (2007) yaptıkları araştırmada ilköğretim I.kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ve uygulamalarını tarama yöntemi kullanarak incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilindeki 37 ilköğretim okulundan seçilen 300 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmelerin portfolyo değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu, ancak

portfolyonun yeterince tanıtılmaması, araç-gereç ve donanım eksikliği, sınıfların kalabalık olması, programın yoğun olması, gerekli rehberliğin yapılmaması ve öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması gibi nedenlerden dolayı uygulamada eksiklerinin olduğunu ve sorunların yaşandığını göstermektedir.

Birgin (2006b) yapmış olduğu çalışmasında ilköğretim yedinci sınıf matematik dersi kapsamında uygulanan portfolyo değerlendirme yönteminin uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları araştırdı. Elde edilen bulgular portfolyo değerlendirme yönteminin öğretmen ve öğrencilere çeşitli faydalar sağlamasına karşın, eğitim sistemindeki geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışı, okulların ve sınıfların fiziki alt yapılarının yetersiz olması, öğretmenlerin portfolyo değerlendirme yöntemi konusundaki yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması, uygulamanın öğretmene ve öğrenciye yeni sorumluluklar yüklemesi, müfredat baskısı, velilerin okuma yazma bilmemesi, portfolyodaki çalışmaları puanlamanın zaman alıcı olması ve manuel şeklindeki portfolyoların saklanmamasının ve taşınmasının zor olması gibi nedenlerden dolayı özellikle kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor ve zaman alıcı olduğunu göstermiştir.

Güven ve Eskitürk (2007) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusunda ne derecede uyum sağlayabildiklerini ve hangi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirlemeye amaçlamışlardır. Bu amaçla yarı-yapılandırılmış görüşme formu Tekirdağ ilinde görev yapan 45 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinden yazılı sınavlar, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı testleri daha çok yer verdiklerini, proje ve performans çalışmalarını gözlemi resmi zorunluluktan dolayı kullandıklarını, portfolyo, rubrik, sunum, öz ve akran değerlendirmeyi ise çok az tercih ettiklerini göstermektedir. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulamasında karşılaşılan en önemli sorunlar arasında zaman darlığı, kırtasiye yükünün fazlalığı, okulların teknik donanım yetersizliği, proje ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafından yapılmaması yer almıştır. Ayrıca araştırma sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme tekniklerini içeren bir hizmet içi eğitimin verilmesi ve velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Doğan, Karakaya ve Gelbal (2007) yaptıkları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yeni öğretim programlarında önerilen ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve puanlanmasına ilişkin yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırma, ölçme-değerlendirme alanında düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan 80 öğretmen ile yürütülmüş,

veriler ise 5'li Likert dereceleme ölçeğinin kullanıldığı anket ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlamada en yeterli gördükleri ölçme aracı sırasıyla doğru-yanlış testleri, yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli testleri, en yetersiz gördükleri ölçme araçları ise sırasıyla yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme ve dereceleme ölçekleridir. Uygulamada en yeterli gördükleri ölçme aracı sırası ile çoktan seçmeli testler, gözlem formları, yazılı sınavlar, araştırma kağıdı ve doğru-yanlış testleri, en yetersiz gördükleri ölçme araçları ise performans görevi, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme ve tutum ölçekleridir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve puanlama aşamalarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ve bu üç algı arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme araçları sırasıyla çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, ev ödevleri, doğru yanlış testleri, performans görevleri, en az kullandıkları ölçme araçları ise tutum ölçekleri, araştırma kağıdı, yapılandırılmış grid, dereceleme ölçekleri, dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, kavram haritaları, görüşme, rubrikler ve kontrol listeleri şeklindedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yeni ölçme tekniklerini yararlı görmelerine rağmen geleneksel ölçme tekniklerini tercih ettikleri, ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve puanlanması bakımından yeterli düzeyde olmadıkları ve özellikle alternatif ölçme araçları konusunda öğretmenlerin yetersiz oldukları çok belirgin bir biçimde ortaya çıkmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada yeni ilköğretim programı kapsamında öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri betimlenmeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6.sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeyini belirlemede daha çok geleneksel ölçme yöntemlerini kullandıkları, yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları sıklıkla tercih ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik olan öz ve akran değerlendirme yöntemleri yer almaktadır. Öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak bilinen sınav türlerinde yeterli görmelerine karşın hiç yeterli görmedikleri yöntemlerin başında öğrenci değerlendirmesine dayalı yöntemler olduğu, diğer yöntemlerde ise kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri bulunmuştur. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaşılan sorunların başında sınıfların

kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve hazırlama zorluğu gelmektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

Erdal (2007) yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik programındaki ölçme-değerlendirme araçlarını kullanım durumlarını ve bu ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme tekniğini kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmelerin en çok bildikleri ve kullanmayı tercih ettikleri ölçme-değerlendirme araçları sırasıyla çoktan seçmeli sorular, yazılı sınav, performans ödevleri, proje ödevleri ve portfolyo'dır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan yeni ölçme-değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeterli eğitim almadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerinin birçoğu geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının etkisinden tam olarak kurtulamadıkları, yeni programda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına çeşitli sebeplerden dolayı uyum sağlayamadıkları ve uygulayamadıkları belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında yeni programda çok sayıda alternatif ölçme-değerlendirme aracının olması, kaynak yetersizliği, programın yeni uygulamaya geçirilmesi, pilot uygulamanın kısa sürmesi, öğretmenlere yeterince hizmet içi seminer verilmemesi, öğretmenlere rehberlik edecek bilir kişilerin yeni ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları, velilerin değerlendirme araçlarının masraflı olduğunu düşünmeleri ve çocuklarına yeterli maddi destek verememeleri yer almaktadır.

Orbeyi ve Güven (2008) yaptıkları araştırmada 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konan İMÖP'ün değerlendirme öğesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlanmışlardır. Bu amaçla Çanakkale, Edirne ve Eskişehir illerinde görev yapan 459 sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün değerlendirme öğesine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunurken, mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araç türlerinden sözlü sunum, öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, grup değerlendirme formunu, proje değerlendirme formunu ve ders tutum ölçeğini ise seyrek şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) yaptıkları araştırmada matematik, fizik ve kimya öğretmelerinin değerlendirme araçları/uygulamaları hakkındaki bilgi düzeyleri, yaklaşımları ve bu araçları kullanma alışkanlıklarını incelediler. Bu amaçla 121 öğretmene araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yazılı sınav ve soru-cevap konusunda bilgi düzeylerinin yüksek, portfolyo, kavram haritası, günlük ve deney raporları gibi alternatif değerlendirme araçları konusunda bilgilerinin düşük olduğu; en sık kullanılan iki değerlendirme aracının problem çözme ve soru-cevap, en çok güvenilen ve önemsenen iki uygulamanın derse katılım ve gayret olduğu belirlenmiştir. Tecrübeye ve cinsiyete göre değerlendirme uygulamaların farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili kendi beyanları ile sınıf içi uygulamaları (gözlem) arasında kendi beyanları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Ayrıca, bu araştırma öğretmenlerin özellikle alternatif değerlendirme araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Cansız-Aktaş (2008) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna bakışlarını incelemiştir. Bu amaçla açık uçlu sorulardan oluşan form (n=17), bir yıl boyunca iki öğretmen ile derinlemesine mülakatlar, gözlemler, tutum ölçeği (n=181) ve araştırmacı notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak sahip oldukları kültür, ölçme araçlarının kullanılabilirliği, alt yapı şartları, öğretmen ve öğrencilerin yeni rolleri ile bilgilendirme faaliyetlerinin yetersizliği öğretmenlerin yeni öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna bakışlarını etkilediği saptanmıştır. Ayrıca, yeni öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik hedeflenen değişimin yaşanmadığı ve süreç içerisinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı belirlenmiştir.

Türkiye'de özellikle 2005 öğretim programları sonrasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve görüşleri alanında yapılan araştırmalar sentezlendiğinde elde edilen sonuçlar kısaca şöyle özetlenebilir;

- Öğretim kademesi fark etmeksizin Türkiye'de görev yapan öğretmenler özellikle portfolyo (Birgin, 2006b; Kazu ve Yorulmaz, 2007), proje, performans görevi, rubrik, öz/akran değerlendirme ve öğrenci günlüğü gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgi sahibi değildirler ve bu konuda kapsamlı bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Güven, 2001; Birgin, 2003; Çakan, 2004; Battal, 2006; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Doğan vd., 2007; Erdal, 2007; Orbeyi ve Güven, 2008; Erdemir, 2007; Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008; Cansız-Aktaş, 2008).

- 2005 öğretim programlarıyla birlikte sunulan mevcut kaynaklar ve verilen hizmet içi eğitim seminerleri alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda örnek ve bilgi sunmada yetersiz kalmıştır (Erdal, 2007; ERG, 2005; Kutlu, 2005; Birgin vd., 2008).
- Öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini konusunda bilgi sahibi olmadıkları için programın öngördüğü şekilde uygulamaktadırlar (Aydın, 2005; Erdal, 2007; Cansız-Aktaş, 2008; Birgin vd., 2009). Öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarıyla ilgili kendi beyanları ile sınıf içi uygulamaları arasında kendi beyanları arasında tutarsızlık söz konusudur (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008).
- Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretim kademesi (Çakan, 2004), hizmet içi eğitim alma durumu (Aydın, 2001), yeterlik algısı (Kutlu vd., 2007), mesleki deneyim (Aydın, 2005) değişkenine göre fark gösterirken mezun olunan programa (Erdemir, 2007), tecrübe ve cinsiyete (Nazlıçiçek ve Akarsu, 2008) göre fark göstermemektedir.
- Sınıf öğretmenlerinin en çok yazılı sınav, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı testler, gözlem ve ev ödevi gibi geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmakta, portfolyo, proje ve performans çalışmalarını resmi zorunluluktan dolayı kullandıkları (Güven ve Eskitürk, 2007), rubrik, sunum, öz ve akran değerlendirme, tutum ölçekleri, kavram haritaları, görüşme ve kontrol listeleri gibi diğer alternatif ölçme araçlarını çok az tercih etmektedirler (Doğan vd., 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdal, 2007).
- Öğretmelerin alternatif ölçme araçlarını ilişkin görüş ve tutumlarının olumlu olduğu (Acat ve Demir, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Kutlu vd., 2007), ancak ölçme-değerlendirme uygulamalarına müfredat yoğunluğu (Türnüklü, 2003; Birgin, 2006b), hizmet içi eğitim ve öğretmenlerin bilgi eksikliği (Birgin, 2003; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdal, 2007; Cansız-Aktaş, 2008), yeterli uzman desteğinin sağlanmaması (Kazu ve Yorulmaz, 2007 ; Erdal, 2007), sınıf kalabalıklığı (Birgin, 2006b; Türnüklü, 2003; Acat ve Demir, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), okulların araç-gereç, materyal ve teknik donanım yetersizliği (Birgin, 2003;Kazu ve Yorulmaz, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007), zaman yetersizliği (Birgin, 2006b; Acat ve Demir, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007), değerlendirme formlarının ve kırtasiye yükünün fazla olması (Güven ve Eskitürk, 2007; Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007), öğrenme ve öğretmeye ilişkin geleneksel inançlar ve alışkanlıklar (Türnüklü, 2003; Cansız-Aktaş, 2008), merkezi sınav baskısı (Türnüklü, 2003; Sarıer, 2007; Çoban-Torçuk, 2008; Cansız-Aktaş, 2008), öğretmenin ders ve sorumluluk yükü, maddi yetersizlikler (Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007) olumsuz yönde etkilemektedir.

Özetle, ülkemizdeki 2005 öğretim programları ve ölçme-değerlendirme alanında yapılan araştırmalar yeni öğretim programlarının yürütücüsü olan öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve deneyim yönünden yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Gerek yurt içinde gerek yurt dışında yapılan çeşitli

araştırmalar öğretmenlerin yeni öğretim programlarını veya ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri ve bu uygulamalarını etkileyen faktörlerle ilgili önemli ipuçları sunmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ne düzeyde uygulanabildiğinin tartışılmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Diğer taraftan İMÖP'ün uygulama süreçlerinin sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi programların geliştirme çalışmaları açısından bir zorunluluktur. Ancak Türkiye'de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmaların öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmalara göre az olduğu, 2005 öğretim programları öncesi yapılanların ise çeşitli ders ve öğretim kademesi bağlamında yapıldığı, daha çok ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma ve yeterlik durumları üzerine odaklandığı ve karşılaşılan sorunları belirlenmeye yönelik olduğu görülmektedir. Üstelik yurt dışında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili çalışmalar dikkate alındığında Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok küçük örneklem üzerinde anket yapılarak çalışıldığı, dar kapsamlı ve yüzeysel kaldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, 2005 İMÖP kapsamında sınıf öğretmelerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri çeşitli açılardan ele alan, hem Türkiye genelini yansıtan hem de derinlemesine inceleme yapan bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bu araştırmanın ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçlarını, sınav sorularının niteliğini, dönüt verilme biçimini, dönem başarısında dikkate alınan kriterleri, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanılma sıklığını, ölçme-değerlendirme konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyacını ve karşılaşılan sorunları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri ortaya koyması bakımından orijinal olduğuna inanılmaktadır.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilen veriler 7 farklı coğrafi bölgedeki 15 ilden seçilen 512 öğretmeni kapsaması nedeniyle elde edilen sonuçlar Türkiye genelindeki sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ışık tutacak niteliktedir. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçlarının daha önce yapılan ölçme-değerlendirme ile ilgili çalışmalar için tamamlayıcı nitelikte olacağı, İMÖP'e ilişkin yapılacak araştırmalara yol göstereceği, yeni programın ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliği ile ilgili program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bu çalışmanın amacı, 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının eğitim sistemimiz içinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama biçimleri, karşılaştıkları sorunları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörler irdelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın tasarlanması, yöntemi, örneklemi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi sürecinde yapılan işlemler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Tasarlanması

Son yıllarda eğitim alanında değişen şartlar ve gelişen teknoloji, küreselleşme ve AB'ye uyum süreci ülkemizde de diğer ülkelerde geliştirilen öğretim programlarının felsefelerine, içeriklerine, öğretim yöntemlerine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına paralel olacak şekilde 2004 yılında ilköğretim programlarının geliştirilmesine neden olmuştur (Kutlu, 2005). Yeni geliştirilen ilköğretim programlarının 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci kademede uygulamaya konulmuştur. Yeni geliştirilen ilköğretim programları arasında İlköğretim Matematik Öğretim Programı (İMÖP) da yer almaktadır. İMÖP, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak hazırlanmıştır (Baki, 2006). Bu yaklaşım özünde öğrencinin ne öğrendiğinden daha çok nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl yapılandırdığı üzerinde odaklanmaktadır (Brooks ve Brooks, 1993). Bu nedenle, bu yaklaşımın benimsendiği eğitim ortamları öğretmenin rehber ve kolaylaştırıcı olmasını, öğrencinin ise aktif olmasını ve sorumluluk almasını, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını zorunlu kılmaktadır. İMÖP, ölçme-değerlendirme açısından ele alındığında sonuç odaklı ve karar verici değerlendirme yaklaşımından ziyade süreç odaklı, tanı koyucu ve biçimlendirici bir değerlendirme anlayışını öne çıkarmıştır. Nitekim, İMÖP (2005)'ün süreç odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımını benimsediği 20/8/2007 tarih ve 26619 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 32.maddesinin (ç) bendinde "Örgencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir", (f) bendinde ise "Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans

görevlerinden oluşur" şeklinde ifade edilmektedir. Alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılması gerektiği ise yönetmeliğin 42.maddesinin (b) bendinde "Bir dersin dönem puanı, 4-8.sınıflarda öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalar ve varsa projeden aldıkları puanların ayrı ayrı ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalaması ile belirlenir**.** Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar" şeklinde, 43.maddesinde ise "Yönetmeliğin 42 nci maddesinde belirtilen değerlendirme yöntemleri ile grup değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, gözlem formu ve benzeri formlardan elde edilen bilgilerden yararlanırlar" şeklinde ifade edilmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde İMÖP ölçme-değerlendirmede eski uygulama ve politikalara göre radikal bir değişimi gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

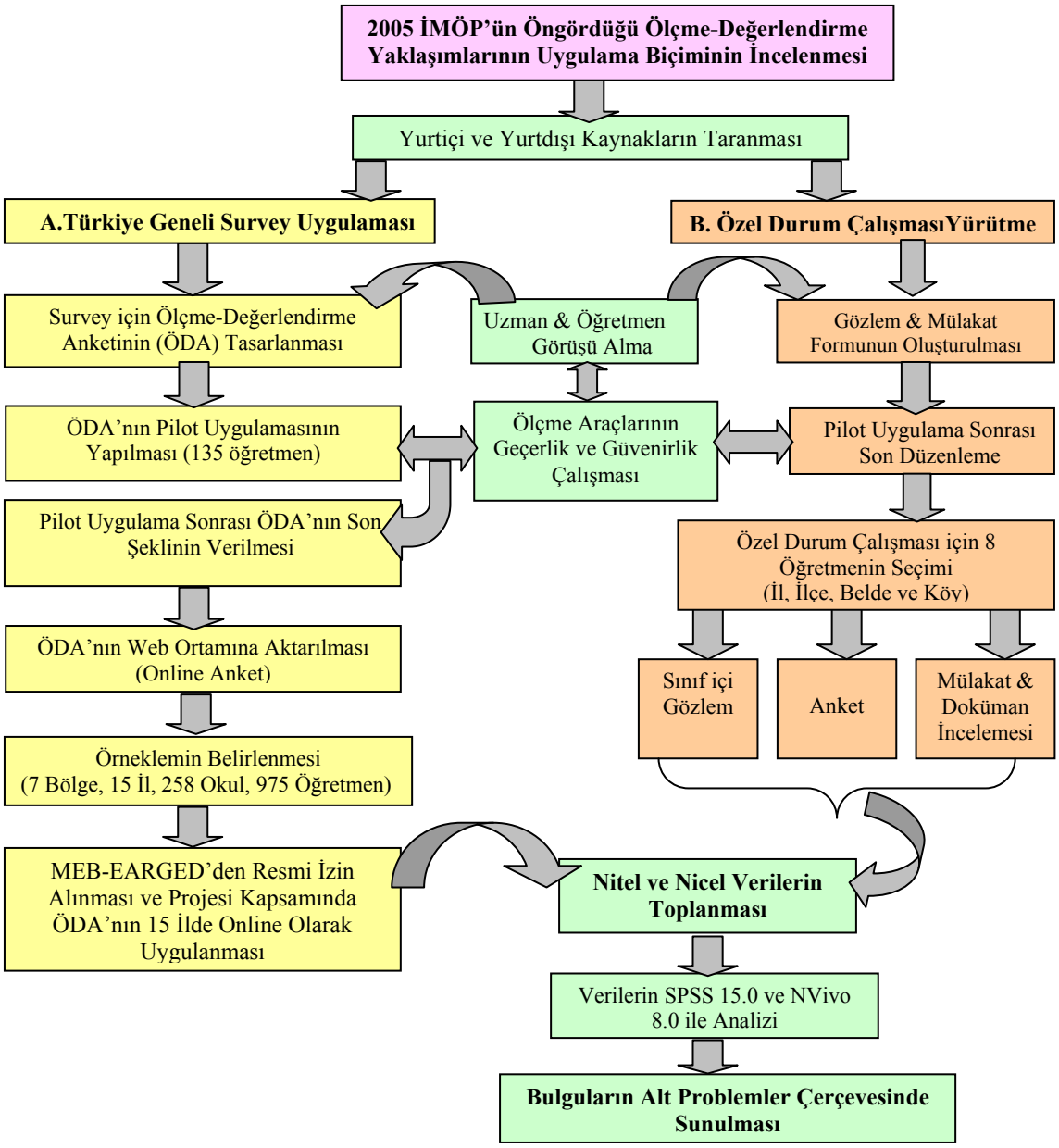
Geliştirilen öğretim programlarının sınıf ortamına taşınması zor ve meydan okuyucu bir durumdur (Fullan, 2001). Çünkü, öğretmenlerin değişime ve gelişime açık olmaları, yeni bilgiler edinmeleri, alışa geldikleri ve etkili olduğuna inandıkları öğretim yaklaşımlarını değiştirmeleri veya terk etmeleri çaba ve emek gerektirmektedir. Bu bakımdan hangi tür öğretim programı, değişiklik veya yenilik olursa olsun sınıf ortamında istenilen amaca ulaşabilmek için öğretmenlerin bu çalışmaları benimsemeleri ve gerekli araç gereçlerle desteklenmesi gereklidir (Akbaba, 2004; Baki, 2006). Öğretmenin öğretimde aktif rol alabilmesi, programı iyi tanımasına, benimsemesine ve programın amaçlarına uygun etkinlikleri gerçekleştirmesine bağlıdır. Diğer bir ifade ile programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın eğer öğretmenler programlara ilişkin gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip değillerse, programın başarılı olma olasılığı oldukça düşüktür (Kılıç, 2005). Bu nedenle, İMÖP özellikle okulların araç-gereç ve donanım bakımından yeterli alt yapıya sahip olmasını, öğretmenin ise programın öngördüğü çağdaş öğretim yöntemlerini ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanması bakımından zengin bir bilgiye ve deneyime sahip olmasını gerektirmektedir.

Ülkemizde öğretim programlarının çok hızlı, yeterli hazırlık yapılmadan ve pratiğin üzerine inşa edilmeden değişimlere uğraması ve diğer ülkelerin müfredatlarının ülkemize adapte edilmesi, öğretmenlerin bu değişimler karşısında yetersiz olmalarına neden olmuştur (Tekışık, 2005; Kılıç, 2005; Kutlu, 2005). Üstelik yapılan çeşitli çalışmalar (Gözütok, 2005; Tekışık, 2005; Erdoğan, 2005; Kılıç, 2005; Nargün, 2006; Kalender, 2007; Erdal, 2007; Birgin ve Tutak, 2008) bu denli önemli bir değişimin gerçekleşmesi karşısında öğretmenlerin yeterli düzeyde hizmet içi eğitim alamadıklarını, okulların ve

sınıfların fiziki şartlarının yetersiz olduğunu, yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme ortamlarının oluşturulmasında ve özelliklede ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanımında oldukça eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde İMÖP'ün ölçme-değerlendirme alanında getirdiği radikal değişimin sınıf ortamında nasıl taşındığının ve önerdiği değerlendirme araçlarının ne sıklıkla kullanıldığının tespit edilmesi, uygulama sürecinde karşılaşılan zorlukların ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu kapsamda öncelikli olarak öğretmenlerin yurt dışında yapılan ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeni ilköğretim programı bağlamında ülkemizde yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları incelenmiştir. İnceleme sonucunda ülkemizde yapılan çalışmaların sınırlı olduğu, yapılanların ise genelde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ve karşılaşan sorunlar, ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılma sıklığı üzerinde yoğunlaştığı ve kapsamlı olarak ölçme-değerlendirme etkinliklerinin (değerlendirmenin yapılma amacı, soruların niteliği, puanlama ve dönüt verme, kullanılan kriterler, katılan kişiler, değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanılma sıklığı, karşılan sorunlar ve etkileyen faktörler bakımından) incelenmediği belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmada İMÖP'ün önerdiği ölçme-değerlendirme etkinliklerinin eğitim sistemi içinde uygulanabilirliğini tarama ve özel durum çalışması yöntemleri kullanılarak betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun için yurtiçi ve yurt dışında yapılan çalışmalardan yararlanarak pilot uygulaması yapılarak geçerliği ve güvenirliği sağlanmış Ölçme-Değerlendirme Anketi (ÖDA) geliştirilmiş ve Türkiye evreni yansıtacak şekilde 15 ilden seçilen dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

Diğer taraftan sınıf içi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini derinlemesine incelemek amacıyla da Trabzon ilinden seçilen 8 sınıf öğretmenin sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve bu öğretmenlerle mülakat yürütülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları kapsamındaki kullandıkları sınav sorusu ve yaptırdıkları proje, performans ödevi ve portfolyo çalışmaları şeklindeki doküman örnekleri incelenmiştir. Elde edilen nitel ve nicel veriler analiz edilerek sunulmuştur. Bu araştırma sürecinde yapılan işlemler ve çalışma sürecine ilişkin izlenen basamaklar Şekil 2.1'de özet olarak sunulmuştur.



Şekil 2.1. Yapılan çalışmalara ilişkin akış şeması

2.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada her iki yöntemi kullanmanın amacı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin avantajlarını artırıp dezavantajlarını ise azaltmaktır. Bu nedenle bu araştırma sürecinde çalışmanın amacına en iyi şekilde hizmet edebilecek olan betimsel araştırma yönteminin kullanılması benimsenmiştir. Nitekim, betimsel araştırma yöntemi var olan

durumu nitelik ve nicelik olarak tanımlamaya ve ortaya koymaya imkan vermektedir (Creswell, 1994). Bu yaklaşım, genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya koymak için yürütülür. Bu araştırma yaklaşımın benimsendiği çalışmalarda doğal şartlar bozulmadan, inceleme yapılan ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmalar yapılabilmektedir (Çepni, 2007).

Bu araştırma ile sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulayabilme biçimleri, uygulama sürecindeki inançları ve davranışlarındaki değişim, uygulama sürecinde karşılaşılan problemler belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada alan taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1998). Bu yöntem, sosyal bilimlerde olduğu gibi eğitim bilimlerinde de en yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Alan taraması yönteminin temel amacı, bireylerin herhangi bir konu üzerinde duygu, düşünce ve görüşlerini çoğunlukla geniş kitlelerden elde etmektir (Erözkan, 2007). Bu yöntemin kullanıldığı araştırmalarda geniş bir örneklem üzerinde anketler kullanılarak mevcut durumu tespit edilmeye çalışılır. Yurt içinde ve yurt dışında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının ve görüşlerinin incelenmesi üzerine yapılan birçok araştırmada da (Gullickson, 1985; Stiggins ve Conklin, 1992; Nava ve Loyd, 1992; Anderson ve Bachor, 1993; Frary vd., 1993; Plake ve Impara, 1993; Schmidt ve Brosnan, 1996; Adams ve Yang Hsu, 1998; Balcı ve Tekkaya, 2000; Aydın, 2001; Maclellan, 2001; McMillan, 2001; Güven, 2002; Çakan, 2004; Genç, 2005; Bulut, 2006; Doğan vd., 2007) bu yöntem sıklıkla tercih edildiği görülmektedir. Benzer şekilde bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin İMÖP tarafından önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerini uygulama biçimleri ve görüşleri Türkiye'yi temsil edecek şekilde 15 ilden seçilen 512 sınıf öğretmeninden oluşan örnekleme anket uygulaması yapılarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Alan taraması yönteminin kullanıldığı araştırmalarda anketler yoluyla daha çok nicel veriler toplanır ve bu verilerin istatistiksel çözümlemesiyle genellemelere ulaşmaya çalışılır. Bu tür araştırmalarda üzerinde çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra bu resimden çok özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır (Çepni, 2007). Benzer şekilde bu araştırmada sekiz sınıf öğretmeni ile özel durum çalışması yöntemi kullanılarak derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Çünkü, özel durum çalışması araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak çalışmada yer alan

değişik faktörleri en ince ayrıntılarıyla tanımlama ve değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini açıklayabilme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca özel durum çalışması araştırmacıya gözlem ve mülakat gibi çeşitli veri toplama metotlarını kullanma imkanı vermektedir. Bu araştırma yöntemi bir teorinin doğruluğunu ispat etme veya genelleme amacıyla yapılmaz, özel durumu ayrıntılı bir şekilde yansıtmaya çalışılır (Çepni, 2007). Bu nedenle bu araştırmada anket yoluyla öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulama biçimleri ve görüşleri genel olarak yansıtılmaya çalışılırken özel durum çalışması yöntemi kullanılarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve uygulamaya ilişkin görüşleri gerçek ortamda gözlem yapılarak ve mülakat gerçekleştirilerek daha derinlemesine ortaya konulmaya ve ifade edilenler ile uygulamalar arasındaki ilişkiler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

2.3. İdari Düzenlemeler

Çalışmayla ilgili anket, gözlem ve mülakat uygulamalarının ilköğretim okullarında yapılabilmesi için MEB'den yasal olarak izin alınması zorunludur. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı'na (MEB-EARGED) KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Başkanlığı aracılığıyla araştırma önerisi ve kullanılacak olan ölçme araçlarıyla birlikte proje desteği başvuru yapılmıştır. MEB-EARGED tarafından 14/04/2008 tarih 2008/1 protokolü ile sağlanan proje desteği ile bu araştırma yürütülmüştür (Bkz. Ek 1).

2.4. Araştırmanın Örneklemi ve Evreni

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan 4-5.sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 15 ildeki (Antalya, Osmaniye, Konya, Niğde, Samsun, Trabzon, Gümüşhane, Kocaeli, Kırklareli, Malatya, Van, Gaziantep, Adıyaman, Muğla, Denizli) 258 ilköğretim okulundan seçilen ve ulaşılabilen toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin bölgelere, illere ve yerleşim yerlerine göre dağılımı "Örneklemin Belirlenme Süreci" alt bölümündeki Tablo 2.2'de anketi cevaplayan öğretmenlerin dağılımı ise "Bulgular" bölümündeki Tablo 3.2'de yer almaktadır.

2.4.1. Örneklemin Belirlenme Süreci

Bu çalışmanın örnekleminin belirlenmesinde olasılığa dayalı örnekleme türlerinden "tabakalı örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Balcı (2005)'ya göre tabakalı örnekleme yönteminde evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmeleri garanti altına alınır. Bunun için evren öncelikle iki veya daha çok alt tabakaya (gruba) ayrılır. Bu tabakalanma tek bir ölçüte göre, ya da iki yada daha çok ölçütün birleşmesine göre yapılabilir. Her tabakadan basit bir yansız örneklem (4-5.sınıf öğretmenleri) seçilir ve alt örneklemler toplam örneklemi elde etmek üzere birleştirilir. Bu çalışmadaki tabakalı örneklem seçiminde yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda şu basamaklar takip edilmiştir.

Seçilen örneklemin evreni yeterince temsil edebilmesi için Türkiye'yi oluşturan illerin benzeşik alt gruplara ayrılarak oranlar dahilinde örnekleme alınması uygun görülmüştür. Bunun için Türkiye evreni yedi coğrafi bölge esas alınarak yedi tabakaya ayrılmıştır. Bölgelerden örnekleme alınacak illerin seçiminde ölçüt olarak sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınmıştır. Dinçer ve Özaslan (2004), DPT adına yaptıkları "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması" adlı çalışma ile il merkezlerinin gelişmişlik endekslerini ve bu endekse göre gelişmişlik sıralamasını belirlemişlerdir. Buna göre çalışmada beş büyük il (İstanbul, Ankara, İzmir, Bursa, Adana) dışındaki il merkezlerinin gelişmişlik endeksleri üç gruba ayrılmıştır. Gelişmişlik endeksi 2'nin üzerinde olan iller (2.01–3.99 arası) "Birinci Gelişmişlik Grubu"; 2 ile 1 arası olan iller (2.00–1.00) "İkinci Gelişmişlik Grubu" ve 1'in altında olan iller de (0.99 ve aşağısı) "Üçüncü Gelişmişlik Grubu" olarak değerlendirilmiştir. Tablo 2.1'de gelişmişlik endeksine göre üç gruba ayrılan illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik grubu ve sıralaması yer almaktadır.

Daha sonra Türkiye evrenini yansıtan illerin seçimi yapılmıştır. Bunun öncelikle ölçüt olarak her bir bölgeden birinci gelişmişlik düzeyine ve üçüncü gelişmişlik düzeyine (Tablo 2.1) giren bir il için rasgele seçim yapılmıştır. Rasgele seçimle belirlenen 15 ilin isimleri bölgelere göre şöyledir; Akdeniz Bölgesi (Antalya ve Osmaniye), Ege Bölgesi (Denizli ve Muğla), Güney Doğu Bölgesi (Gaziantep ve Adıyaman), Doğu Anadolu Bölgesi (Malatya ve Van), İç Anadolu Bölgesi (Konya ve Niğde), Karadeniz Bölgesi (Samsun, Trabzon ve Gümüşhane) ve Marmara Bölgesi (Kocaeli ve Kırklareli).

Bu araştırmada tabakalı örnekleme seçme nedenlerinden biri de alt gruplar arasında (yerleşim yerine göre) karşılaştırma yapmaktır. Bu nedenle bir ilde uygulama yapılacak okulların mümkün olduğunca o ilin farklı yerleşim yerine göre seçilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, yedi bölgeden seçilen her bir ilde görev yapan 4-5.sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde yerleşim yeri olarak il merkezi, ilçe merkezi, belde ve köy'de görev yapması bir ölçüt olarak alınmıştır. Böyle bir ölçüt ile bir ilde görev yapan öğretmenlerin tümü yansıtılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2.1. Birinci ve üçüncü sosyo-ekonomik gelişmişlik grubuna giren illerin bölgelere göre dağılımları

Bölge	I. Gelişmişlik Grubu	III. Gelişmişlik Grubu	Bölge	I.Gelişmişlik Grubu	III.Gelişmişlik Endeksi
Akdeniz Bölgesi	1. Adana **2. Antalya*** 3. Mersin 4. Isparta	1. Hatay **2. Osmaniye***	İç Anadolu Bölgesi	1. Eskişehir **2. Konya*** 3. Kayseri	1. Yozgat **2. Niğde*** 3. Aksaray
Ege Bölgesi	**1. Denizli*** 2. Manisa	**1. Muğla***	Karadeniz Bölgesi	**1. Samsun*** **2. Trabzon*** 3. Karabük	1. Kastamonu 2. Tokat 3. Amasya **4. Gümüşhane*** 5. Bartın 6. Bayburt
Marmara Bölgesi	1. Bursa **2. Kocaeli*** 3. Sakarya 4. Yalova 5. Edirne 6. Balıkesir	**1. Kırklareli***	Doğu Anadolu Bölgesi	**1. Malatya***	1. Erzincan **2. Van*** 3. Kars 4. Hakkâri 5. Şırnak 6. Iğdır 7. Bitlis 8. Bingöl 9. Ağrı 10. Ardahan 11. Muş
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	**1. Gaziantep***	1. Batman 2. Şanlıurfa **3. Adıyaman*** 4. Kilis 5. Siirt 6. Mardin			

*Koyu yazılan iller, bu çalışmanın örneklemini oluşturan illeri göstermektedir.

Bir sonraki aşama ise evreni temsil edecek örneklem sayısının belirlenmesi sürecidir. Örneklem alınmasında asıl olan örneklemin seçildiği evreni temsil edebilme gücüdür (Balcı, 2005). Genel olarak anket çalışmalarında büyük alt grupta 100 birimin, her bir küçük alt grupta ise 25-30 birimin bulunması uygun görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada en küçük alt grup olan her bir yerleşim yerinden 20-25 sınıf öğretmeni düşecek şekilde öğretmen seçimi planlanmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin sayısı belirlenirken

bazılarına ulaşılamaması veya bazı anketlerin geri dönmemesi ihtimaline karşı bu sayı fazla alınmıştır.

Son aşamada ise 15 ilden seçilecek okulların belirlenmesidir. Her bir yerleşim yerinde öğretmenlerin seçilebileceği ilköğretim okulları illerdeki il merkezi, ilçe merkezi, belde ve köy ilköğretim okullarının isimlerine MEB'ınca oluşturulmuş devlet okulları dosyasından (ilsis) ve il milli eğitim müdürlükleri internet sayfalarındaki verilerden ulaşılarak belirlenmiştir. Okulların ve öğretmenlerin belirlenmesi sürecinde o okulun birleştirilmiş sınıf uygulamasının yapılmıyor olması göz önüne alınmıştır. Tablo 2.2'de yedi bölgeden seçilen iller ve yerleşim yerlerine göre toplam öğretmen sayıları verilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan ilköğretim okullarının adları ve öğretmen sayıları bölgelere, illere ve yerleşim yerlerine göre dağılımına ilişkin bir örnek Ek 7'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Bölgelere göre anketin gönderildiği il, okul ve öğretmen sayıları

Coğrafi Bölgeler	İl	Geliş. Düzy.	İl Merkezi		İlçe Merkezi		Belde/Köy		Toplam	
			O.S	Ö.S	O.S	Ö.S	O.S	Ö.S	O.S	Ö.S
Akdeniz Bölgesi	Antalya	I.	4	25	4	20	6	20	14	65
	Osmaniye	III.	4	25	4	20	9	20	17	65
Doğu Anadolu Bölgesi	Malatya	I.	4	25	3	20	7	20	14	65
	Van	III.	4	25	4	20	8	20	16	65
Ege Bölgesi	Denizli	I.	4	25	4	20	8	20	16	65
	Muğla	III.	4	25	4	20	6	20	14	65
Güney Doğu Anadolu Bölg.	Gaziantep	I.	4	25	5	20	7	20	16	65
	Adıyaman	III.	6	25	4	20	8	20	18	65
İç Anadolu Bölgesi	Konya	I.	8	25	5	20	10	20	23	65
	Niğde	III.	4	25	5	20	9	20	18	65
Karadeniz Bölgesi	Samsun	I.	4	25	4	20	9	20	17	65
	Gümüşhane	III.	5	25	5	20	9	20	19	65
	Trabzon	I	5	25	5	20	8	20	18	65
Marmara Bölgesi	Kocaeli	I.	4	25	5	20	9	20	18	65
	Kırklareli	III.	6	25	4	20	10	20	20	65
Toplam	15 il		70	375	65	300	123	300	258	975

GD: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi O.S: Okul Sayısı Ö.S: Öğretmen Sayısı

Bu çalışma kapsamında web tabanlı (online) olarak hazırlanan Ölçme-Değerlendirme Anketi (ÖDA) ile 258 ilköğretim okulundan seçilen 975 sınıf öğretmenine ulaşılmaya çalışılmıştır Ancak, ÖDA'nın okullara ve öğretmenlere ilan edilmesi, toplanması ve yürütülmesi ile sorumlu olan MEB-EARGED Başkanlığı anketinin cevaplamasında öğretmenleri gönüllülük esasına göre cevaplamasını tercih etmiştir. Bu nedenle,

başlangıçta 258 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 975 sınıf öğretmenine ulaşılması planlanmasına rağmen anket web üzerinden ve matbu olarak toplam 534 öğretmen tarafından cevaplanmıştır. Eksik veya tutarsız cevap verilen 22 anket analizden çıkartılarak anket verileri 512 öğretmen üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Bu çalışmada kullanılan web tabanlı online anketin %52.51 cevaplanma oranı Nulty (2008)'e göre yeterli düzeydedir. Nulty (2008) çalışmasında 1000 kişiye uygulanan online anket için %41 cevaplanma oranın yeterli olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın verileri 7 farklı coğrafi bölgeyi temsil eden 15 ilde görev yapan toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenden elde edilmiştir. Örneklemi sınıf öğretmenlerinin demografik bilgileri "Bulgular" bölümündeki Tablo 3.3'de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Bu araştırmada özel durum çalışması kapsamında sınıf içi gözlem ve mülakat yapmak amacıyla Trabzon il merkezinde 2, ilçe merkezinde 2, beldede 2 ve köyde 2 olmak üzere toplam sekiz sınıf öğretmeni seçilmiştir. Özel durum çalışması kapsamında seçilen öğretmenlerin farklı demografik özelliklere (deneyim, mezun olduğu program, yerleşim yeri, lisans üstü eğitim alma) sahip olmasına özen gösterilmiştir. Seçilen bu öğretmenlerin demografik ve sınıf özellikleri Tablo 2.3'de sunulmuştur.

Tablo 2.3**.** Özel durum çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Değişkenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Görev Yaptığı Yer	İl Merkezi	İl Merkezi	İlçe Merkezi	İlçe Merkezi	Belde	Belde	Köy	Köy
Cinsiyeti	Bay	Bay	Bayan	Bay	Bay	Bayan	Bayan	Bay
Hizmet Yılı	22yıl	33yıl	10 yıl	20yıl	10yıl	15yıl	8 yıl	11yıl
Mezuniyeti	Eğitim Enst.	Eğitim Enst.	Biyoloji Fen-Ed.	Lisans Tam.	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Biyoloji Fen-Ed.
Lisans Üstü Eğitim Dur.	------	------	------	Yüksek Lisans	-----	-----	----	----
Sınıfı	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
Sınıf Mevcudu	38	35	20	42	25	16	12	9

Tablo 2.3'de görüldüğü gibi, gözlem ve mülakat için seçilen sekiz sınıf öğretmeninden cinsiyet, görev yaptığı yerleşim yeri, hizmet yılı, mezun olduğu öğretim programı, sınıfı ve sınıf mevcudu bakımından değişkenlik göstermektedir. Buna göre katılımcılardan 3'ü bayan, 2'si Fen-Edebiyat Biyoloji ve Eğitim Enstitüsü, 3'ü Sınıf

Öğretmenliği programlarında eğitimini tamamlamış, 3'ü 5-10 yıl, 2'si 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime, 3'ü "11-20" ve "31 ve üzeri" sınıf mevcuduna sahiptir.

2.5. Veri Toplama Metodu ve Araçları

Bu araştırmada anket, mülakat, gözlem ve dokümanlar veri toplama metodu olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama aracı olarak "Web Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Anketi", "Sınıf İçi Gözlem Formu", "Mülakat Formu" geliştirilmiş ve doküman incelemesi kapsamında öğretmenlerin kullandıkları yazılı sınav soruları, portfolyo, performans ve proje örnekleri incelenerek veriler toplanmıştır.

2.5.1. Web Tabanlı Ölçme-Değerlendirme Anketinin Geliştirilmesi

Bu araştırma kapsamında geliştirilen anket altı bölümden oluşmaktadır. Anketin bölümleri ve pilot uygulamasında yapılan geçerlik ve güvenirlik işlemleri ayrıntılı olarak aşağıda sunulmaktadır. Anketin on-line versiyonuna ilişkin ekran görüntüleri Ek 2'de yer almaktadır.

a) Kişisel Bilgi Formu: Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin görev yaptığı il, cinsiyeti, ders verdiği sınıf, mezun olduğu fakülte/program, lisansüstü eğitim durumu, hizmet yılı, görev yaptığı yerleşim yeri, sınıf mevcudu, ölçme-değerlendirme seminerine katılma durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

b) Matematik Öğrenmeye İlişkin İnanç Ölçeği (MÖİÖ): İkinci bölümde 10 maddeden oluşan "Matematik Öğrenmeye İlişkin İnanç Ölçeği (MÖİÖ)" yer almaktadır. Bu bölüm, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançlarının ölçme-değerlendirme algılarına ve pratiklerine etkisini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu ölçekteki maddeler çeşitli çalışmalardan (Smith, 2000; Stipek vd., 2001; Hart, 2002; Evans, 2003; Yurday, 2006) yararlanarak "1=Hiç Katılmıyorum", "5=Tamamen Katılmıyorum" şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Taslak olarak hazırlanan bu ölçekte 7'sı geleneksel matematik öğrenme anlayışı 7'sı çağdaş matematik öğrenme anlayışını yansıtan toplam 14 madde yer almıştır. Pilot uygulama sonucunda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında ölçek 10 maddeye indirgenmiştir. Bu ölçekteki ilk 5 madde geleneksel son 5 madde ise çağdaş matematik öğrenmeye ilişkin inançları içeren maddelerden oluşmaktadır.

Kapsam ve Görünüş Geçerliği; MÖİÖ'nün kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak amacıyla 5 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda anket maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini, yapı geçerliğini ve güvenirliğini saptamak amacıyla 75 sınıf öğretmeni üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Bu kapsamda pilot uygulamadan elde edilen veriler üzerinden aritmetik ortalama, standart sapma, madde-toplam ve madde-madde korelasyonu alt-üst gruba ilişkin ayırt edicilik değerleri hesaplanmış ve yapı geçerliği için faktör analizi yürütülmüştür. Ölçek maddelerine ilişkin elde edilen değerler Tablo 2.4'de sunulmuştur.

Tablo 2.4. MÖİÖ için yapılan madde ve faktör analizi sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	*t* değeri (Alt%27-Üst%27)	Faktör Yük Değeri
Madde 2	.56	-5.08***	.742
Madde 3	.49	-4.92***	.726
Madde 1	.46	-4.27***	.693
Madde 14	.40	-3.40**	.665
Madde 1	.44	-6.85***	.599
Madde 11	.52	-4.70***	.551
Madde 10	.42	-3.51**	.538
Madde 9	.54	-2.90**	.514
Madde 8	.35	-3.58**	.436
Madde 6	.33	-2.86**	.425
Öz-değer: 4.11			
Açıklanan Toplam Varyans: %48.62			
Cronbach Alpha: 0.86			

***p < .001 **p < .01

Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. Üstelik, madde-toplam korelasyonu maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından ne derecede ayırt ettiğini yorumlamak amacıyla da kullanılabilmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya düzeltilmesi gerektiği, 0.20 den düşük maddelerin ise testten çıkarılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Madde-madde korelasyonu ise maddelerin birbirine ne düzeyde birbirine yakın ve aynı davranışı ölçmeye yönelik olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçekte yer alan maddelerin belirlenmesinde madde-madde korelasyonunun çok yüksek ($r > 0.85$) olmaması ve madde-toplam korelasyonunda 0.30

üzerinde olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçekte elde edilen madde-madde korelasyonunda maddelerin çok yüksek ($r > 0.85$) korelasyon göstermediği belirlenmiştir. Ancak, madde-toplam korelasyonu 0.20'nin altında değer alan iki madde (7. ve 14. madde) ise ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekte geri kalan 12 madde için hesaplanan madde-toplam korelasyonun 0.33 ile 0.56 arasında değiştiği saptanmıştır.

Ayrıca bu ölçekten elde edilen toplam puanların ayırt ediciliğini test etmek amacıyla alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları ilişkisiz *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Farkın anlamlı çıkması, ölçeğin iç tutarlığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2003). Tablo 2.4'de görüldüğü gibi ölçekteki maddeler için yapılan *t*-değerlerinin anlamlı olduğu ($p < .01$) tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak ölçekteki maddelerin ayırt edici, güvenirliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik özellikte olduğu kabul edilmiştir.

Yapı Geçerliği; MÖİÖ'nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. İnanç ölçeği içindeki maddelerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. Bu ölçek için hesaplanan KMO değeri 0.75 bulunmuş ve bu değer 0.60'ın üstünde olduğundan (Büyüköztürk, 2003) yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bartlett testi sonucunun da 160.003 ($p < .01$) anlamlı olması ölçme aracının faktör yapılarına ayrıştırılabileceğini göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizi işleminde maddelerin faktör yükünün en az 0.40 olması ve maddeler iki ayrı faktör altında toplandığında faktör yükleri arasındaki farkın en az 0.10 olması ölçüt alınmıştır. Yapılan ilk faktör analizinde 12 maddenin 3 faktöre ayrıldığı ve faktörlerin adlandırılamadığı görülmüştür. Ayrıca, ölçekte yer alan iki maddenin faktör yük değeri 0.40'ın altında olması (12. ve 4. madde) ve iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri birbirine çok yakın olması (fark 0.10'dan küçük) nedeniyle bu maddelerin ölçeğin yapı geçerliğini düşürdüğüne karar verilmiş ve ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 10 madde üzerinde yapılan ikinci faktör analizi ve varimax döndürme işlemi yapıldığında 6. ve 8.maddenin dışındaki tüm maddelerin birinci faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekteki 6. ve 8. maddelerin birinci faktördeki yük değerlerinin yeterince yüksek olduğu dikkate alınarak ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Son şekliyle açıklanan toplam varyans %48.62'dir. Nitekim tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2003). Buna göre MÖİÖ'nün yapı geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Güvenirlik; MÖİÖ'deki tüm maddelerin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alpha değeri 0.86 bulunmuştur. Test yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise Sperman-Brown düzeltmesi ile 0.84 olarak bulunmuştur. Bu nedenle bu ölçekten elde edilen ölçümlerin güvenir olduğu kabul edilmiştir.

c) Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Hizmet içi Eğitim (HİE) İhtiyaçları: Anketin bu bölümü daha çok öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını saptamak, İMÖP ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin genel eğilimi belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu bölümünün birinci kısmında 2005 öğretim programları kapsamında düzenlenen HİE seminerlerinin yeterliliği, yeni ilköğretim matematik programı ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilirliğine ilişkin genel görüşleri belirlemeye yönelik 3 kapalı uçlu soru yer almaktadır. İkinci kısmında ise sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme araçları konusundaki HİE ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik 10'i seçmeli, biri de açık uçlu olmak üzere 11 madde yer almaktadır.

d) Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar: Anketin dördüncü bölümü sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümdeki maddelerin hazırlanması sürecinden daha önce bu alanda yapılmış çeşitli araştırma sonuçlarından (Genç, 2005; Gözütok vd., 2005; Özen, 2006; Acat ve Demir, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Birgin vd., 2008a) yararlanılmıştır. Bu bölüm için hazırlanan taslakta 5'li dereceleme ölçeğinin (1 = Katılmıyorum, 5 = Tamamen Katılıyorum) kullanıldığı toplam 18 madde yer almaktadır. Uzman görüşü doğrultusunda bir madde çıkartılarak ölçekte 17 madde kalmıştır. Pilot uygulama sonrasında madde-madde korelasyonlarında 0.85'in üzerinde değer bulunmadığından ve madde-toplam korelasyonu tüm maddelerde anlamlı bulunduğundan herhangi bir madde üzerinde bir değişiklik yapılmamıştır. Bu bölümün güvenirliği için hesaplanan Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak hazırlanan ölçeğin güvenilir ve ayırt edici nitelikte olduğu yargısına varılmıştır.

e) Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Ölçeği: Anketin beşinci bölümü sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini çeşitli boyutlar bakımından incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan taslakta 9 madde "ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı", 4 madde "değerlendirme sürecine katılma", 6 madde "değerlendirmenin yapılma zamanı", 10 madde "sınav sorularının niteliği", 8 madde "çalışmalara puan ve dönüt verme biçimi", 8 madde "dönem başarısını

belirleme kriterleri" olmak üzere 6 kategoride 5'li likert türünden toplam 45 madde yer almaktadır. Başlangıçta her bir madde "önemlilik" ve "sınıfta uygulama sıklığı" boyutları bakımından değerlendirebilecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak hazırlanan taslak anketin EARGED tarafından uygulanması ve proje kapsamında yapılması nedeniyle EARGED komisyonundaki uzmanların görüşleri ve istekleri doğrultusunda alınan kararlarla bu bölümde yer alan "önemlilik boyutu" anketten çıkarılmıştır.

Bu bölümdeki maddelerin hazırlanması sürecinde ilköğretim programının (MEB, 2004) öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamaları ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüş ve uygulamalar (Sadler, 1989; Anderson, 1998; Stiggins, 1999; Shepard, 2000; Dochy, 2001) gözönüne alınmıştır. Ayrıca, maddelerin hazırlanmasında daha önce bu alanda yapılmış çeşitli araştırmalardan da (Adams ve Yang Hsu, 1998; Balcı ve Tekkaya, 2000; Mc Millan, 2001; Maclellan, 2001; Çakan, 2004; Genç, 2005; Liu, 2005; Ogan-Bekiroğlu, 2008) yararlanılmıştır. Bu bölüm için hazırlanan taslak maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliği için 5 alan uzmanın ve 10 sınıf öğretmenin görüşü alınmış gelen dönütler sonucunda bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, bu bölümdeki altı kategoride yer alan maddelerde düzeltme yapmak ve ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla madde-madde korelasyonu ve madde-toplam korelasyonu hesabı yapılmıştır. Maddelerin seçiminde madde-madde korelasyonun çok yüksek olmaması ($r > 0.85$), madde-toplam korelasyonunda 0.30'un üstünde ve anlamlı olması (Tavşancıl ve Keser, 2002) ölçüt olarak alınmıştır.

Her bir kategoride yer alan maddelerin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu araştırmada faktör analizi Faktör analizi için Temel Bileşenler Analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında Büyüköztürk (2002)'ün belirttiği gibi maddelerin faktör yüklerinin en az .45 olması ve tek faktör altında yer alması, iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü olması durumunda ise farkın en az 0.10 olması ile madde varyanslarının 0.40'ın üzerinde olması ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütlere göre "ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları" kategorisinde yer alan 2 maddenin varyansının 0.40 altında olması, "sınav sorularının niteliği" kategorindeki iki maddenin (7. ve 10.madde) ise iki faktör altında yüksek faktör yükü göstermesi nedeniyle bu bölümden çıkartılmıştır. Anketin dördüncü bölümündeki 7 kategori (43 madde) için ayrı ayrı yapılan temel bileşenler analizi sonuçları ve yük değerleri Tablo 2.5'de sunulmuştur.

Tablo 2.5. Ölçme-değerlendirme etkinlikleri için yapılan faktör analizi

Anketin IV.Bölümünde Yer Alan Kategoriler	Varimax Döndürme Sonrası Oluşan Faktörler ve Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma Amacı	Biçimlendirme	Karar Verme	
Madde 5	**.817**	-.003	
Madde 7	**.709**	.124	
Madde 2	**.571**	.345	
Madde 1	.157	**.868**	
Madde 4	.076	**.798**	
Madde 6	.406	**.656**	
Öz değer	3.77	1.15	
Açıkladığı Varyans (Top= %61.60)	%47.23	%14.37	
Ölçme-Değerlendirmeye Katılan Kişiler	Öğrenci	Diğer Kişiler	
Madde 1	**.867**	.084	
Madde 2	**.832**	.198	
Madde 3	.049	**.874**	
Madde 4	.243	**.801**	
Öz-değer	1.95	1.01	
Açıkladığı Varyans (Top=%48.87)	%48.78	%25.05	
Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma Zamanı	Öğretim Sürecinin Sonunda	Öğretim Süreci Boyunca	Öğretim Sürecinin Başında
Madde 3	**.853**	.097	-.183
Madde 5	**.657**	-.340	.407
Madde 4	**.546**	-.127	113
Madde 2	-.098	**.854**	.290
Madde 6	-.061	**.588**	.348
Madde 1	.347	.276	**.753**
Öz-değer	1.77	1.26	1.16
Açıkladığı Varyans (Top=%69.99)	%29.59	%20.99	%19.41
Sınav Sorularının Niteliği (Düzeyi)	Düşük Düzeyli	Üst Düzeyli	
Madde 3	**.763**	.054	
Madde 4	**.729**	.179	
Madde 1	**.613**	.307	
Madde 5	.015	**.752**	
Madde 8	.143	**.687**	
Madde 2	.219	**.603**	
Madde 6	.335	**.546**	
Öz-değer	2.70	1.52	
Açıkladığı Varyans(Top=%52.85)	%33.75	%19.10	
Öğrenci Çalışmalarının Puanlanma Biçimi	Genel İzlenimle Yapma	Rubrik Kullanma	
Madde 1	**.833**	.052	
Madde 2	**.689**	.303	
Madde 3	**.656**	.203	
Madde 5	**.587**	.365	
Madde 4	.050	**.847**	
Öz-değer	2.04	1.08	
Açıkladığı Varyans (Top= %58.71)	%42.59	%16.12	

Tablo 2.5'in devamı

Anketin IV.Bölümünde Yer Alan Kategoriler	Varimax Döndürme Sonrası Oluşan Faktörler ve Yük Değerleri		
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Öğrenci Çalışmalara Dönüt Verilme Biçimi	Açıklayıcı Dönüt	Yargılayıcı Dönüt	
Madde 1	**.901**	-.118	
Madde 4	**.883**	.186	
Madde 3	.030	**.991**	
Öz-değer	1.60	1.01	
Açıkladığı Varyans (Top: %86.42)	%53.51	%33.91	
Öğrencinin Dönem Başarısını Belirleyen Faktörler	Sınav ve Ödev Başarısı	Sınıf içi Etkinliklere Katılım	Sınıf içi Davranış, Tutum ve Gayret
Madde 1	**.909**	.210	-.085
Madde 2	**.892**	.168	.080
Madde 3	**.694**	.443	.018
Madde 4	.073	**.949**	.127
Madde 6	.403	**.849**	.309
Madde 9	.127	**.682**	.073
Madde 7	.121	**579**	.115
Madde 5	.028	.152	**.965**
Madde 8	.070	.123	**.957**
Öz-değer	3.65	1.68	1.13
Açıkladığı Varyans (Top=%70.96)	40.57	18.76	12.63

"Ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları" kategorisinde yer alan 6 maddenin 1'den büyük öz değer sahip olan iki faktör altında toplandığı ve bu iki faktörün açıkladığı toplam varyansın %61.60 olduğu belirlenmiştir. Bu kategorideki iki faktörde yer alan maddelerin özellikleri göz önüne alındığında birinci faktöre "Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme", ikinci faktöre ise "Değer biçmeye yönelik değerlendirme" şeklinde isim verilmiştir.

"Ölçme-değerlendirmeye katılan kişiler" kategorisindeki maddeler için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda ortaya çıkan iki faktörün açıkladığı toplam varyans %48.87'dır. Birinci faktörde yer alan iki maddede öğrenci ve öğrencinin akranının değerlendirmeye katılmasıyla ilgili ifade olması nedeniyle buna "Öğrencinin değerlendirmeye katılması", ikinci faktörde ise diğer öğretmenlerin ve velinin değerlendirmeye katılması söz konusu olduğu için "Diğer kişilerin katılması" ismi verilmiştir.

"Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı" kategorisindeki maddeler için yapılan temel bileşenler analizi sonucunda 1'den büyük öz değere sahip üç faktörün (1.77, 1.26 ve 1.16) açıkladığı toplam varyans %69.99'dur. Birinci faktörde yer alan üç maddede ünite sonunda, sınav haftasında ve öğrencinin hazır hissettiği zaman yapma ifadeleri yer alması

nedeniyle “Öğretim sürecinin sonunda yapma”, ikinci faktöre ise “Öğretim süreci boyunca yapma” ve üçüncü faktöre de “Öğretim sürecinin başında yapma” ismi verilmiştir.

“Sınav sorularının niteliği” kategorisi için yapılan temel bileşenler analizine göre başlangıçta yer alan 10 maddenin madde varyanslarının .40’ın üzerinde olduğu ve .45 ile .87 arasında değiştiği, faktör yük değerlerinin .47 ile .67 arasında değer aldığı ve maddelerin 1’den büyük öz değeri olan (2.70, 1.52 ve 1.18) üç faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Ancak iki maddenin (7. ve 10.madde) iki faktör altında yüksek faktör yükü göstermesi nedeniyle bu kategoriden çıkartılmıştır. Başlangıçta bu kategorideki maddeler oluşturulurken düşük düzeydeki (bilgi ve kavrama) ve üst düzey (uygulama, analiz ve üstü) bilgi ve becerilerin ölçülmesiyle ilgili maddeler yazılması nedeniyle kalan 8 maddeye iki faktör üzerinde bakılmıştır. İki faktör tarafından açıklanan toplam varyans %52.85’dir. Birinci faktördeki maddeler bilgi ve kavrama düzeyine yönelik olması nedeniyle “Düşük düzeyli soru”, ikinci faktördeki maddeler ise uygulama, problem çözme, üst düzey becerileri ifade etmesi nedeniyle “Üst düzey soru” ismi verilmiştir.

“Öğrenci çalışmalarının puanlanma biçimi” kategorisinde yer alan maddelere uygulanan temel bileşenler analizi sonucunda iki faktörlü olduğu belirlenmiştir. İki faktör tarafından açıklanan toplam varyans %58.71’dir. Bu iki faktörde toplanan maddeler incelendiğinde birinci faktöre “Puanlamayı genel izlenimle yapma” ikinci faktöre ise “Puanlamayı rubrik ile yapma” şeklinde isim verilmiştir. Diğer taraftan “Öğrenci çalışmalarına dönüt verilme biçimi” kategorisi için yapılan faktör analizinde de öz değeri 1’den büyük olan iki faktörün (1.60 ve 1.01) olduğu ve toplam varyansın %87.43’nü açıklayabildiği saptanmıştır. Bu iki faktördeki maddeler dikkate alınarak birinci faktöre “Açıklayıcı geri dönüt verme”, ikinci faktöre “Yargılayıcı geri dönüt verme” şeklinde isimlendirilmiştir.

“Öğrencinin dönem başarısını belirleyen faktörler” kategorisinde yer alan 9 madde için yapılan madde-madde korelasyonu çok yüksek çıkmadığı ve negatif olmadığı, madde-toplam korelasyonunun ise .30 ile .67 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle maddelerin ayrıt edici özelliğe sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Faktör analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin .40 ile .81 arasında değiştiği ve maddelerin 1’den büyük öz değere (3.65, 1.68 ve 1.13) sahip üç faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu kategorideki üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans ise %70.96’dır. Bu bölümde yer alan maddeler göz önüne alarak birinci faktöre dönem başarısını belirleyen faktör olarak “Sınav ve ödev başarısı”, ikinci faktöre “Sınıf içi

etkinliklere katılım", üçüncü faktöre ise "Sınıf içi davranış, tutum ve gayret" ismi verilmiştir.

Güvenirlik; Anketin dördüncü bölümünde yer alan her bir kategori ve boyutlarının güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 2.6. ÖDA'nın dördüncü bölümünde yer alan kategorilerine ilişkin güvenirlik katsayıları

Anketin IV.Bölümünde Yer Alan Kategoriler	Madde Sayısı	Alpha Güvenirlik Katsayısı
Değerlendirmenin Yapılma Amacı	6	0.81
Değerlendirme Sürecine Katılma	4	0.80
Değerlendirmenin Yapılma Zamanı	5	0.84
Sınav Sorularının Niteliği	7	0.79
Puanlama Biçimi	5	0.68
Dönüt Verme Biçimi	3	0.70
Dönem Başarısını Belirleme	9	0.83
Toplam	39	0.85

Tablo 2.6'da görüldüğü gibi bu bölümde yer alan kategoriler için hesaplanan cronbach alfa katsayıları 0.76 ile 0.84 arasında değişmektedir. Özdamar'a (1997) göre, alfa katsayısının 0.60-0.80 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir, 0.80-1.0 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu nedenle dördüncü bölümde yer alan kategorilerden elde edilen ölçümlerin güvenirliğinin yeterli olduğu söylenebilir. Anketin dördüncü bölümü için hesaplanan iç tutarlılık katsayısı Cronbach alpha katsayısı 0.85 bulunmuştur. Bu durum, anketin dördüncü bölümünden elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

f) Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri: Anketin beşinci bölümünde ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin toplam 22 madde yer almaktadır. Bu maddelerin belirlenmesi sürecinde MEB (2005) ilköğretim programında belirtilen ve sınıf içinde kullanılabilen ölçme araç ve yöntemlerin olması dikkate alınmıştır. Bu kapsamda bu bölümdeki maddeler hazırlanırken genelde sınavda kullanılan soru türleri (uzun cevaplı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı/boşluk doldurmalı, eşleştirmeli ve doğru-yanlış ve karma soru) ile sınıf içinde kullanılabilen öz ve akran değerlendirme, gözlem formu, performans ve proje değerlendirme, portfolyo, mülakat, grup çalışmasını değerlendirme, rubrik gibi alternatif değerlendirme yöntem ve araçları göz önüne alınmıştır. Bu bölümde ölçme-

değerlendirme yöntemleri/araçlarına ilişkin "önemlilik algısı", "yeterlik algısı" ve "sınıfta uygulama sıklığı" boyutları yer almaktadır. "Önemlilik algı" boyutu "önemli değil" den "çok önemli" ye doğru , "yeterlilik algı" boyutu "yeterli değilim" den " çok yeterliyim" e doğru, "sınıfta uygulama sıklığı" boyutu ise "hiçbir zaman" dan "her zaman"a doğru 5'li derecelemeye sahiptir.

Bu bölüm için hazırlanan taslak maddelerin kapsam ve görünüş geçerliliği için 5 alan uzmanın ve 10 sınıf öğretmeninin görüşü alınmış gelen dönütler sonucunda bazı maddelerde ve derecelendirme ölçeklerinde değişiklikler ve eklemeler yapılmıştır. Madde analizi ve yapı geçerliği ve güvenirliği için pilot uygulama 75 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda madde-madde korelasyonu çok yüksek olan ($r>0.85$) olan maddeler ile madde-toplam korelasyonunda 0.30 altında olan ve anlamlı olmayan maddeler için çıkarma işlemleri yapılmıştır (Büyüköztürk, 2002).

Bu bölümdeki maddeler için yapılan madde-madde korelasyonunda "kısa cevaplı soru" ile "boşluk doldurma türünden soru" maddeleri arasında .92 korelasyon değeri bulunması nedeniyle bu iki madde birleştirilerek "kısa cevaplı/boşluk doldurma türünden soru" şeklinde tek maddeye indirgenmiştir. Yapılan madde-toplam korelasyonu sonucunda ise "sözlü yoklama" için 0.15 düşük korelasyon değerinin bulunması ve 02/05/2006 ve 20156 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde sözlü yoklamanın kaldırılması nedeniyle, "ders sürecinde soru sorma" için 0.08 korelasyon değeri bulunması nedeniyle bu bölümden çıkartılmıştır. Geriye kalan maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının .36 ile .74 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu değer ise maddelerin ayırt edicilik özelliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde yer alan maddelerin yapı geçerliğini saptamak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda KMO değeri 0.923 ve Barlett testi sonucu da 5968.74 ($p<.001$) bulunmuştur. Faktör analizi için temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Temel bileşenler analizine göre bu bölümde yer alan maddelerin birinci faktör yük değerlerinin 0.45 ile 0.74 arasında değiştiği ve tek faktörün açıkladığı varyansın 40.43 olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda maddelerin öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı ve öz değerlerin sırasıyla 8.89, 2.02, 1.48 ve 1.07 olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör analizi sonucunda maddelerin öz değerlerine ait çizgi grafiği Şekil 3.2'de ve alt faktör yükleri Tablo 2.7'de verilmiştir.

Şekil 2.2. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin özdeğer çizgi grafiği

Tablo 2.7. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri için yapılan madde-toplam korelasyonu ve faktör analizi sonuçları

Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri/Araçları	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Varimax Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
				Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Performans Ödevi	.61	.61	.66	**.723**	.227		.203
Proje	.64	.68	.69	**.718**	.100	.402	
Portfolyo	.60	.57	.65	**.711**	.136	.199	.124
Rubrik	.68	.62	.72	**.697**	.265	.239	.117
Grup Çalışması	.65	.57	.70	**.660**	.213	.204	.232
Gösteri/Sunu	.57	.56	.63	**.654**		.147	.335
Sınıf tartışması	.69	.59	.74	**.594**	.140	.377	.279
Çoktan seçmeli soru	.54	.74	.58	.184	**.821**	.195	
Kısa cev./Boşluk doldurmalı soru	.57	.74	.61	.180	**.812**	.175	.146
Doğru-yanlış	.61	.75	.64	.190	**.792**	.274	.111
Eşleştirmeli	.42	.53	.50	.192	**.629**	-.108	.310
Karma soru	.47	.50	.51		**.618**	.243	.236
Öz değerlendirme	.49	.56	.54	.131	.266	**.690**	
Akran değerlendirme	.69	.60	.73	.403	.185	**.685**	.149
Mülakat	.67	.67	.72	.530		**.614**	.109
Tutum ölçeği	.70	.63	.74	.430	.211	**.604**	.194
Kavram haritası	.67	.61	.72	.414		**.537**	.327
Günlük	.53	.43	.57	.170	.166	**.482**	.324
Gözlem	.58	.74	.64	.200		.334	**.762**
Ünite izleme testi	.59	.72	.63	.191	.130	.300	**.761**
Uzun cevaplı soru	.39	.42	.46	.138	.171		**.610**
Ev ödevi	.41	.48	.45	.212	.267		**.599**
Öz değer				8.89	2.02	1.48	1.07
Açıkladığı Varyans (Toplam = %61.37)				40.43	9.31	6.74	4.89
Alpha Güvenirlik Katsayısı (Alpha=.928)				.84	.79	.77	.72

Tablo 2.7'de görüldüğü gibi birinci faktörün öz değeri 8.89, açıkladığı varyans ise %40.43, ikinci faktörün öz değeri 2.02, açıkladığı varyans ise %9.31, üçüncü faktörün öz değeri 1.48, açıkladığı varyans ise %6.74, dördündü faktörün öz değeri 1.07 açıkladığı varyans ise %4.89 dur. Dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans ise %61.37'dir. Döndürme sonrasında faktör yük değerlerinin .48 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, bu bölümün birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olan maddelerden oluştuğunu göstermektedir.

Birinci faktörde yer alan maddelerin (performans değerlendirme, portfolyo, proje, rubrik, grup çalışması, gösteri, sınıf tartışması) daha çok performans değerlendirme etkinlikleri ile ilgili olması nedeniyle bu faktöre "performans değerlendirme yöntemleri", ikinci faktörde yer alan maddelere (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, karma) "objektif değerlendirme yöntemleri", üçüncü faktörde yer alan maddelere (öz-akran değerlendirme, mülakat, günlük, kavram haritası, tutum ölçeği) "alternatif değerlendirme yöntemleri", dördüncü faktörde yer alan maddelere (gözlem, ünite izleme testi, uzun cevaplı soru, ev ödevi) ise öğretmenlerin eskiden beri kullana geldikleri "geleneksel değerlendirme yöntemleri" ismi verilmiştir.

Pilot uygulama sonucunda bu bölümde yer alan üç boyuttaki dereceleme ölçeğinin güvenirliği için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı "önemlilik algı" boyutu için 0.88, "yeterlilik algı" boyutu için 0.94, "sınıfta uygulama sıklığı" boyutu için 0.91 bulunmuştur. Bu durum ölçeğin üç boyutunda elde edilen ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir. "Ölçme-Değerlendirme Anketi"nin pilot uygulamasından elde edilen bulgular sonucunda gerekli olan düzeltmeler yapılarak anketin son şekli verilmiştir (Bkz. Ek-2).

2.5.2. Sınıf İçi Gözlem Formunun Geliştirilmesi

Mülakat metodu kişilerin ne düşündüğü ve düşüncesinin arakasında yatan nedenleri araştırma fırsatı sağlarken gerçekte olayların nasıl olduğu konusunda fazla bilgi vermemektedir. Gözlem belli bir ortam ya da kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak araştırmak istendiğinde tercih edilmesi gereken bir veri toplama tekniğidir (Balcı, 2001). Gözlem yoluyla araştırma sürecinde olayların nasıl geliştiği ve nasıl bir değişim geçirdiğini görmek mümkündür. Ayrıca araştırılan durumu doğrudan gözlemek verilerin güvenirliğini artırmada önemli bir etkendir (Çepni, 2007). Yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış

gözlemler daha çok sistematik olarak yapılan gözlemlerdir. Sistemli gözlemde objektif davranış ölçüleri ya da benzeri gözlenebilir olaylar, gözlem ünite birimlerinin gözlenmesi prosedürü ile iç içedir. Gözlem üniteleri çeklist ya da eylem için kodlama sistemi ile kayıt edilirler (Balcı, 2001). Sistematik gözlemin gerekçesi, olayların detaylarıyla incelenmesini sağlamak ve bu yolla, bazı noktaların gözden kaçmasını ve zamanla unutulmasını önlemektir (Çepni, 2007).

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini derinlemesine incelemek ve anketten elde edilen verileri desteklemek amacıyla yarı-yapılandırılmış gözlem yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada kullanılan anketin boyutları dikkate alınarak yarı-yapılandırılmış "Sınıf içi Gözlem Formu" hazırlanmıştır. Bu gözlem formu, öğretmenin sınıf içinde değerlendirme etkinliklerini uygulama biçimiyle ilgili davranışları not etmeye imkan verecek şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra araştırmacı sınıf mevcudunu, sınıfta kullanılan araç-gereçleri, öğretmenin öğretim yöntemini, ders kitaplarını kullanma biçimini diğer gözlem notları bölümüne kayıt edebilmektedir. Araştırma kapsamında kullanılan gözlem formu Ek-4'de sunulmuştur. Bu araştırmada sınıf içi gözlemler Trabzon il merkezinde 2, ilçe merkezinde 2, beldede 2 ve köyde 2 olmak üzere toplam sekiz sınıf öğretmeni seçilerek yapılmıştır. Bu araştırmada her bir öğretmen için yapılan ilk 2 gözlem araştırmacının deneyim kazanması amacıyla asıl uygulamaya dahil edilmemiştir. Araştırmacı her bir öğretmen yaklaşık olarak 6 hafta gözlemiştir. Bu araştırma sürecinde gözlemin yapıldığı bazı sınıfların kalabalık olması bazılarının ise küçük olması nedeniyle araştırmacı öğrencilerle birlikte oturmak zorunda kalmış ya da çok yakın temas halinde olmuştur. Bu durumda ise hazırlanan gözlem formu sınıf içinde kullanılmaya çalışıldığı zaman öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve dersten kopmasına, öğretmenin ise araştırmacıya yoğunlaşmasına neden olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle hazırlanan gözlem formları sınıf içinde kodlanmamış, gözlem yapıldıktan sonra sınıf dışında kayıt edilmiştir ve gözlem notları tutulmuştur.

2.5.3. Mülakatlar

Mülakat yöntemiyle araştırmacı iletişim kurulan bireyin iç dünyasına girerek araştırılan konu hakkında ne düşündüğünü, düşüncesinin arkasında yatan inançları ve kabullerin ne olduğunun ortaya çıkarılmasını sağlar (Cohen ve Manion, 2000; Çepni,

2007). Mülakat yönteminin en önemli özelliklerinden birisi araştırmacıya iletişim kurulan birey ile yüz yüze görüşme fırsatı sunarak elde edilecek verilerin açık ve güvenilir olmasını sağlamasıdır. Bununla birlikte mülakatlar, katılımcının cevabının nedenlerini derinlemesine incelenmesine ve diğer veri toplama araçlarıyla elde edilemeyecek bazı noktaların tespit edilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ve uygulama biçimlerini ortaya çıkarmak, karşılaştıkları problemleri ve HİE ihtiyaçlarını derinlemesine ortaya çıkarmak ve anketten elde edilen verileri desteklemek amacıyla mülakat metodu kullanılmıştır.

Diğer taraftan yarı yapılandırılmış mülakat, sorularda esneklik sağlaması nedeniyle mülakatçıya ekstra bilgi için araştırma fırsatı vermektedir. Böylece mülakatçı daha detaylı ve derin bilgiler elde edebilmektedir (Çepni, 2007). Bu metodun araştırmacıya sunduğu fırsatlar düşünülerek bu araştırmada yarı yapılandırılmış mülakatın yürütülmesi benimsenmiştir. Bunun için öncelikle bu araştırma kapsamında belirlenen alt problemlere cevap verebilecek nitelikte soruları yansıtan mülakat formu tasarlanmıştır. Mülakat formundaki soruların geçerliğini sağlamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla üç alan eğitimcinin görüşü alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan anketin geliştirilmesi ve araştırmacının mülakat için deneyim kazanması amacıyla mülakat formunun ön denemesi 3 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiş ve bunun sonucu olarak mülakat formundaki bazı sorularda değişiklikler yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında kullanılan "Mülakat Formu" Ek-3'de sunulmuştur. Son şeklini alan mülakat formu kullanılarak sınıf içi gözlemin yapıldığı Trabzon il merkezi, ilçe merkezi ve belde de görev yapan toplam 6 sınıf öğretmeniyle 2006-2007 öğretim yılının bahar döneminde, köyde görev yapan 2 sınıf öğretmeniyle de güz döneminde görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin samimi cevap vermesini sağlamak amacıyla görüşme başlamadan önce kişisel bilgilerinin saklı kalacağı ve ifşa edilmeyeceği, verilerin sadece araştırma amacıyla kullanılacağı teminatı verilmiştir. Yapılan her bir görüşme yaklaşık 50-60 dakika sürmüş ve görüşmeler esnasında ses kaydedici cihaz kullanılarak veriler toplanmıştır.

2.5.4. Dokümanlar

Dokuman metodu, resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir metottur. Doküman metodu

kapsamında elde edilen kayıtlar, metinler, yazılmış kelimeler, dokümanlar vb araçlar araştırılan konuya zenginlik kazandırmakta, farklı bir boyuttan konuya yaklaşılmasına imkan vermektedir (Ekiz, 2003). Bu araştırmada gözlem ve mülakat yapılan sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını yansıtan belgelerden olan yazılı sınav soruları, portfolyo, performans ve proje örneklerine ilişkin veriler doküman metodu kullanılarak incelenmiştir. Bunun yanında İMÖP'ün önerdiği ölçme-değerlendirme politikalarını ve etkinliklerini incelemek amacıyla da İMÖP'ün kendisi, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ve Genelgeleri de gözden geçirilmiştir. Bu araştırma kapsamında toplanan yazılı sınav soru örnekleri Bloom'un bilişsel öğrenme basamaklarına göre irdelenmiştir. Portfolyo, performans ve proje örnekleri ise taşıması gereken özellikler bakımından incelenmiştir. Bu araştırmada dokuman incelemesi metodu kullanılarak öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin belgeler incelenerek söyledikleri ile uygulamaları arasındaki tutarlılık da belirlenmeye çalışılmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Bu başlık altında çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizleri sunulmuştur. Çalışmanın verileri "Ölçme-Değerlendirme Anketi", "Sınıf içi Gözlem Formu", "Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Formu" ve "Doküman İncelemesi" metodu kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizi ayrıntılı olarak verilmiştir.

2.6.1. Ölçme-Değerlendirme Anketinin Analizi

Bu araştırmada kullanılan ölçme-değerlendirme anketi altı bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyeti, mezun olduğu program, hizmet yılı, yerleşim yeri, sınıf mevcudu, vb) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo ile sunulmuştur.

Anketin ikinci bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin matematik öğrenmeye ilişkin algılarını yansıtan 5'li Likert türünden 10 maddeden oluşan "Matematik öğrenmeye ilişkin inanç ölçeği" yer almaktadır. Bu ölçekte ilk 5 madde geleneksel öğrenme anlayışını son beş madde çağdaş öğrenme anlayışını yansıtmaktadır.

Ölçekteki her bir madde "Tamamen katılmıyorum" dan "Tamamen katılıyorum" doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puanların hesaplanmasında geleneksel matematik öğrenme anlayışını yansıtan ilk beş madde tersine puanlanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında ölçek puan ortalaması kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen puan ortalamasının yüksek olması bireyin çağdaş öğrenmeye ilişkin inanca sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre ölçekten elde edilen puanların ortalaması 1.00-1.79 arasında ise "Geleneksel İnancı (Gİ)", 1.80-2.59 arasında ise "Geleneksele Yakın İnancı (GYİ)", 2.60-3.39 arasında ise "Hem Geleneksel Hem Çağdaşa İnancı (GÇİ)", 3.40-4.19 arasında ise "Çağdaşa Yakın İnancı (ÇYİ)", 4.20-5.00 arasında ise "Çağdaş İnancı (Çİ)" yansıtmaktadır. Ancak, bu araştırma kapsamında elde edilen bulgularda örneklemdeki öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin sahip oldukları inançlar kategoriler bağlamında incelendiğinde çoğunlukla GÇİ (2.60-3.39 arasında) ve ÇYİ (3.40-4.19) kategorilerinde yığıldıkları belirlenmiştir. Bu nedenle bu ölçekten elde edilen puanlara ilişkin yapılan istatistiksel karşılaştırmalarda ikili kategorinin kullanılmasının daha uygun olacağı varsayılmıştır. Bu kapsamda ölçek puan ortalaması 1.00-3.00 arasında ise "Geleneksel Öğrenme Anlayışa Yansıtan İnanca" (GÖİ), ölçek puan ortalaması 3.01-5.00 arasında ise "Çağdaş Öğrenme Anlayışı Yansıtan İnanca" (ÇÖİ) sahip olduğu kabul edilmiştir.

Anketin üçüncü bölümünde sınıf öğretmenlerinin İMÖP, HİE semineri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili genel eğilimleri ile ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu bölümde yer alan maddelerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış, elde edilen frekans ve yüzde değerleri tablo ile sunulmuştur.

Anketin dördüncü bölümünde ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan sorunları yansıtan 5'li derecelemeli ölçeğin kullanıldığı 17 madde yer almaktadır. Her bir madde "Katılmıyorum" dan "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine doğru 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Her bir maddenin yorumlanmasında aritmetik ortalama ve standart sapma değeri kullanılmıştır. Buna göre elde edilen ortalama puan aralıklarına karşılık geldiği anlamlar şöyledir; 1.00-1.79 arası "Katılmıyorum", 1.80-2.59 arası "Kısmen Katılıyorum", 2.60-3.39 arası "Orta Düzeyde Katılıyorum", 3.40-4.20 arası "Çoğunlukla Katılıyorum", 4.20-5.00 arası "Tamamen Katılıyorum".

Anketin beşinci bölümünde ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin 6 kategoride toplam 39 madde yer almaktadır. Bu maddeleri sınıfta uygulama sıklığı bakımından

puanlamada “hiçbir zaman” için 1 puan, “nadiren” için 2 puan, “ara sıra” için 3 puan, “genellikle” için 4 puan ve “her zaman” için 5 puan verilmektedir. Bu bölümde yer alan kategorilerin sahip oldukları boyutlara ve maddelere göre değerlendirilmesinde betimsel istatistik değerleri olan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri esas alınmıştır. Bu bölümde yer alan maddelere karşılık gelen ortalama değer aralıklarının karşılıkları şöyledir; 1.00-1.79 arası “hiçbir zaman”, 1.80-2.59 arası “nadiren”, 2.60-3.39 arası “ara sıra”, 3.40-4.19 arası “genellikle”, 4.20-5.00 arası “her zaman”dır.

Anketin altıncı bölümünde ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına ilişkin toplam 22 madde yer almaktadır. Her bir madde “önemlilik algısı”, “yeterlik algısı” ve “sınıfta uygulama sıklığı” bakımından 5’li dereceleme ölçeği kullanılarak cevaplanmaktadır. Her bir madde en olumsuzdan en olumlu görüşe doğru 1 ile 5 arasında puanlanmıştır. Her bir maddenin analizinde SPSS 15.0 paket programı kullanılmış ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak tablo halinde sunulmuştur. Bu bölümde yer alan maddelerin ve boyutların puan ortalamalarının yorumlanmasında kullanılan ölçüt aralıkları Tablo 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.8. Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin maddelerinin puan ortalamalarına karşılık gelen değerler

Puan Aralığı	Önemlilik Boyutu	Yeterlik Boyutu	Kullanım Sıklığı Boyutu
1.00 - 1.79	Önemli değil	Yeterli değil	Hiçbir zaman
1.80 – 2.59	Kısmen önemli	Kısmen yeterli	Çok Nadir
2.60 – 3.39	Orta düzeyde önemli	Orta düzeyde yeterli	Ara sıra
3.40 – 4.19	Önemli	Oldukça yeterli	Genellikle
4.20 – 5.00	Çok önemli	Çok yeterli	Her zaman

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin anketin dördüncü ve beşinci bölümlerinde yer alan alt faktörlere ilişkin ölçme-değerlendirme uygulama biçimlerinin çeşitli değişkenler (mesleki kıdem, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu, yerleşim yeri, mezuniyet durumu vb.) bakımından incelenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda matematik öğrenmeye ilişkin felsefi inanç değişkeni (geleneksel ve çağdaş felsefi inanç) için bağımsız gruplar için *t*-testi yapılmıştır. İkiden fazla gruba sahip olan diğer değişkenler (mesleki kıdem, öğrenci sayısı, HİE alma durumu, yerleşim yeri, mezun olunan program) için tek yönlü Anova testi, anlamlı farkın bulunması durumunda gruplar

arasındaki farkı belirlemek amacıyla Tukey HSD analizi yürütülmüştür. Ayrıca bu analizler için gerekli olan şartların (değişkenler için elde edilen verilerin sürekli olması ve normal dağılım göstermesi) sağlandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tablo halinde sunulmuştur.

2.6.2. Mülakatların Analizi

Cohen ve Manion (1989), mülakatların analizi sırasında bireyin mülakat süresince söylediklerinin tümünün aynen alınması yerine, araştırmacının ifadeleri ve yorumları çıkartıldıktan sonra elde edilen verilerin düzenlenmesiyle oluşturulan yapının kullanılmasını önermektedir. Bu düzenlemelerde, duraksamalar, yanlış başlamalar, heyecan ve duyguların gösterimi olan bazı ifadeler çıkartılarak daha sade veriler elde edilmekte ve bu şekilde yapılan düzenlemeler analizi kolaylaştırmaktadır. Yin (1994), mülakattan elde edilen verilerin karşılaştırılarak, bireylerin fikir birliğine vardığı veya ayrı düşündüğü noktaları tespit edebilmek için, verilen cevapların frekanslara göre kategorilere konulmasını önermektedir. Bununla birlikte, mülakattan bazı cümleler direkt alınarak bireyin düşüncelerini olduğu gibi yansıtmanın da çok yararlı olduğuna inanılmaktadır. Merriam (1998) ise araştırma konusu ile doğrudan ilişkisi olan verilerin parantez içine alınarak olduğu gibi okuyucuya aktarılmasının gerekliliğini savunmaktadır. Bu bağlamda, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olan verilerin parantez içinde verilmesiyle, okuyucu verilerle doğrudan karşı karşıya getirilmekte ve verilerin ne anlama geldiğine kendi yorumlarıyla karar verebilmektedir (Çepni, 2007).

Bu çalışmada yukarıda ifade edilen analiz yöntemleri dikkate alınarak öncelikle mülakatların analizi aşamasında teybe kaydedilenlerin dinlenmesi ve yazıya dökülmesi (transkript) işlemi yapılmıştır. Mülakattan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Mülakattaki soruya verilen cevaplar incelenerek NVivo 8.0 nitel veri analizi programı kullanılarak çeşitli tema (kategori) ve alt temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Strauss ve Corbin (1990)'in belirttiği belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan "verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama" türü kullanılmıştır. Bu kapsamda temalar toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tabi

tutulması sonucu araştırmacı tarafından ortaya çıkartılmıştır. Elde edilen veriler satır satır incelenmiş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışılmıştır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretmiş ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturmuştur. Bu süreçte oluşan kodların ya da kavramların ortak yönleri daha üst düzey olan temalarla açıklanmıştır. Bu temalara ait öğretmen görüşleri ise okuyucuya örnek olarak sunulmuştur.

2.6.3. Sınıf İçi Gözlemlerin Analizi

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak veri toplandığı için gözlemden elde edilen verilerin analizinde gözlem formunda davranışların gerçekleşme durumunu gösteren işaretlemeler göz önüne alınarak frekans değerleri hesaplanmıştır. Gözlem formundaki davranışlara ilişkin frekans değerleri tablo halinde sunulmuştur. Gözlem formunda belirlenmiş standart davranışların dışında gerçekleşen durum ve olayların analizinde ise betimsel analiz tekniği ve NVivo 8.0 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Gözlemden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemi çerçevesinde verilmiştir.

2.6.4. Dokuman Analizi

Bu araştırma kapsamında incelenen ve toplanan dokümanlar içerik analizi yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Balcı (2002), içerik analizini insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Temel amacı, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir. İçerik analizi sonuçları genelde frekans ve/yada yüzde tabloları şeklinde sunulur. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınav sorularının niteliğini belirleyebilmek amacıyla yazılı sınav sorularının içerik analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yazılı sınav soruları soru türüne (kısa cevaplı, çoktan seçmeli, uzun cevaplı, vb.), öğrenme alanına (Bilişsel ve devinişsel) ve Bloom'un bilişsel öğrenme basamaklarına (bilgi, kavrama, uygulama, vb.) göre içerik analizi yapılmış, elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri tablo halinde sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin yaptırdıkları proje, performans görevi ve portfolyo çalışmalarının niteliklerinin ortaya çıkartılmasında 2005 MEB öğretim programı,

İlköğretim yönetmeliği ve Genelgelerinde ifade edilen hususlar ile literatürde belirtilen özellikler dikkate alınarak kontrol listesi oluşturulmuş ve buna göre içerik analizi yapılmıştır. Bu dokümanların belirtilen özellikleri ne düzeyde karşılayıp karşılamadığı tablo halinde sunulmuştur. Bunun yanında bazı dokümanlara ilişkin uygulamalar betimsel olarak yansıtılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik dersi öğretim programında (İMÖP) öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamına yansıtma biçimlerini, karşılaştıkları problemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmektir. Bu bölümde yer alan bulgular araştırmanın alt problemine cevap verecek şekilde düzenlenmiştir. Bu nedenle araştırmada kullanılan anket, gözlem, mülakat ve dokümanlardan elde edilen bulgular ayrı ayrı sunmak yerine çalışmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilerek verilmiştir. Elde edilen bulguların sunulma sırası ise Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Bulguların sunuş biçimini gösteren şema

Bulgular Bölümünün Alt Başlıkları	Veri Kaynakları			
3.1. Katılımcıların Özelliklerine İlişkin Bulgular	A	M	G	D
3.1.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerine İlişkin Bulgular	A	M	G	D
3.2.1. Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma Amacına İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2.2. Ölçme-Değerlendirme Sürecine Katılan Kişilere İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2.3. Ölçme-Değerlendirme Yapma Zamanına İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2.4. Sınav Sorularının Niteliğine İlişkin Bulgular	√	√	√	√
3.2.5. Öğrenci Çalışmalarının Puanlama Biçimine İlişkin Bulgular	√	√	√	√
3.2.6. Öğrenci Çalışmalarına Dönüt Verme Biçimine İlişkin Bulgular	√	√	√	√
3.2.7. Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlere İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2.8. Ölçme-Değerlendirme Araçlarına Yönelik Önem ve Yeterlik Algısı ile Kullanım Sıklığına İlişkin Bulgular	√	√	√	√
3.2.9. Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Hizmet İçi Eğitim (HİE) İhtiyacına İlişkin Bulgular	√	√	√	
3.2.10. Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara ve Zorluklara İlişkin Bulgular	√	√	√	√
3.3. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesine İlişkin Bulgular	A	M	G	D
3.3.1. Matematik Öğrenmeye İlişkin Felsefi İnanç	√			
3.3.2. Mezun Olunan Fakülte	√			
3.3.3. Mesleki Deneyim (Hizmet Yılı)	√			
3.3.4. Ölçme-Değerlendirme Konusunda HİE Alma Durumu	√			
3.3.5. Yerleşim Yeri	√			
3.3.6. Sınıf mevcudu	√			

A: Anket, M: Mülakat, G: Gözlem, D: Doküman İncelemesi

Bu bölümün birinci kısmında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular, ikinci kısmında araştırmanın birinci alt problemi bağlamında sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını sınıf ortamına yansıtma biçimine, karşılaştıkları problemlere ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Üçüncü kısmında ise araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen bazı değişkenlere ilişkin bulgular sunulmaktadır.

3.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında anketi cevap veren ve özel durum çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik ve kişisel bilgilerine ilişkin bazı bulgulara yer verilmiştir. Her ne kadar bu bulgular doğrudan araştırmanın asıl problemine cevap vermese de alt problemlerine ilişkin bulguların sunulmasına ve aydınlatılmasına yardımcı olmaktadır.

3.1.1. Anketi Cevaplayan Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan anketi cevaplayan sınıf öğretmenlerin coğrafi bölge, il ve yerleşim yerine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3.2'de sunulmuştur. Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, bu araştırmada kullanılan ankete 7 coğrafi bölgedeki 15 ilde görev yapan toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni cevap vermiştir. Bunların %38.2'i il merkezinde, %35.2'i ilçe merkezinde ve %26.6'ı belde ya da köyde görev yapmaktadır. Katılımcıların bölgelere göre dağılımı şöyledir; %11.6'ı Akdeniz Bölgesi, %15'i Doğu Anadolu Bölgesi, %14.2'si Ege Bölgesi, %13.8'i Güney Doğu Anadolu Bölgesi, %12.9'u İç Anadolu Bölgesi, %22.5'i Karadeniz Bölgesi ve %10'u Marmara Bölgesinde görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %56.8'i sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi bakımından birinci kategoride %43.2'i ise üçüncü kategoride yer alan illerde görev yapmaktadırlar.

Katılımcıların diğer demografik özelliklerine ilişkin bulgular ise Tablo 3.3'de sunulmuştur. Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, ankete cevap veren katılımcıların %57.2'i bay, %42.8'i bayan, %49.2'i dördüncü sınıfa %50.8'i beşinci sınıfa girmekte; %49.8'i Sınıf Öğretmenliği programından, %27.3'ü Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamlama programından, %12.7'i eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuş durumdadır.

Tablo 3.2. Anketi cevaplayan öğretmenlerin coğrafi bölge, il ve yerleşim yerine göre dağılımı

Coğrafi Bölgeler	İl	Sos-Eko. Gel.Düz. (GD)	Yerleşim Yeri			Toplam	
			İl Merkezi	İlçe Merkezi	Belde/Köy	f	%
Akdeniz Bölgesi	Antalya	I.	14	8	6	28	5.5
	Osmaniye	III.	18	9	4	31	6.1
Doğu Anadolu Bölgesi	Malatya	I.	22	5	13	40	7.8
	Van	III.	10	14	13	37	7.2
Ege Bölgesi	Denizli	I.	13	15	10	38	7.4
	Muğla	III.	19	3	13	35	6.8
Güney Doğu Anadolu Bölg.	Gaziantep	I.	16	20	2	38	7.4
	Adıyaman	III.	11	10	12	33	6.4
İç Anadolu Bölgesi	Konya	I.	18	10	9	37	7.2
	Niğde	III.	6	13	10	29	5.7
Karadeniz Bölgesi	Samsun	I.	12	20	2	34	6.6
	Trabzon	I.	13	15	23	51	10.0
	Gümüşhane	III.	14	10	6	30	5.9
Marmara Bölgesi	Kocaeli	I.	6	12	7	25	4.9
	Kırklareli	III.	4	16	6	26	5.1
Toplam	15 il		196 %38.2	180 %35.2	136 %26.6	512 %100	

GD: Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi

Mesleki kıdem bakımından katılımcıların %38.7'i "20 yıl ve üzeri", %9.6'ı "15-19 yıl", %22.1'i "10-14 yıl", %16.6'ı "5-9 yıl" ve %13.1'i "1-4 yıl" arasında yer almakta; sınıflardaki öğrenci mevcutları bakımından %2.9'u "15 den az", %10.2'i "15-20", %17.4'ü "21-25", %20.3'ü "26-30", %18.4'ü "31-35", %10.7'i "36-40" ve %20.1'i "41 ve üzeri" sınıflarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %33.4'ü daha önce ölçme-değerlendirme konusunda HİE almış ve sadece 6 katılımcı eğitim alanında yüksek lisans veya doktora yapmış durumdadır. Tablo 32'deki veriler dikkate alındığında katılımcıların çoğunluğu sınıf öğretmenliği programından mezun ve 20 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahip olanlardan oluştuğu, "26-35 arası" ile "41 ve üzeri" sınıf mevcudu olan sınıflarda görev yaptıkları görülmektedir.

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin %43.9'u İMÖP'ü eski öğretim programına göre oldukça iyi, %40.6'ı kısmen iyi bulmaktadır. Ancak, %11.3 oranındaki sınıf öğretmeni eski ilköğretim matematik dersi öğretim programını 2005'deki öğretim programına göre daha iyi, %2.3'ü ise iki öğretim programı arasında bir fark olmadığını düşünmektedir. Bu değerler sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu İMÖP hakkında eski öğretim programına göre olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.3. Anketi cevaplayan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları

Değişken		f	%
Cinsiyet	Bay	293	57.2
	Bayan	219	42.8
Sınıf	4.sınıf	252	49.2
	5.sınıf	260	50.8
Mezun Olunan Öğretim Programı/ Fakülte	Sınıf Öğretmenliği Programı	255	49.8
	Sınıf Öğret. Dışındaki Eğit. Fak.	30	5.9
	Eğitim Yüksek Okulu/Lisans Tamamla	140	27.3
	Eğitim Fakültesi Dışındaki Fak.	65	12.7
	Boş	22	4.3
Hizmet yılı	1-4 yıl	67	13.1
	5-9 yıl	85	16.6
	10-14 yıl	113	22.1
	15-19 yıl	49	9.6
	20 yıl ve üzeri	198	38.7
Sınıf Mevcudu	15'den az	15	2.9
	15-20 arası	52	10.2
	21-25 arası	89	17.4
	26-30 arası	104	20.3
	31-35 arası	94	18.4
	36-40 arası	55	10.7
	41 ve üzeri	103	20.1
Ölçme-Değerlendirmede HİE Alma Durumu	Evet	171	33.4
	Hayır	341	66.6
Yüksek Lisans/Doktora Yapma Durumu	Evet	6	1.2
	Hayır	506	98.8
İMÖP hakkındaki görüşleri	Eskiye göre oldukça iyi	225	43.9
	Eskiye göre kısmen iyi	208	40.6
	Eskisinden farklı değil	12	2.3
	Eski program daha iyi	58	11.3
	Boş cevap	9	1.8
Ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerinin uygulanabilirliği ile ilgili genel görüşleri	Tamamen uygulanabilir	49	9.6
	Genelde uygulanabilir	246	48.0
	Kısmen uygulanabilir	140	27.3
	Çok az uygulanabilir	66	12.9
	Hiç uygulanamaz	7	1.4
	Boş	4	0.8

Diğer taraftan İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme araçlarının/yöntemlerinin uygulanabilirliğini ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin %9.6'ı "tamamen uygulanabilir", %48'i "genelde uygulanabilir", %27.3'ü "kısmen uygulanabilir", %12.9'u "çok az uygulanabilir" olduğunu düşünmektedirler. Bu değerler, sınıf öğretmenlerin yaklaşık %60'nın önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sistem içinde uygulanabilir nitelikte olduğu yönünde genel görüşe ve inanca sahip olduklarını göstermektedir.

3.1.2. Özel Durum Çalışmasında Yer Alan Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri ve Oluşturdukları Sınıf Ortamları

Bu araştırmada özel durum çalışması kapsamında sınıf içi gözlem ve mülakat yapmak amacıyla Trabzon ilinden seçilen sekiz sınıf öğretmeninin demografik ve sınıf özellikleri Tablo 3.4'de sunulmuştur. Ayrıca bu öğretmenlerin sınıf yapısı ve öğretim yaklaşımlarına ilişkin gözlem notlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Özel durum çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin özellikleri

Değişken	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Görev Yeri	İl Merkezi	İl Merkezi	İlçe Merkezi	İlçe Merkezi	Belde	Belde	Köy	Köy
Cinsiyeti	Bay	Bay	Bayan	Bay	Bay	Bayan	Bayan	Bay
Hizmet Yılı	22yıl	33yıl	10 yıl	20yıl	10yıl	15yıl	8 yıl	11yıl
Mezuniyeti	Eğitim Enst.	Eğitim Enst.	Biyoloji Fen-Ed.	Lisans Tam.	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Sınıf Öğrt.	Biyoloji Fen-Ed.
Lisans Üstü Eğitim Dur.	------	------	------	Yüksek Lisans	-----	-----	----	----
Derse Girdiği Sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
Sınıf Mevcudu	38	35	20	42	25	16	12	9
Sınıf Düzeni	U Düzeni	Gelenek. Sınıf Düz.	Grup Düzeni	Gelenek. Sınıf Düz.	Grup Düzeni	U Düzeni	U Düzeni	Gelenek. Sınıf Düz

Ö1 Öğretmeni; 22 yıllık bir deneyime sahip ve eğitim enstitüsü mezunu olan Ö1 öğretmeni il merkezinde teknolojik alt yapı bakımından iyi olan bir okulda görev yapmaktadır. Sınıfında 38 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfındaki öğrencilerin oturma düzeni U şeklindedir. Derslerinde genellikle öğrencilerin ön bilgilerini temel olarak başladığı, öğretim programına ve ders kitaplarına bağlı kaldığı, doğrudan bilgi vermediği,

öğrencilerin bilgilerini oluşması için çeşitli tartışma ortamları oluşturduğu, öğrencilerin özgürce fikirlerini ifade etmelerini sağladığı, çalışma yaprakları hazırladığı ve kullandığı, problem çözme sürecine önem verdiği, çoğunlukla grup çalışması yaptırdığı, öğrencilerin öz ve akran değerlendirme yapmasına fırsat verdiği gözlenmiştir. Bu yönüyle derslerinde öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştığı söylenebilir.

Ö2 Öğretmeni; 33 yıllık bir deneyime sahip ve eğitim enstitüsü mezunu olan Ö2 öğretmeni il merkezinde Ö1 ile aynı okulda görev yapmaktadır. Sınıfında 35 öğrenci bulunmaktadır. Sınıfındaki öğrencilerin oturma düzeni öğrencilerin birbirini arkadan gördüğü, sıralarının art arda dizildiği geleneksel oturma düzenindedir. Derslerinde genellikle kendisinin anlatım yaptığı, ders kitabını çok bağlı kalmadığı, değişik test kitaplarından soru çözdürdüğü, grup çalışması çok az yaptırdığı, öğrencileri soru çözmede yarışa soktuğu, sınıf içi performans olarak hızlı soru çözmeyi temel aldığı, öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamaya önem verdiği gözlenmiştir. Bu yönüyle derslerini genellikle öğretmen merkezli bir yapıda işlediği söylenebilir.

Ö3 Öğretmeni: 10 yıllık bir deneyime sahip ve fen edebiyat biyoloji mezunu olan Ö3 öğretmeni, ilçe merkezinde teknolojik alt yapı bakımından iyi olan bir okulda görev yapmaktadır. Sınıfında 20 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin oturma düzeni 4'lü grup çalışması şeklindedir. Ders kitabındaki yönergelere bağlı olarak ders işlediği ancak doğrudan bilgi vermeyi daha çok tercih ettiği, biyoloji mezunu olması nedeniyle alan bilgisi ve pedagojik bilgi yönünden yeterli olmadığı, kavramları ve ilişkileri doğrudan ifade ettiği, kural ve formül tabanlı ders işlediği, örnek soru çözdüğü, öğrencilerin grup şeklinde oturmasına rağmen grup çalışmasını fazla yaptırmadığı gözlenmiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde derslerini çoğunlukla öğretmen merkezli bir yapıda sürdürdüğü söylenebilir.

Ö4 Öğretmeni; 20 yıllık bir deneyime sahip ve eğitim alanında yüksek lisans yapan Ö4 öğretmeni ilçe merkezinde ikili öğretim yapan 42 kişilik kalabalık bir sınıfta görev yapmaktadır. Sınıfındaki öğrencilerin oturma düzeni sınıfın dar ve kalabalık olması nedeniyle geleneksel oturma düzenindedir. Yapılan görüşmelerde eğitim alnında yüksek lisans yapması nedeniyle öğrenci merkezli eğitim kavramı ve çağdaş öğretim yöntemleri konusunda oldukça donanımlı olduğu gözlenmiştir. Derslerinde öğrencilerin ön bilgilerini ve bilgiyi kendilerinin yapılandırması için doğrudan anlatım yolunu tercih etmediği ve tartışma ortamı oluşturduğu, etkinlik yapmaya önem verdiği, öğrencilerin kendilerinin genellemelere ulaşmasına fırsat verdiği, rol oynama, grup çalışması gibi etkinliklere yer

verdiği, mümkün olduğunca farklı öğrencilere söz verdiği, problem çözme sürecine özellikle önem verdiği gözlenmiştir. Bu yönüyle derslerini çoğunlukla öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun yürütmeye çalıştığı söylenebilir.

Ö5 Öğretmeni; 10 yıllık bir deneyime sahip ve sınıf öğretmenliği mezunu olan Ö5 öğretmeni, bir belde ilköğretim okulundaki 25 kişilik bir sınıfta görev yapmaktadır. Sınıftaki öğrencileri 4'lü grup çalışması düzeninde oturmaktadırlar. Derslerinde öğretim programı kitaplarına bağlı etkinlikler işlediği, somut materyal kullanımına önem verdiği, doğrudan bilgi sunma yerine yönlendirici rolünü benimsediği, kavramların ve ilişkilerin öğrenciler tarafından kurulmasına çalıştığı ve grup çalışması etkinliklerini sık yaptırdığı gözlenmiştir. Ayrıca, problem çözme sürecinde sonuçtan çok düşünme biçimine önem verdiği, fikirlerin tartışılmasına teşvik ettiği, ders sürecinde bazı drama etkinlikleri yaptırdığı ve ders kitabının dışında çoklu zeka kuramına dayalı etkinlik kitaplarını kullandığı belirlenmiştir. Bu yönüyle Ö5'in öğrenci merkezli öğretim yapmaya önem verdiği söylenebilir.

Ö6 Öğretmeni; 15 yıllık bir deneyime sahip ve sınıf öğretmenliği mezunu olan Ö6 öğretmeni, Ö5 ile aynı okuldaki 16 kişilik küçük bir sınıfta görev yapmaktadır. Sınıfındaki öğrenciler U düzeninde 2'şerli oturmaktadır. Derslerini etkinliğe dayalı işlemeye çalıştığı, öğrencilerin ön bilgilerini yokladığı, öğrencilere tartışma imkanı verdiği, çeşitli açık uçlu problemler çözdürdüğü, öğrencilerin düşünme süreçlerine odaklandığı, grup çalışması etkinliklerine yer verdiği, öğrencilerin yanlış anlamalarını ve eksiklerini giderdiği gözlenmiştir. Bunun yanında somut materyale dayalı ders işlemeye önem verdiği ve derse hazırlıklı geldiği görülmüştür. Bu yönüyle Ö6'nın derslerinde daha çok öğrenci merkezli işlemeye çalıştığı söylenebilir.

Ö7 Öğretmeni; 15 yıllık bir deneyime sahip ve sınıf öğretmenliği mezunu olan Ö7 öğretmeni, bir köy ilköğretim okulundaki 12 kişilik küçük bir sınıfta görev yapmaktadır. Sınıfındaki öğrencileri U düzeninde oturmaktadır. Ö7'nin okulunda teknolojik alt yapısı ve öğretim materyali oldukça yetersiz ve taşımalı eğitim yapılmaktadır. Ö7 farklı köylerden taşımalı gelen öğrencilerin eğitim seviyesi farklı olduğu için derslerinde genellikle konuya başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini yoklayıcı sorularla tartışma başlattığı ve eksikleri gidermeye çalıştığı, derslerinde mümkün olduğunca ulaşılabilir olan materyaller kullanarak etkinlik yaptığı, grup çalışması/küme çalışması yaptırdığı, geri kalan öğrencilerle birebir ilgilendiği, alıştırma türünden ziyade kendisinin hazırladığı farklı

çözüm yolu olan problemler çözdürdüğü gözlenmiştir. Ö7'nin okulun imkanı çerçevesinde öğrenci merkezli eğitim yapmaya gayret ettiği söylenebilir.

Ö8 Öğretmeni; 11 yıllık bir deneyime sahip ve Fen Edebiyat Biyoloji mezunu olan Ö8 öğretmeni, Ö7 ile aynı okulda 9 kişilik bir sınıfta görev yapmaktadır. Ö8, 9 kişilik bir sınıfa sahip olmasına rağmen öğrenciler sıraların birbiri arkasına dizildiği geleneksel düzende oturmaktadır. Ö8'in Fen Edebiyat Biyoloji mezunu olması nedeniyle matematik alan bilgisi yönünden eksiklerinin ve matematiksel kavramları açıklamada yetersizliklerin olduğu gözlenmiştir. Ö8, derslerinde çoğunlukla doğrudan anlatım yöntemini kullandığı, öğrencilere ders kitabında yer alan etkinlikleri yaptırdığı ancak öğrencilerin bilgilerini kurma ve genellemelere ulaşma fırsatı vermediği, verimli bir tartışma ortamı oluşturamadığı, grup çalışmalarını çok az yaptırdığı, problem çözme sürecinde farklı çözüm yollarını ve fikirleri fazla sorgulamadığı gözlenmiştir. Bu yönüyle Ö8'in derslerinde geleneksel öğretim yöntemlerine daha çok başvurduğu ve öğretmen merkezli bir ders işleyişini sürdürdüğü söylenebilir.

3.1.3. Katılımcıların "Matematik Öğrenme İnanç Ölçeği (MÖİÖ)"ne İlişkin Profilleri

Katılımcıların MÖİÖ'ndeki maddelere verdikleri cevaplar doğrultusunda matematik öğrenmeye ilişkin benimsedikleri felsefi görüşlere ilişkin betimsel istatistik değerleri Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Katılımcıların MÖİÖ'ye göre dağılımları

MÖİÖ	Ort.Puan	Karşılık Gelen Kategori	f	%
5'li Grup	1.00-1.79	Geleneksel Öğrenme İnancı (GÖİ)	0	0.0
	1.80-2.59	Geleneksel Anlayışa Yakın Öğrenme İnancı (GYÖİ)	17	3.3
	2.60-3.39	Geleneksel & Çağdaş Öğrenme İnanç (GÇÖİ)	300	58.6
	3.40-4.19	Çağdaş Anlayışa Yakın Öğrenme İnancı (ÇYÖİ)	171	33.4
	4.20-5.00	Çağdaş Öğrenme İnancı (ÇÖİ)	21	4.1
2'li Grup	1.00-3.00	Geleneksel Anlayışı Yansıtan Öğrenme İnancı (GÖİ)	235	45.9
	3.01-5.00	Çağdaş Anlayışı Yansıtan Öğrenme İnancı (ÇÖİ)	274	53.5

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, MÖİÖ'ne göre katılımcıların %3.3'ü matematik öğrenmeye ilişkin geleneksel anlayışa yakın bir inanca, %58.6'ı hem geleneksel hem de

çağdaş öğrenme inancına, %33.4'ü çağdaş öğrenmeye yakın bir inanca ve %4.1'i çağdaş öğrenme inancına sahiptir. Ancak MÖİÖ'ne göre katılımcıların görüşleri iki kategoride incelendiğinde %45.9'u geleneksel anlayışı yansıtan öğrenme inancına (GÖİ) %53.3'ü ise çağdaş anlayışı yansıtan öğrenme inancına (ÇÖİ) sahiptirler. Diğer taraftan özel durum çalışması kapsamında yer alan sekiz sınıf öğretmeninin MÖİÖ puan ortalaması ve öğrenmeye ilişkin felsefi inancı Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin matematik öğrenmeye ilişkin inançları

MÖİÖ	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Ortalama Puanı	3.6	2.8	2.4	4.2	4.0	3.9	2.7	2.3
MÖİÖ Kategorisi	ÇÖİ	GÖİ	GÖİ	ÇÖİ	ÇÖİ	ÇÖİ	GÖİ	GÖİ

ÇÖİ: Çağdaş Matematik Öğrenme İnancı, GÖİ:Geleneksel Matematik Öğrenme İnancı

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi MÖİÖ'ne göre Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7'ün çağdaş matematik öğrenme inancına, Ö2, Ö3, Ö8'in ise geleneksel matematik öğrenme inancına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. İMÖP'te Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde Tablo 3.2'de yer alan alt başlıklara ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları, değerlendirme sürecine katılan kişiler, ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav sorularının niteliği, öğrenci çalışmalarının puanlanma ve dönüt verilme biçimi, öğrenci başarısını belirlemede kullanılan kriterler, ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılma sıklığı ve biçimi, ölçme-değerlendirmenin uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve zorluklar ile ölçme-değerlendirme konusunda ortaya çıkan HİE ihtiyaçlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.2.1 Ölçme-değerlendirmenin Yapılma Amaçlarına İlişkin Bulgular

Türkiye genelinde anketi cevap veren sınıf öğretmelerinin ölçme-değerlendirme yapma amaçlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

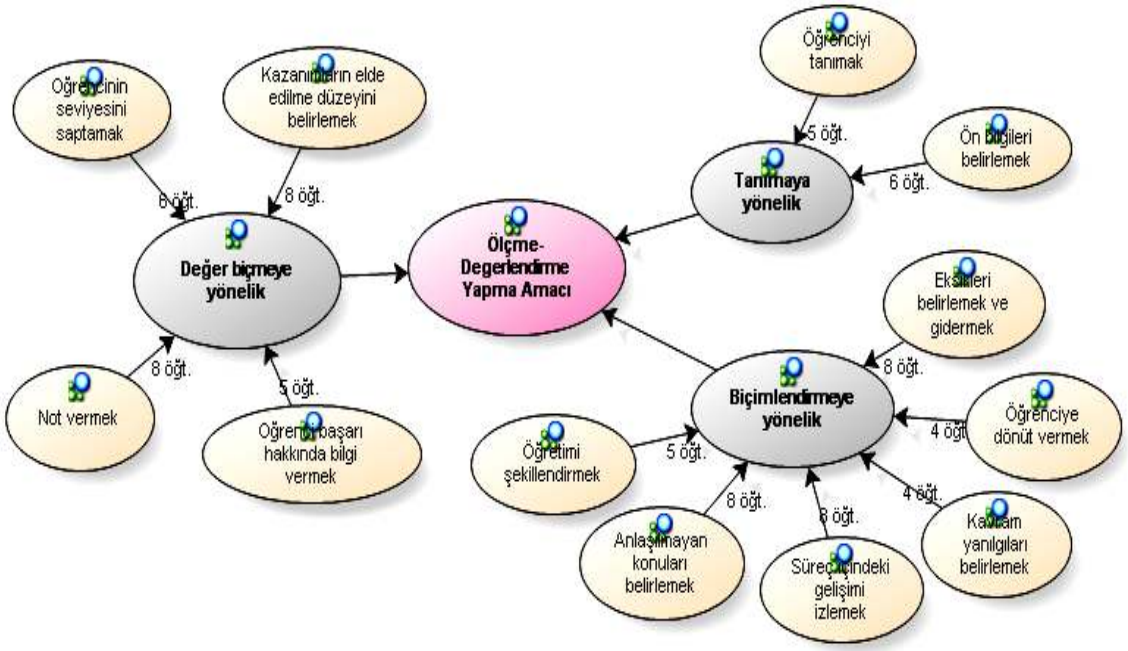
Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma **A**maçları (**A**)	N	Ort.	SS
A1. Öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not verme	512	4.08	.86
A2. Öğrencinin kazanımları elde edip etmediğini belirleme	512	4.18	.72
A3. Öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanda dönüt verme	512	4.19	.73
A4. Öğrencinin başarısı hakkında veliye/öğrenciye bilgi verme	512	4.10	.86
A5. Öğrencinin süreç içindeki gelişimini izleme	512	4.30	.68
A6. Öğretimi yönlendirmek/şekillendirme	512	4.05	.80
Alt faktörler	N	Ort.	SS
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma (A3, A5, A6)	512	4.18	.60
Değer biçmeye yönelik değerlendirme yapma (A1, A2, A4)	512	4.12	.64

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri daha çok ölçme-değerlendirmeyi "öğrencinin süreç içindeki gelişimini izlemek (4.30)", "öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanlarda dönüt sağlamak (4.19)" ve "kazanımlarının elde edilip edilmediğini (4.18) tespit etmek" amacıyla yapmaktadırlar. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirmenin "öğretimi şekillendirme" (4.05) ve "öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not verme" amacıyla (4.08) kullanılmasını daha az tercih etmektedirler.

Tablo 3.7 ölçme-değerlendirmenin yapılma amacına ilişkin faktörler bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye yönelik yapılma amacı (4.18) ile değer biçmeye yönelik yapma amacını (4.12) "genellikle" düzeyinde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Tablo 3.7'deki ortalama ve standart sapma değerler gözönüne alındığında ise ölçme-değerlendirmenin biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olarak yapılma amaçları arasında fazla bir farkın olmadığı da görülmektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin ölçme-değerlendirme yapma amaçlarıyla ilgili mülakat ve gözlemlerinden elde edilen bulgulara ilişkin kod ve temalar Şekil 3.1'de sunulmuştur. Elde edilen kod ve temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.8'de sunulmuştur. Şekil 3.1'de görüldüğü gibi, sekiz öğretmenden elde edilen verilerden ölçme-değerlendirmenin tanımaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olmak üzere üç ana tema çerçevesinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu üç teme kapsamında en çok biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma amacına ilişkin kodlar ortaya çıkmıştır. Bu

durum sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi ön plana çıkardıklarını göstermektedir.



Şekil 3.1. Ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları ile ilgili model

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme amaçları arasında daha çok öğrencinin eksiklerini belirlemek ve gidermek, karne notu vermek, kazanımlarının ulaşılma düzeyini belirlemek, anlaşılmayan konuları tespit etmek, süreç içindeki gelişimi izlemek, öğrencinin ön bilgilerini belirlemek, öğrencinin sınıftaki seviyesini saptamak yer almaktadır. Bunun yanı sıra az da olsa öğrenciye dönüt vermek, kavram yanılgılarını belirlemek, öğretimi şekillendirmek, veliye bilgi vermek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak Tablo 3.8 öğretmenler bağlamında incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları ve uygulama biçimleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Ö4 öğretmeni ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve gidermek, öğrencilerin düzeyini belirlemek, öğretimi şekillendirmek amaçlı olarak yaptığını ve "değerlendirme araçlarını özellikle düzey belirleme ve biçimlendirme amaçlı kullanıyorum not amaçlı asla kullanmıyorum" ifadesiyle de tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmaya daha çok önem verdiğini şöyle açıklamaktadır;

Ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin kendilerinin ne kadar öğrenebildiği hangi noktalarda eksiklerimiz var onları belirlemek, eksikleri gidermek amacıyla kullanıyoruz. Değerlendirme araçlarını düzey belirleme ve biçimlendirme amaçlı kullanıyorum. Not amaçlı asla kullanmıyorum. Sınıf öğretmeni mantığında esas olan düzey belirleme ve biçimlendirme anlayışı vardır. Mesela sınıf içi değerlendirme yaparak öğrencelerin anlayamadığı noktaları yeniden anlatıyoruz, planımızı da değiştiriyoruz. Öğrencilerin öğrenebilmesi için ne yapmamız gerekiyorsa yapıyoruz, konular daha değişik şekillerde anlatıyoruz (Ö4-M).

Tablo 3.8. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları

Tanımaya Yönelik Değerlendirme	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Ön bilgileri belirlemek	MG	M		MG	MG	M	M		Yeni bir konuya başlamadan önce öğrencilerin neyi bilip bilmeğini belirlemek için (Ö2 M). Konuya başlamadan önce konuyla ilgili birkaç soru sordu ve tartışma başlattı (Ö4 G).
Öğrenciyi tanımak	M	M		M	M		M		Öğrenciyi tanıma amaçlı ölçme-değerlendirme yapıyorum (Ö5-M).
Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Eksikleri belirlemek ve gidermek	MG	M	M	MG	M	MG	M	M	Eksikleri zamanında müdahale etmek (Ö1M).
Öğrenciye dönüt vermek	MG			MG		MG	G		Öğrencinin eksik olduğu konularda bilgi vermek ve eksiklerini düzeltmek (Ö6-M).
Anlaşılmayan konuları belirlemek	MG	MG	MG	MG	MG	MG	MG	MG	Öğrencinin anlamadığı konuları belirlemek (Ö2 M). Ders sürecinde anlaşılmayan konularla ilgili sorular sordu (Ö1-Ö8 G).
Kavram yanılgıları ve yanlışları belirlemek	G			M	G	M			Öğrencinin yanlış öğrendiği kavramları tespit etmek (Ö4 M). Öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarını sorguladı (Ö1 G).
Süreç içindeki gelişimi izlemek	MG	G	M	MG	M	MG	M	M	Süreç içindeki gelişimi izlemek için ara değerlendirmeler yapıyoruz (Ö6-M). Ders içinde soru çözme performanslarını kayıt etti (Ö2 G).
Öğretimi şekillendirmek	MG			MG	MG	M	MG		Eksik ve tam olarak öğrenilmeyen olan konuları tekrar ediyoruz (Ö1 M). Yapılamayan sorulardan dolayı konu yeniden tekrar edildi (Ö5 G).
Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Not vermek	M	M	M	M	M	M	M	M	Eksikleri görebilmek aynı zamanda not vermek (Ö6 M).
Kazanımların elde edilme düzeyini belirlemek	M	M	M	M	M	M	M	M	Program ki kazanımların öğrenilme düzeyini belirlemek (Ö3 M).
Öğrencinin seviyesini saptamak	M	MG	M		MG	M	M		Ünite sonlarında ve dönem arasında öğrencinin seviyesini belirlemek için ünite testi yapıyoruz (Ö5-M).
Başarısı hakkında ilgililere bilgi vermek	M	M		M		M		M	Veli toplantılarında öğrencinin başarısı konusunda velilere bilgi vermek (Ö2-M).

G: Gözlem M: Mülakat

Benzer şekilde, tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmayı daha çok önem veren Ö6 öğretmeni de ölçme-değerlendirme yapma amacının öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve gidermek, öğretimi yapılandırmak ve süreç içindeki gelişimini izlemek olduğunu, sürekli değerlendirme yaptığını ve değerlendirmeyi not verme amacından ziyade öğrenmeyi sağlamak için yaptığını şöyle açıklamaktadır;

> Öncelikle eksikleri görebilmek ve aynı zamanda öğrencinin başarısını belirlemek için yapıyoruz. Süreç içindeki gelişimi izlemek ve yanlış öğrenilen konuları ve kavramları belirmek için de ara değerlendirmeler yapıyoruz. Ders sonunda soru cevap yoluyla yoklama yapıyoruz. Eğer eksikler varsa onları giderici çalışmalar da yapıyoruz.. konuları tekrar ediyoruz. Örnekler çözüyoruz.. ünite sonlarında izleme amaçlı ölçme değerlendirme yapıyoruz. Not vermekten ziyade daha çok öğrenmeyi sağlamak amaçlı ölçme değerlendirme yapıyoruz (Ö6-M).

Ö7 öğretmeni de ölçme-değerlendirme yapma amacında en önemli noktanın öğrencilerin eksiklerini tamamlamak, anlaşılmayan konuları gidermek ve süreç içindeki gelişimleri kayıt etmek olduğunu şöyle ifade etmiştir.

> Ölçme-değerlendirmeyi öğrencilerin anlamadığı konuları belirlemek için yapıyorum. Benim için en önemli husus konuların tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Yazılıdan (sınav) öte çocuğunun eksiğinin kalmaması eksiği olan yerleri nasıl tamamlanacağıdır. Bunun yanında öğrencinin dönem içindeki gelişimi izlemek amaçlı olarak portfolyo ve performans ödevleri veriyoruz, biliyorsunuz sınıf içi etkilikler katılımı belirmek için değerlendirme yapılması gerekiyor (Ö7-M).

Benzer şekilde Ö1'in görüşlerinden ölçme-değerlendirmeyi resmi prosedürleri yerine getirmek, öğrenciyi tanımak, öğrencimin süreç içindeki gelişimini izlemek, öğretimi yeniden değerlendirmek, eksikleri gidermek, kendini gözden geçirmek ve geliştirmek ve veliye bilgi vermek için yaptığı, dolayısıyla ölçme-değerlendirmeyi tanımaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik yaptığı anlaşılmaktadır.

> Resmi olarak yapmamız gerekenler var. Öğrenciyi tanıma anlamında tek tek eksiklerini tespit etmiş durumundayım. 85'den 5 alan 95'den 5 alan öğrenciyi ayırt edebiliyorum. Ne kadar yol aldı, gözlem formalarını kullanmışım, izlemişim öğrenciyi tanımda kolaylık sağlıyor aylık nasıl bir ilerleme gösteriyor, bunları değerlendirdim. Öğretimi yeniden değerlendirmek ve gözden geçirmek imkanı var. Her sene sonunda yeniden kendimi değerlendiriyoruz eksiklerimi eğitim-öğretim başladığında tekrar bu eksikleri gidermeye çalışacağız. Zaten öğrencileri 1.sınıftan beri okuttuğum için çok iyi tanıyorum eksiklerini biliyorum nasıl bir gelişim gösterdiklerinin farkındayım. Bunun yanında veli toplantılarında veliye daha ayrıntılı bilgi vermek için dosyalar tutuyoruz (Ö1-M).

Ö1 öğretmeni ile yapılan sınıf gözlemlerde de tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye daha çok önem verdiği gözlenmiştir. Örneğin Ö1'in tanımaya ve

biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulama yapmasına ilişkin bir gözlem notu şöyledir;

> Derslerine başlamadan önce öğrencilere daha önce vermiş olduğu ödevle ilgili soruları yapıp yapmadıkları sordu. Birkaç soru çözdürdü ve soruların çözümünde özellikle öğrencilerin çözümlerini açıklamalarını istedi. Yanlış yapıldığında öğretmen doğru-yanlış şeklinde uyarıda bulunmadı ve diğer öğrenciler tarafından itiraz edilmemesi için uyardı. Yapılanları açıklaması istendi. Daha sonra yapılan çözüm için farklı fikri ve itirazı olanlara söz hakkı tanındı. Çözüm ve hatalar tartışıldı ve farklı çözüm yoları sorgulandı, demokratik bir ortam oluşturuldu. Öğrencilerin eksikleri ve hataları giderilmeye çalışıldı. Özellikle hataların kaynakları sorgulandı (Ö1 Gözlem Notu).

Diğer bir gözlemde ise Ö1'in öğrencilerin eksiklerini belirlemeye yönelik olarak öğrencilerin yaptıklarını arkadaşlarını kontrol ettirerek akran değerlendirmeyi etkin bir şekilde kullandığı gözlenmiştir. Bunun yanında Ö1'in kesirlerin sayı doğrusu üzerinde gösterimi ve kesirlerin sırlanması konusunda yapılan hatalar ve kavram yanılgıları belirlemeye ve gidermeye yönelik bazı yanıltıcı sorular sorduğu ve sınıf tartışması başlattığı görülmüştür. Biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirmeyi daha çok ön plana çıkaran Ö5 de ölçme-değerlendirmeyi öğrencinin başarısını belirlemek, eksiklerini gidermek, öğretimi biçimlendirmek ve kavram yanılgılarını tespit etmek, öğrencinin süreç içindeki gelişimini görmek amacıyla yaptığını şöyle açıklamaktadır;

> Öğrenci başarısını değerlendirmek, kazanımlar için, öğrencileri eksikleri belirlemek ve gidermek için yapıyoruz. Örneğin bir test yapıyorum testi hemen almıyorum, yaptığı testi arkadaşlarıyla değişiyorum, onlar değerlendiriyor, yanlışları görüyorlar, kırmız kalemle geçiyoruz, anlaşılmayan yer tartışılıyor, eksikler gideriliyor. Herhangi bir öğrenci anlamadım demişse onu anlayıncaya kadar devam ediyoruz. Yazılı sınav kağıtlarını gösteriyorum, anlaşılmayan noktaları telafi etmeye çalışıyorum. Özellikle her ünite sonunda eksikleri gidermek için ünite izleme testi kullanmaya çalışıyorum. Yine Fen ve Teknoloji dersinde kavram yanılgıları belirlemek için kavram haritalı kullanıyoruz, testler yapıyoruz, matematikte çok fazla olmuyor. Benim için öğrencinin süreç içinde gelişimi, çabası daha çok önemlidir. Bunu da yıl içinde derse katımı ve yaptığı ürünlerle görebiliyoruz. Süreç değerlendirmek amacıyla yapıyoruz (Ö5-M).

Diğer taraftan öğrencinin eksiklerini belirlemek, süreç içindeki gelişimini takip etmek ve velisine bilgi vermek gibi biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin yanında öğrencinin öğrenme düzeyini ve başarısını belirlemek gibi değer biçmeye yönelik değerlendirmeye daha çok önem veren Ö2 öğretmeni ölçme-değerlendirme yapma amaçlarını şöyle ifade etmektedir;

> Konunun kavranıp kavranmadığını tespit etmek, kavrandı ise hangi düzeyde kavrandığını belirlemek, kazanımların öğrenilme düzeyini belirlemek, öğrencilerin eksiklerini belirlemek, öğrencinin başarısı ve süreç içindeki gelişimi hakkında

> velisine bilgi vermek için yapıyoruz. Dönem başarısını belirmek için yazılı, ödev ve performans notu veriyoruz (Ö2-M).

Yapılan sınıf içi gözlemlerde ise Ö2'nin özellikle ders içi performans olarak sorulan bir test sorusunu en hızlı ve doğru bir şekilde cevap verenlere artı vererek not ettiği, başarısız öğrencilere ise eksi işareti koyduğu gözlenmiştir. Üstelik, ticari olarak satılan bir test kitabından daha fazla test sorusu çözmek amacıyla soruların farklı çözümleri üzerinde çok durulmamıştır. Ö2'nin bu uygulamaları daha çok değer biçmeye ve öğrencilerin seviyesini tespit etmeye yönelik değerlendirmeye önem verdiğini göstermektedir. Benzer şekilde tanımaya ve biçimlendirici değerlendirmenin yanında değer biçmeye daha çok önem veren Ö3 ve Ö8 öğretmenleri de ölçme-değerlendirme yapma amaçlarını "öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve süreç içindeki gelişimlerini izlemek, başarısını ortaya çıkarmak, karne notu vermek, velilere bilgi vermek, anlaşılmayan konuları yeniden öğretmek" şeklinde belirtmişlerdir.

Ö3, mülakat ve ankette biçimlendirici değerlendirmeye önem verdiğini belirtse de sınıf içi gözlemlerde öğrencilerin ön bilgilerini yoklama, eksiklerini giderme, hatalarını düzeltme, açıklayıcı dönüt verme, geri kalan öğrencileri için önlem alma gibi tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme etkinliklerini yeterince gerçekleştirmediği gözlenmiştir. Ö3'e ilişkin bir gözlem notu şöyledir;

> Konu: Üçgen, Kare ve Dikdörtgenin Çevresini Hesaplama Nisan 2007
>
> Gözlenen derste konuyla ilgili birkaç alıştırma ve problem çözdürülmüştür. Öğrencilerin ön bilgilerini hatırlatmak için önceki derste işlenen konuyla ilgili kısa bir hatırlatma yapmıştır. Tahtaya çevresi verilen bir kare ile kenar uzunluğu ve uzun ve kısa kenarı verilen bir dikdörtgenin çevresinin uzunluğunun hesaplanansıyla ilgili bir problem yazarak öğrencilerin çözmesini istedi Ancak öğrencileri problem çözümünde genelde kendisinin istediği şekilde çözmelerini, dikdörtgenin çevresi kısa kanar ile uzun kenarın toplamının 2 katı, karede ise bir kenarın 4 katı gibi kurala ve formüle dayalı çözüm yapmalarını vurguladı. Öğretmenin farklı çözüm yollarını fazla önem vermediği, öğrencilerden farklı çözen olup olmadığını sorgulamadığı gözlenmiştir. Birkaç öğrenciden gelen farklı çözümlerde ise kendisinin gibi yapmalarını istemiştir. Tahtada yapılan çözümlerde doğru-yanlış gibi dönütler verdiği, hata yapıldığında ise "kuralımız neydi?" ve "nasıl yapıyorsun!", "yeniden yap!" gibi uyarıcı ifadeler kullandığı görülmüştür. Ayrıca, öğrencileri küme biçiminde oturmalarına rağmen öğrencileri arasında bireysel bir yarış olduğu, yaptıklarını arkadaşlarından sakladıkları, öğrencilerin yaptıkları yanlışlıkları düzeltmeleri için fırsat verilmediği gözlenmiştir. Tahtaya kalkan başka bir öğrenci yanlış yaptığında hatanın ve yanlışın üzerine gidilmeden "doğrusunu kim yapacak?" şeklinde ifade kullanılarak başka bir öğrenci kaldırılmıştır. Ders konuyla ilgili benzer problemler (alıştırmalar) çözdürerek devam etmiştir. Öğretmenin dersinde öğrencilerin hatalarını sorgulayıcı, geri kalan öğrencileri için önlem alıcı olmadığı, problem çözümlerinde müdahaleci olduğu, kural ve formüle önem verdiği, klasik alıştırma türünden sorular sorduğu ve sonuca odaklandığı görülmüştür (Ö3-Gözlem).

Benzer şekilde Ö8'in sınıf içi gözlemlerinde ders kitabında yer alan soruları kullandığı, ancak öğrencilerin yaptıkları hatalar konusunda yeterli tartışma yaptırmadığı, sadece sorunun doğru sonucuna odaklandığı, yapılan hatalarda hemen müdahaleci olduğu, öğrencilere farklı çözüm yollarını sorgulamadığı gözlenmiştir. Bu durum Ö8'in ölçme-değerlendirmede öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve gidermek amacıyla yaptığı sözleriyle tezat oluşturduğunu göstermektedir.

Özet olarak, bu araştırmada sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğrencinin süreç içindeki gelişimini izlemek, öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanlarda dönüt sağlamak, kazanımların elde edilip edilmediğini tespit etmek amacıyla yaptıklarını, öğretimi şekillendirme, öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not verme amacıyla kullanılmasını daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirmeyi yeteri düzeyde gerçekleştirdikleri ve dengeli bir şekilde yaptıkları yönünde görüş beyan etmişlerdir. Ancak özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular en çok biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik, en az ise tanımaya yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının yapıldığı ve bu uygulamalarının öğretmenlere göre değiştiğini göstermektedir. Anket, mülakat ve gözlem notları dikkate alındığında öğretmenlerin söylemeleri ile sınıf içi uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğu belirlenmiş, bu kapsamda Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7'in ölçme değerlendirmeyi daha çok öğrenciyi tanıma ve biçimlendirmeye yönelik, Ö2, Ö3 ve Ö8'in ise değer biçmeye yönelik yaptıkları anlaşılmıştır.

3.2.2 İlgili Kişilerin Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerine Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yürütülen ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde ilgili kişileri aktif olarak katma durumlarına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.9'da sunulmuştur. Tablo 3.9 incelendiğinde eğitim-öğretim sürecinde ölçme-değerlendirme etkinliklerine öğrencinin kendisinin (4.01) ve akranının (3.51) dahil edilmesi "genellikle" düzeyinde, diğer öğretmenler (2.91) ile velinin (2.85) dahil edilmesinin "ara sıra" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bunun yanında ölçme-değerlendirme etkinliklerine öğrencinin bizzat kendinin akranlarına göre daha çok dahil edildiği, yani öz değerlendirmenin akran değerlendirmeye göre daha çok

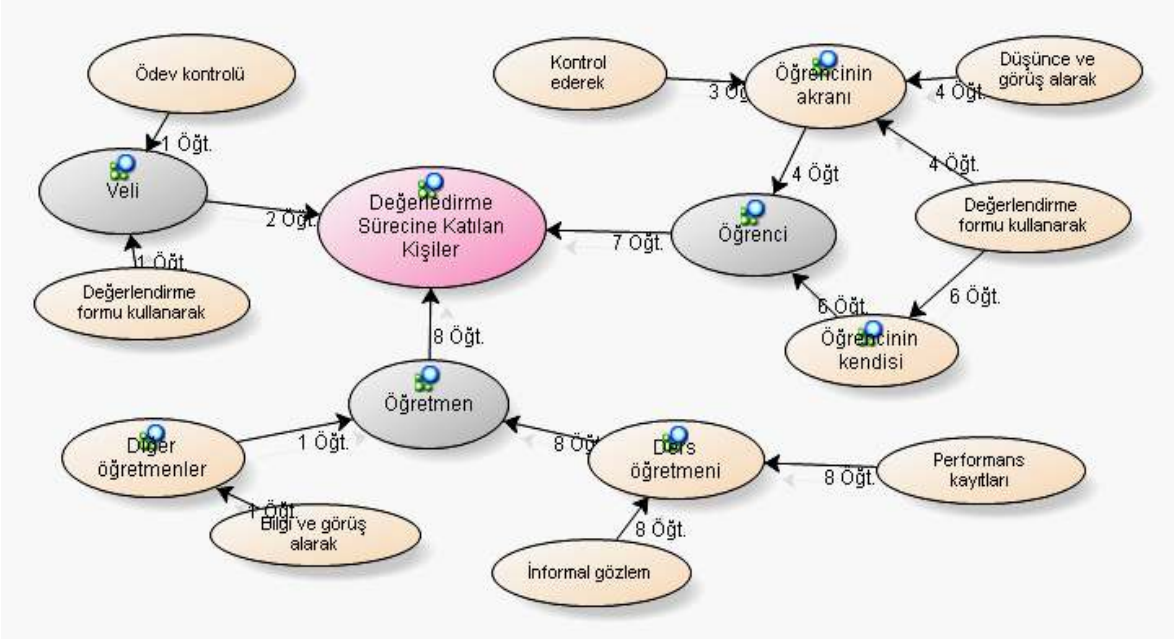
kullanıldığı, değerlendirme sürecine en az katılan kişilerin ise veliler olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.9 özetlendiğinde sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi (3.74) diğer ilgili kişilere (2.87) göre daha çok dahil ettikleri, öz değerlendirmenin akran değerlendirmeye göre daha çok tercih ettikleri, velinin değerlendirme sürecine çok az katıldığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.9. İlgili kişilerin ölçme-değerlendirme etkinliklerine katılma durumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

İlgililerin Ölçme-Değerlendirmeye **K**atılma Durumları (**K**)	N	Ort.	SS
K1. Değerlendirme sürecine öğrencinin kendisini dahil etme	512	4.01	.84
K2. Değerlendirme sürecine öğrencinin kendi arkadaşlarını dahil etme	512	3.51	.98
K3. Değerlendirme sürecine diğer öğretmenleri dahil etme	512	2.91	1.06
K4. Değerlendirme sürecine öğrenci velisini dahil etme	512	2.85	1.13
Alt Faktörler	N	Ort.	SS
Öğrencinin katılımı (K1, K2)	512	3.74	.79
Diğer ilgili kişilerin katılımı (K3, K4)	512	2.87	.97

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilgili kişileri katma durumuna ilişkin oluşturulan model Şekil 3.2'de sunulmuştur. Modele ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.10'da sunulmuştur. Şekil 3.2'de görüldüğü gibi öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecine en çok ders öğretmeni ve öğrencinin kendisi, en az ise öğrencinin akranı, veli ve diğer öğretmenler katılmaktadır. Modele göre değerlendirme sürecinde en çok öğretmenin kendisinin aktif rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi, ölçme-değerlendirmenin asıl sorumlusu olan öğretmenin kendisi resmi yönetmelik gereği sınav yapma, portfolyo, proje, performans görevlerini ve sınıf içi öğrenci katılımını değerlendirme şeklinde aktif olarak katılmaktadır. Ancak Ö5 öğretmeni dışındaki öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecine diğer öğretmenleri katmamaktadırlar.



Şekil 3.2. Ölçme-değerlendirme sürecine katılan kişileri gösteren model

Tablo 3.10. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin ilgili kişileri ölçme-değerlendirme sürecine dahil etme durumları

Öğretmen	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Öğretmenin kendisi	M G	M G	M	M G	M G	M G	M G	M	Ders içinde öğrencilerin sınıf içi performansları kayıt edildi (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7, Ö5-G)
Diğer öğretmenler					M				Bazen öğrencinin dersine giren öğretmenlerden bilgi almak amacıyla görüşüyoruz (Ö5 M)
Öğrenci	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Öğrencinin kendisi	M G	M		M G	M G	M G	M	M	Kitapta yer alan öz değerlendirme formunu kullanıyorum (Ö6 M). Derste ünite sonunda yer alan öz değerlendirme formu doldurulduu (Ö1, Ö5, Ö4, Ö6-G).
Öğrencinin akranı	M G	M G		G	M G				Öz ve akran değerlendirme formunu kullanıyorum (Ö1 M). Öğrencilerin yaptıklarını akranlarına kontrol ettirdi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5-G)
Veli	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Öğrencinin velisi	M			M					Veli gözlem formu kullanıyorum (Ö1 M). Ödevleri ve çalışmaları kontrol ettiriyorum (Ö4 M)

M:Mülakat G:Gözlem

Ö5 diğer öğretmenlerini değerlendirmeye katma nedeni "Özellikle Fen ve Teknoloji gibi bazı derslere branş öğretmenleri giriyor, öğrencinin gelişimini görmek ve benim dersimde olan bir sıkıntısını belirlemek amacıyla derse giren diğer öğretmenlerden öğrenci hakkında bilgi alıyorum. Böylece öğrencinin gelişimi hakkında bilgi sahibi oluyorum, gerektiğinde velisiyle durumu paylaşıyorum" şeklinde açıklamaktadır. Bunun aksine Ö6 öğretmeni de diğer öğretmenleri değerlendirmeye katmamasının nedenini "Çoğu derse biz giriyoruz, öğrencinin çeşitli boyutlarıyla tanıma fırsatı buluyoruz" şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3.10'da değerlendirme sürecine öğrencinin kendisinin katılımını akranlarının katılımına göre daha çok gerçekleştiği görülmektedir. Bu bağlamda Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 öğrencinin kendisini ve akranını değerlendirmeye dahil ettiklerini belirtmişler. Örneğin Ö1 öz ve akran değerlendirme yaptırdığını ve öğrencilerinin bu becerileri kazandığını şöyle ifade etmektedir;

> Öz ve akran değerlendirme kullanıyoruz, veli gözlem formu var. Öz değerlendirmeyi adil ve objektif olarak değerlendirebiliyor böyle bir beceri kazandılar. Örneğin öğrenci kendinin eksikliğine göre not verebiliyor, öğrenci arkadaşlarının yaptıklarını kontrol ederek ve eleştiri yaparak eksiklerini rahat bir şekilde söyleyebiliyor. Benim öğrencilerim bu becerileri kazandılar (Ö1 M).

Benzer şekilde Ö4 de uygulamasını "ders kitaplarında yer alan öz ve akran değerlendirmeleri yaptırıyorum" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö4'ün sınıfında öğrencilerin birbirlerini öğrendikleri konuyla ilgili soru sormalarını isteyerek değerlendirme yaptırdığı ve bunu bir yarışma şeklinde düzenlediği gözlenmiştir. Ö1 ise öğrencilerin yaptıklarını arkadaşlarıyla değiştirerek puan verdirdiği, tahtaya kalkan bir öğrencinin yaptıklarını diğer arkadaşlarının eleştiri yapmaları için fırsat tanıdığı, yapılan kısa bir testten sonra sorular çözüldükten sonra öğrencilerin kendilerini değerlendirme yapmalarını istediği ve kaç aldıklarını sorduğu, eksiklerini ve nerelerde yanlış yaptıklarını sorguladığı gözlenmiştir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde Ö2'nin akran değerlendirme için problemi doğru çözen ilk öğrenciye diğer öğrencilerin çözümlerini kontrol etmesi için bir hakem (öğretmen) rolü verdiği gözlenmiştir. Bu duruma ilişkin bir gözlem notu şöyledir;

> Dairenin alanı konusuyla ilgili problem çözdürme etkinliklerinde öğretmen ders kitabı dışındaki merkezi sınavlara hazırlamaya yönelik bir test kitabını kullanmıştır. Test kitabında yer alan bir soru tahtaya yazıldı ve öğrencilerden bireysel olarak çözmeleri ve arkadaşlarına göstermemeleri istendi. Öğretmen en hızlı ve doğru çözen ilk öğrencinin yaptığı çözümü kontrol etti ve onu diğer öğrencilerin yaptıklarının doğru olup olmadığı konusunda hakem tayin etti. Bu öğrenci diğer öğrencilerin yaptıklarını kontrol ediyor, doğru yapan öğrenciler sınıfın bir köşesinde bekliyor, yanlış yapanlar ise tekrar sırasına dönüyor (Böylece doğru ve yanlış yapan öğrenciler ayrılmış oldu). Belli bir süre

> geçtikten sonra doğru yapan öğrencilere artı verilerek sınıf içi performansları kayıt edildi. Daha sonra doğru yapan bir öğrenciye soruyu tahtada çözdürerek tamamlandı (Ö2-Gözlem Notu, Nisan 2007).

Ö5 ise öz ve akran değerlendirmeye önem verdiğini, öğrencilerin çalışmalarının akranları tarafından değerlendirilmesi sürecinde öğrencilerin objektif olmalarını sağlamak amacıyla isimlerin gizli tutulduğunu belirterek sınıf içi performans puanı olarak değerlendirmeye dahil ettiğini şu şekilde ifade etmiştir.

> Başta öğrencinin kendisini (değerlendirmeye) katıyorum. Bunun yanında akranı katıyorum. Aynı yazılıyı veya çalışmayı arkadaşına veriyorum. O değerlendiriyor, öğrenci kendini değerlendiriyor bir de ben değerlendiriyorum sonra üçünün ortalamasını alıyorum, isimler kapatılıyor rasgele geliyor, onlar benim için önemli. Akran değerlendirmeyi sözlü notu içine katıyorum, kayıt ediyorum, etkinliklere katılım olarak değerlendiriyorum (Ö5-M).

Diğer taraftan Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö8 öğrencinin akranını değerlendirme sürecine katma taraftarı olmadıklarını mülakatta ifade etmişler ve sınıf içi gözlemlerde de bu durum fazla gözlenmemiştir. Örneğin, Ö3 öğrencilerin objektif olmadığı için öz ve akran değerlendirmeyi fazla kullanamadığını "öz değerlendirme ve akran değerlendirme fazla kullanamıyorum. Çünkü, kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendiremiyorlar", Ö6 ise çok zaman aldığını ve objektiflik olmadığını "çok zaman alan çok da gerekli olmayan bir şey (değerlendirme formu) olarak görüyorum. Objektif olmadığını düşünüyorum" şeklinde, Ö8 ise gerekçesini "kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendirmiyorlar" şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3.10'da görüldüğü gibi Ö1 ve Ö4 dışındaki öğretmenler veliyi değerlendirme sürecine katmadığını belirtmiştir. Ö1 bu konuyla ilgili olarak "veli gözlem formu kullanıyorum", Ö4 ise öğrencilere yaptıkları çalışmalarını ve ödevleri velilerin kontrol etmelerini istiyorum şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan veliyi değerlendirme sürecine katmayanlardan Ö5 velinin değerlendirme sürecine katılmasında objektif olamayacağı ve gereksiz olduğunu "veli gözlem formunu hiç kullanmadım. Onu fuzuli olarak görüyorum, objektif olacağını düşünmüyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Özetle anket, gözlem ve mülakat bulguları dikkate alındığında ölçme-değerlendirme sürecine öğretmenin dışında en çok öğrencinin kendisi ve akranının, en az ise diğer öğretmenler ve öğrencinin velisinin katıldığı anlaşılmaktadır. Ancak öz değerlendirmenin akran değerlendirmeye göre daha çok tercih edildiği dikkat çekmektedir. Akran ve velinin ölçme-değerlendirme sürecine dahil edilmemesinin altında objektif olmama, değerlendirme

formlarının çok zaman alması, gereksiz görülmesi gibi nedenler yattığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencinin değerlendirme sürecine dahil edilmesi sürecinde ders kitabındaki değerlendirme formlarının kullanılması, kendi yaptıklarını kontrol etmesi, arkadaşlarının yaptıklarını eleştirmesi, kontrol etmesi ve puanlaması gibi farklı uygulamalarının olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenler arasındaki uygulamalar karşılaştırıldığında Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5'in öğrenciyi diğerlerine göre ölçme-değerlendirme sürecine daha çok dahil ettiği ve daha olumlu baktıkları belirlenmiştir.

3.2.3 Ölçme-değerlendirme Etkinliklerinin Yapılma Zamanına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yapılma zamanına ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.11'da sunulmuştur.

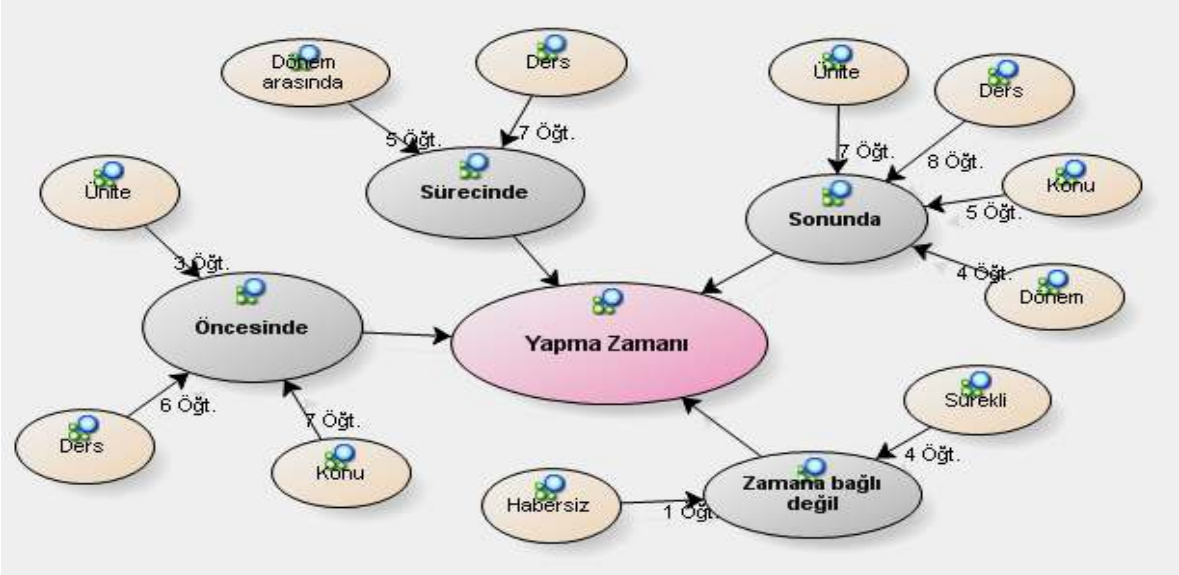
Tablo 3.11. Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Değerlendirmenin Yapılma **Z**amanı (Z)	N	Ort.	SS
Z1. Her ünitenin/ders başında yapma	512	3.13	1.23
Z2. Ünite boyunca yapma	512	3.82	.88
Z3. Ünitenin sonunda yapma	512	4.48	.73
Z4. Sınav haftasında yapma	512	3.77	1.13
Z5. Öğretim sürecinin her anında yapma	512	3.83	1.01
Alt Faktörler	N	Ort.	SS
Öğretim sürecinin başında yapma (Z1)	512	3.13	1.23
Öğretim süreci boyunca yapma (Z2, Z5)	512	3.82	.77
Öğretim sürecinin sonunda yapma (Z3, Z4)	512	4.12	.73

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeleri ölçme-değerlendirmeyi en çok ünitenin sonunda (4.48), en az ise ünitenin başında (3.13) yapmaktadırlar. Bunun dışında ölçme-değerlendirmenin ünite boyunca (3.82), sınav haftasında (3.77) ve öğretim sürecinin her anında (3.83) yapılması ise orta sıklıkta gerçekleşmektedir. Tablo 3.11 incelendiğinde ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı bakımından en çok "öğretim sürecinin sonunda yapma" (4.12), en az ise "öğretim sürecinin başında yapma" (3.12) kategorisinde

gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin "öğretim süreci boyunca yapma" (3.82) kategorisinin ise "orta sıklıkta" gerçekleştiği görülmektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin ölçme-değerlendirmeyi yapma zamanına ilişkin oluşturulan model Şekil 3.3'de, modele ilişkin ayrıntılı bilgiler ise Tablo 3.12'de sunulmuştur.



Şekil 3.3. Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanıyla ilgili model

Şekil 3.3'de görüldüğü gibi öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi öğretim süreci öncesinde, öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda ve zamana bağlı olmamak koşuluyla gerçekleştirmektedirler. Öğretmenler en çok ölçme değerlendirmeyi öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinin başında en az ise zamana bağlı olmadan ve öğretim süreci içinde yapmaktadırlar. Tablo 3.12'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma zamanlarıyla ilgili olarak daha çok tamamlayıcı nitelikte olan ders, konu, ünite ve dönem sonu gibi öğretim süreci sonunda yaptıkları ve tanımaya yönelik olarak ders, konu ve ünite öncesinde ön bilgileri yoklamak ve eksikleri tespit etmek amaçlı olarak öğretim süreci öncesinde yapmaktadırlar. Ölçme-değerlendirmenin en az yapıldığı durum ise zamana bağlı olmadan ve ders ve dönem sürecini kapsayan öğretim süreci içinde yapılmaktadır. Örneğin Ö6 ölçme-değerlendirmeyi öğretim süreci boyunca yaptığını şöyle açıklamaktadır;

> Dersin başındaki konuya göre değişiyor. Basit bir konuysa fazla zaman ayırmıyorum, geçiyorum. Matematikte üniteye ve konuya bağlı olarak birkaç soruyla ön yoklama

yapıyorum. Ünite sonlarında ünite izleme testi yapıyoruz ve kullanıyorum. Üniteye başlamadan önce ünitenin ortasında sonunda birkaç ünite sonunda soru hazırlayarak test yaparız. Örneğin iki üniteye ilişkin yaptığım zaman %40 oranında birinci üniteden sorular soruyorum. Eksikleri tespit edip unutulmuş olanları tekrar etme gözden geçirme imkanı buluyorum. Bu oldukça faydalı oluyor. (Ö6-M)

Tablo 3.12. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma zamanları

Öğretim Sürecinin Öncesinde	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Ders	M G	M		M G	M	M G		M	Herhangi bir ders ve konuya başlamadan önce birkaç soru sorarak yapıyorum (Ö1M;G).
Konu	M G	M	M	G		M	M G	G	Konu öncesinde yapıyorum (Ö3 M).
Ünite				M	M G	M			Yeni bir üniteye geçmeden önce yapmış olduğu izleme testindeki hataları tartıştı (Ö5 G).
Öğretim Sürecinde	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Ders	M G	G	M	M G	G	M G	G		Ders süresinde soru sorarak yaparım (Ö1 M).
Dönem arasında		M		M		M	M	M	Dönem arasında performans ve sınıf içi etkinliklere katılım için yapıyoruz (Ö2 M).
Öğretim Sürecinin Sonunda	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Ders	G	M	M	M G	M G	G	G	M	Ders ve konu sonunda öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini belirmek amaçlı soru sorarak yapıyorum (Ö8 M).
Konu	M	G		M		M		M	Konuyu anlattıktan sonra yapıyorum (Ö4 M).
Ünite	M	M G	M		G	M	G	M	Ünite sonlarında ünite izleme test yapıyoruz ve kullanıyoruz (Ö6 M).
Dönem		M	M				M	M	Ünite ve dönem sonlarında başarıyı belirlemek amacıyla yapıyoruz (Ö7 M).
Zamana Bağlı Değil	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Sürekli	G			M G		G	M		Sınanların dışında fırsat buldukça yaparım..sürekli yaparım (Ö7 M).
Habersiz					M				Çoğu zaman rastegele yapıyorum öğrencinin haberi olmaz (Ö5 M).

G: Gözlem M: Mülakat

Yapılan gözlemlerde de Ö6'nın herhangi bir derse/konuya başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini yokladığı, verilen ev ödevlerini yapmakta zorlandıkları noktaları sorduğu, ders sonunda çeşitli sorular sorduğu ve ünite izleme testlerini kullandığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Ö5 zamana bağlı olmadan değerlendirme yaptığını, her günün sonunda öğrenciler için çalışma zamanı ayarladığını, eksikleri belirlemeye ve gidermeye

yönelik test dağıttığını ve ders içinde soru cevap yöntemini kullandığını şöyle açıklamaktadır.

> Testi yaptıktan sonra öğretim sona erdikten sonra (normal öğretim) saat 3 ten 4'e kadar testleri dağıtıyorum, kontrol ederek eksikleri görmüş oluyor. Sorusu olanlar soruyor ondan sonra dosyasına koyuyor. Ünite başında yaptığım zaman genelde kavramlar üzerinde duruyoruz. Ön bilgileri tartışmaya açıyorum. Bunun için daha çok soru-cevap yöntemini kullanıyorum, yazılı gibi değil. Sınavı çoğu zaman rastgele yapıyorum öğrencinin haberi olmaz bir anda yazılıda bulur, kağıtları dağıtıyorum sonra onları incelettiririm (Ö5-M).

Ö1 öğretmeni ölçme-değerlendirme yapma zamanı ile ilgili olarak resmi yazılı yoklamaların dışında genellikle konu, ünite öncesinde ve ders sürecinde soru sorarak yaptığını, konu ve ünite sonlarında ders kitabında yer alan tarama testleri ve sorularla öğrencilerin bilgilerini yokladığını, bu yolla öğrencilerin eksiklerini belirlediğini ve gidermeye çalıştığını şöyle ifade etmektedir;

> Yazılı yoklamalarının dışında genelde her ünitenin başında ve konuya başlamadan önce öğrencilerin ön bilgilerini almaya çalışırım. Bu çok yararlı oluyor. Yine ders sürecinde öğrencilerin yanlış öğrendiği, öğrenemediği, noktaları soru yoluyla anlamaya çalışıyorum..anlaşılmayan konuları tekrar etmeye ve örnek sorular çözerek aşmaya çalışıyorum. Bazen ünite sonunda ders kitabının sonunda yer alan tarama testleri ve sorularla öğrencilerin bilgilerini yokluyorum (Ö1-M).

Diğer taraftan ölçme-değerlendirme yapma zamanı ile ilgili olarak Ö7 fırsat buldukça yaptığını "sınavların dışında fırsat buldukça sürekli yaparım" şeklinde, Ö4 ise sürekli yaptığını ve belli bir zaman sınırlaması yapmadığını "benim için ölçme-değerlendirmenin belli bir zamanı yoktur. Öğretimin her anında yapmaya çalışıyorum. Ders öncesi ve sonrasında, yeni bir üniteye geçmeden önce eksikleri tamamlamak için yapıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde de öğretmenlerin genelde ders/konu öncesinde soru sordukları, ders sürecindeki ölçme-değerlendirmede soru cevap metodunu daha çok kullandıkları gözlenmiştir. Bunun yanı sıra ders ve çalışma kitabında yer alan ünite izleme testlerini ve konu sonunda yer alan soruları kullandıkları görülmüştür. Ancak Ö1 öğretmeni diğer öğretmenlerden farklı olarak birkaç dersinde ölçme-değerlendirmeyi ders sürecinde kendisinin hazırladığı çalışma yaprağı etkinlikleriyle gerçekleştirmiştir. Hazırlamış olduğu çalışma yaprağı ile ders boyunca bazı öğrencilerin sınıf içi performanslarını kayıt etmiş, öğrencilerin yaptıklarını değerlendirmelerini istemiş ve sıra arkadaşları tarafından yaptıkları kontrol edilmiştir. Öğrencilerin eksik olduğu noktaları da

ek çalışma ve sorularla gidermeye çalışmıştır. Bu durum Ö1'in ölçme-değerlendirmeyi öğretim süreci boyunca yaptığını işaret etmektedir.

Özetle, Tablo 3.12'deki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma zamanları incelendiğinde kesin bir hüküm vermek mümkün olmamakla birlikte Ö1, Ö4 ve Ö6'nın öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci içinde, Ö2, Ö3 ve Ö8'in öğretim süreci sonunda daha çok ölçme-değerlendirme yaptıkları, Ö5 ve Ö7nin ise dengeli bir zamanlama yaptıkları görülmektedir.

3.2.4 Sınavlarda Kullanılan Soruların Niteliklerine İlişkin Bulgular

Türkiye genelinde ÖDA'ya cevap veren sınıf öğretmenlerinin matematik derslerindeki sınavlarda kullandıkları sorunların niteliğine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.13'de sunulmuştur.

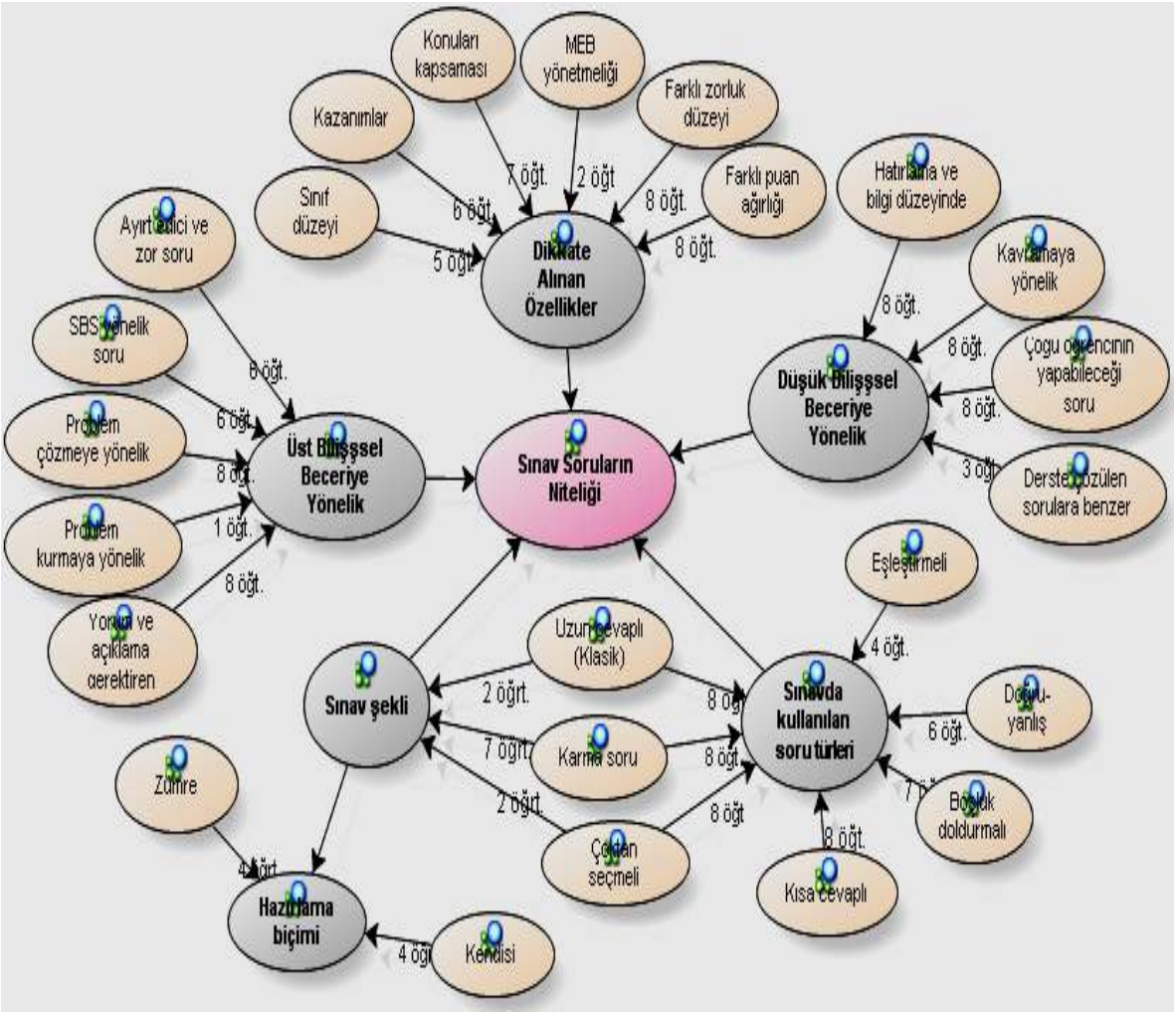
Tablo 3.13. Sınavda kullanılan soruların niteliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Sınavda Kullanılan **S**oruların Nitelikleri (S)	N	Ort.	SS
S1. Ders kitabındaki ve defterdeki sorulara benzer olması	512	3.97	.79
S2. Merkezi sınav sistemine (SBS gibi) yönelik sorular olması	512	3.73	.83
S3. Hatırlama ve bilgi düzeyini ölçen sorular olması	512	4.11	.76
S4. Konunun kavranıp kavranmadığını ölçen sorular olması	512	4.44	.69
S5. Yoruma dayalı sorular olması	512	3.88	.84
S6. Problem çözme becerisini ölçen sorular olması	512	4.12	.76
S7. Üst zihinsel becerileri ölçen sorular olması (analiz, sentez, eleştirel vb)	512	3.58	.95
Alt Faktörler	N	Ort.	SS
Düşük Düzey Bilişsel Becerilerin Ölçülmesi (S1, S3, S4)	512	4.17	.58
Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Ölçülmesi (S2, S5, S6, S7)	512	3.82	.62

Tablo 3.13'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri matematik derslerindeki sınavlarda en çok kullandıkları soru türü "Konunun kavranıp kavranmadığını ölçen sorular" (4.44), genellikle kullandıkları soru türü ise "Problem çözme becerisini" (4.12) ve "Hatırlama ve bilgi düzeyini" (4.11) ölçen, "Ders kitabındaki ve defterdeki sorulara benzer olan" (3.97),

"Yoruma dayalı olan" (3.88) ve "Merkezi sınav sistemine (SBS gibi) yönelik olan" (3.73) sorulardır. Sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları soru türü ise "Üst zihinsel becerileri ölçen" (3.58) sorulardır. Tablo 3.13 sınavlarda kullanılan soruların ölçtüğü zihinsel beceriler bakımından incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları sorularda düşük bilişsel becerilerin ölçülmesini (4.17) üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinden (3.82) daha fazla gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda sınavlarda kullandıkları soruların niteliklerine ilişkin oluşturulan model Şekil 3.4'de sunulmuştur.



Şekil 3.4. Öğretmenlerin sınavda kullandıkları soruların niteliklerini gösteren model

Şekil 3.4'deki model sınav sorularının hazırlanma biçimi, hazırlamada esas alınan özellikler, ölçülen bilgi ve beceriler ile kullanılan soru türleri olmak üzere dört temadan oluşmaktadır. Modele ilişkin ayrıntılı bilgiler ise Tablo 3.14 ve Tablo 3.15'de sunulmuştur. Tablo 3.14'de görüldüğü gibi sınav sorularının hazırlanması sürecinde öğretmenlerin dikkate aldıkları özellikler incelendiğinde 8 öğretmenden 8'i farklı zorluk düzeyine sahip olmasını, 7'si konuların dengeli dağılmasını, 6'sı kazanımları, 5'i sınıfın düzeyine uygun olmasını, 2'si MEB in yönetmeliğini dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında doküman incelemesi sonucunda sınav sorularında farklı puan dağılımına dikkat ettikleri de görülmüştür. Bu bağlamda Ö1 sınav sorusu hazırlama sürecinde soruların farklı türde ve zorluk düzeyinde olması gerekir şeklindeki MEB yönetmeliğini dikkate aldığını, Ö2 soru hazırlama sürecinde sınıf seviyesine uygun olmasını, çoğunun yapabileceği türden olmasını, bunun yanında zor olan birkaç soru seçici sorular da olmasını dikkate aldığını, Ö7 soruların kazanım özelliklerini ve konu dağılımlarını dikkate aldığını, Ö1 ise sorular düzenlenirken en alt düzeydeki öğrencilerin yapabileceği 3-4 soru, zor ve ayırt edici nitelikte 2-3 soru sorduğunu ve sınıfın %80'nin sorularının yarısını yapabilecek nitelikte olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.14 sınav soruları hazırlanması sürecinde öğretmenlerin dikkate aldıkları özellikler bakımından incelendiğinde 8 öğretmenden 8'i farklı zorluk düzeyine sahip olmasını, 7'i konuların dengeli dağılmasını, 6'i kazanımları, 5'i sınıfın düzeyine uygun olmasını, 2'i MEB'in sınav yönetmeliğini gözönüne aldıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında doküman incelemesi sonucunda sınav sorularında farklı puan dağılımına dikkat ettikleri de görülmüştür. Bu bağlamda Ö1 sınav sorusu hazırlama sürecinde soruların farklı türde ve zorluk düzeyinde olması gerekir şeklindeki MEB yönetmeliğini dikkate aldığını, Ö2 soru hazırlama sürecinde sınıf seviyesine uygun olmasını, çoğunun yapabileceği türden olmasını, bunun yanında zor olan birkaç soru seçici sorular da olmasını dikkate aldığını, Ö7 soruların kazanım özelliklerini ve konu dağılımlarını dikkate aldığını, Ö1 ise sorular düzenlenirken en alt düzeydeki öğrencilerin yapabileceği 3-4 soru, zor ve ayırt edici nitelikte 2-3 soru sorduğunu ve sınıfın %80'nin sorularının yarısını yapabilecek nitelikte olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.14'de görüldüğü gibi öğretmenlerin hazırladıkları sınav soruları ölçülen özellik bakımından incelendiğinde 8 öğretmenin tamamı hatırlamaya dayalı, çoğunun yapabileceği türden, kavramaya yönelik soru sorduğu, 3'ünün ise (Ö3, Ö7, Ö8) derste çözülenlere benzer soru sorduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.14. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin sınavda kullandıkları soruların nitelikleri

Hazırlama Biçimi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Kendisi					M D	M D	M D	M D	Tek sınıf olduğu için kendim hazırlıyorum (Ö7-M)
Zümre ile	M D	M D	M D	M D					Zümre ile ortak hazırlıyoruz (Ö3-M)
Dikkate Alınan Özellik	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Kazanımlar	M	M		M		M	M	M	Kazanımlara göre, eski ve yeni konulara göre dağılım yaparak hazırlıyorum (Ö7-M)
Konuların dengeli dağılması	M		M	M	M	M	M	M	
Farklı zorluk düzeyine sahip olması	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	Sorular düzenlenirken en alt düzeydeki öğrencilerin yapabileceği 3-4 soru da olur, zor olan soru da olur (Ö1-M).
Sınıfın düzeyine uygun olması		M	M		M		M	M	Sınıf seviyesine uygun olması, çoğunun yapabileceği türden birkaç soru olması, bunun yanında zor olan birkaç soru yani seçici sorular da olması (Ö2-M)
MEB yönetmeliği	M							M	Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli şeklinde karma yapıyoruz. Bunda yönetmelik var (Ö1-M)
Farklı puan ağırlığına sahip olması	D	D	D	D	D	D	D	D	Hazırlanan soruların özelliğine göre farklı puan dağılımı yapılmaktadır (Ö1-Ö8 D).
Ölçülen Özellik A)Düşük BilişselBeceriler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Hatırlama ve bilgi düzeyi	D	D	D	D	D	D	D	D	Tanım ve özelliği yazma türünden soru (Ö1-Ö8; D)
Çoğunun yapabileceği soru	M	M	M	M	M	M	M	M	Herkesin yapabileceği türden olması (Ö7-M). %50 civarında kolay olacak şekilde hazırlıyorum (Ö8-M)
Derste/kitapta çözülenlere benzer soru			M				M	M	Derste yapılan sorulara benzer olan birkaç soru (Ö3-M)
Kavramaya yönelik soru	M D	M D	M D	M D	M D	M D	D	M D	Konunun kavranıp kavranmadığı anlayabilecek şekilde sorular oluyor (Ö6; Ö1-Ö8 D)
B) Üst Düzey Bilişsel Beceriler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Problem çözmeye yönelik	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	Problem türünden sorular oluyor (Ö3-M)
Problem kurmaya yönelik						M D			Bazen rakamları veriyorum onlardan kendi problem kur, yaz ve çöz ve sonuçlarını bana söyle diyorum (Ö6-M)
Yorum / açıklama gerektiren soru	M D	M D	M D	M D	M D	D	M D	M D	Yoruma dayalı soru sayısı fazla oluyor (Ö5-M)
Merkezi sınavlara (SBS) yönelik soru		M D	D		M D	D	D	M D	Sorular teste yönelik oluyor klasik soruları az oluyor (Ö8-M). Devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizim mecburen onu yöneltiyor (Ö5-M)
İyi öğrencileri ayıt eden soru/Zor soru	M	M		M	M	M		M	Birkaç tane zor soru soruyorum (Ö8-M)

G:Gözlem, M:Mülakat, D: Doküman İncelemesi

Tablo 3.14'ün devamı

Sınavda Kullanılan Soru Türü	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Karma soru türü (Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, D-Y, vb)	M D	M D	M D	M D	M	M D	M D	M D	Karşılık soru türü kullanıyorum. Öğrenciler yapabilmesi için doldurmalı, kısa cevaplı, eşleştirmeli türden sorular soruyorum (Ö8-M)
Çoktan seçmeli soru	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli, yazılı, doğru-yanlış gibi çeşitli türlerden sorular kullanıyoruz, karışık yapıyoruz, klasik yapıyoruz (Ö4-M).
Kısa cevaplı soru	M D	D	M D	M D	D	M D	M D	M D	
Doğru-yanlış türünden soru	D		M	M D		M D	M D	M D	
Eşleştirmeli soru				M		M	M D	M D	
Boşluk doldurmalı soru	M D	D	M D	M D		M D	M D	M D	
Uzun cevaplı soru	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	
Klasik yazılı yoklama	*	*	*	M D	M D	*	*	*	Karışık yapıyoruz, klasik sınav yapıyoruz (Ö4-M, D). Sorular teste yönelik oluyor klasik sorular az oluyor (Ö8-M).

G:Gözlem, M:Mülakat, D:Doküman İncelemesi, *:Kullanma taraftarı değil

Bu bağlamda Ö8, uygulamasında öğrencilerin yarısının yapabileceği düzeyde soru sorduğunu "Sınav sorularını hazırlarken %50 civarında kolay olacak şekilde hazırlıyorum" şeklinde, Ö6 kavramaya yönelik soru sorduğunu "Konunun kavranıp kavranmadığını anlayabilecek şekilde sorular oluyor" şeklinde, Ö5 ise farkı zorluk düzeyinde soru sorduğunu "Genelde sorduğum sorular üç ve dört gruptur. Bunlar çok çok basit herkesin yapabileceği türden olan sorular, biraz zor olan ve çok zor olanlar vardır. Çok zor soruları yapan öğrenci sayısı 3 ve 4 kişidir" şeklinde ifade etmektedir. Bu durum ise sekiz öğretmenin de bilgi ve kavramaya yönelik yani düşük bilişsel becerileri yoklayan soruları daha çok kullanmaya önem verdiğini göstermektedir.

Tablo 3.14'de görüldüğü gibi, sekiz öğretmenin hazırladıkları sınav sorularının özellikleri üst zihinsel beceriler bakımından incelendiğinde 8 öğretmen problem çözmeye yönelik soru, yorum ve açıklama gerektiren soru sorduğunu, 6 öğretmen merkezi sınavlara yönelik ve iyi öğrencileri ayırt edici nitelikte zor soru hazırladığını, bir öğretmen de (Ö6) problem kurmaya yönelik soru hazırladığını belirtmiştir. Bu bağlamda Ö1 yorum ve üst düzey düşünme gerektiren birkaç soru soruduğunu "Yoruma ve üst düzeye yönelik birkaç soru oluyor. Ancak sorularda program dışına asla çıkılmaz" şeklinde, Ö3 iyi öğrencileri

ayırt eden birkaç soru sorduğunu "Soruları dengeli bir şekilde dağıtıyoruz genelde yazılı ve açıklama yapma gerektiren soru türlerini kullanıyoruz. Problem türünden sorular oluyor. Çünkü bunlarla zeki ve anlayan öğrenci ortaya çıkıyor" şeklinde, Ö5 merkezi sınav baskısının uzun cevaplı soru sormasını engellediğini "Aslında olması gereken uzun cevaplı soru olmalı. Düşünme, yorumlama, becerileri görülebilsin. Ancak devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizi mecburen ona yöneltiyor" şeklinde, Ö7 genelde problem çözme türünden soru sorduğunu, kurma türünden soru sormadığını "Genelde problem çözme türünden sorulardan birkaç tane koyuyorum. Problem kurma türünden sınavlarda pek sormuyorum" şeklinde ifade ederken, Ö6 ise problem kurma türünden de soru sorduğunu "Genelde problem türünden oluyor. Bazen rakamları veriyorum onlardan kendin problem kur, yaz ve çöz ve sonuçlarını bana söyle diyorum" şeklinde ifade etmektedir.

Sekiz öğretmenin sınav kağıtlarının incelenmesi sonucunda kullandıkları soru türleri ve ölçtükleri özelliklere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.15'de sunulmuştur. Tablo 3.15'de görüldüğü gibi öğretmenlerden rasgele alınan 2'şer sınav evrakının incelenmesi sonucunda Ö4 ve Ö5'nın klasik sınavı, Ö5 ve Ö2'nin çoktan seçmeli sınavı ve Ö5 dışındaki diğer öğretmenlerin ise karma soru içeren sınavı daha çok tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin karma soru içeren sınav türünü daha çok tercih ettiklerini göstermektedir. Nitekim Ö8'in Tablo 3.14'deki öğretmen görüşleri de bunu doğrulamaktadır. Tablo 3.15'de sekiz öğretmenin sınavda kullandıkları soru türleri incelendiğinde daha çok çoktan seçmeli (%29.4) ve kısa cevaplı (%24.2) soru türünü kullandıkları, en az ise sırasıyla boşluk doldurmalı (%13.6), uzun cevap gerektiren (13.1), doğru-yanlış (%8.6) ve eşleştirmeli (%4.2) soru türünü kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 3.15 öğretmenler açısından incelendiğinde ise Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö8'in çoktan seçmeli, Ö3 ve Ö7'nin kısa cevaplı, Ö4'ün uzun cevap gerektiren soru türünü daha çok tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Ö3 sınavlarında çoktan seçmeli soru sormaktan kaçındığını ve bu soruların öğrencilerin gerçek bilgisini ortaya koymada yetersiz kaldığını bu nedenle yazılı ve açıklama gerektiren soru türlerini kullandığını şu şekilde ifade etmektedir;

> Çoktan seçmeli sınavdan uzak durmaya çalışıyoruz. Çünkü, öğrenciler arkadaşına bakabiliyor, rastgele işaretleyebiliyor. Gerçekçi ölçme-değerlendirme olmuyor. Soru türlerini dengeli bir şekilde dağıtıyoruz genelde yazılı ve açıklama yapma gerektiren soru türlerini kullanıyoruz. Problem türünden sorular oluyor. Çünkü bunlarla zeki ve anlayan öğrenci ortaya çıkarıyor (Ö3-M).

Tablo 3.15. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin yaptığı sınav türü, kullandığı soru türü ve ölçtükleri özelliklere ilişkin betimsel istatistik tablosu

Öğretmen	Sınav Doküman Numarası	Sınav Türü/ Soru Mad.Say.			Soru Türü/ Soru Madde Sayısı						Bilişsel Öğrenme Alanı/ Madde Sayısı				Devinişsel Beceri/ Madde Say.
		Klasik	Karma	Çoktan Seçmeli	Çoktan Seçmeli Soru	Kısa Cevaplı	Boşluk Doldurmalı	D-Y	Eşleştirmeli	Uzun Cevaplı soru	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz ve üzeri	
Ö1	D1	-	24	-	8	7	5	-	-	4	6	9	8	1	
	D2	-	20	-	6	4	-	5	-	5	5	7	6	2	
	%	-	-	-	**31.8**	25.0	11.4	11.4	0	20.5	25.0	**36.4**	**31.8**	6.8	
Ö2	D1	-	-	15	15	-	-	-	-	-	3	4	7	1	
	D2	-	28	-	10	8	6	-	-	4	5	13	8	2	
	%	-	-	-	**58.1**	18.6	14.0	0	0	9.3	18.6	**39.5**	**34.9**	7.0	
Ö3	D1	-	31	-	6	18	3	-	-	4	3	23	4	1	
	D2	-	40	-	9	23	11	-	-	-	8	26	6		
	%	-	-	-	21.1	**57.7**	19.7	0	0	5.6	15.5	**69.0**	14.1	1.4	
Ö4	D1	-	20	-	8	5	4	-	-	3	4	8	6	2	
	D2	10	-	-	-	4	-	-	-	6	1	3	6	-	
	%	-	-	-	**26.7**	**30.0**	13.3	0	0	**30.0**	16.7	**36.7**	**40.0**	6.7	
Ö5	D1	-	-	16	16	-	-	-	-	-	-	4	12	-	
	D2	10	-	-	-	4	-	-	-	6	2	2	6	-	
	%	-	-	-	**61.5**	15.4	0	0	0	23.1	7.7	23.1	**69.2**	0	
Ö6	D1	-	15	-	10	1	-	-	-	4	1	8	5	1	
	D2	-	23	-	7	5	4	4	-	3	4	11	6	2	
	%	-	-	-	**44.7**	15.8	10.5	10.5	0	18.4	13.2	**50.0**	28.9	7.9	
Ö7	D1	-	32	-	2	11	10	10	5	4	8	17	4	1	2
	D2	-	23	-	5	6	5	4	-	3	6	10	7	-	
	%	-	-	-	12.7	**30.9**	**27.3**	**25.5**	9.1	12.7	25.5	**49.1**	20.0	1.8	3.6
Ö8	D1	-	15	-	5	2	3	1	-	4	5	7	3	-	
	D2	-	43	-	12	-	4	12	12	3	16	20	5	2	
	%	-	-	-	**29.3**	3.4	12.1	**22.4**	**20.7**	12.1	**36.2**	**46.6**	13.8	3.4	
Top.Sınav* Soru Sayısı		2*	12*	2*	119	98	55	36	17	53	71	162	92	15	2
%		12.5	**87.5**	12.5	**29.4**	**24.2**	13.6	8.9	4.2	13.1	18.6	**42.4**	24.1	3.9	0.5

Ö5 uzun cevaplı soru türünün daha uygun olduğunu düşündüğünü ancak merkezi sınav baskısı nedeniyle çoktan seçmeli soru türünü daha çok kullandığını, bu nedenle çoktan seçmeli sorularda mutlaka öğrencilerin çözümlerini yazmalarını istediğini ve genellikle problem çözme ve kurma türünden sorulara önem verdiğini şöyle açıklamaktadır;

> Aslında olması gereken uzun cevaplı soru olmalı. Düşünme, yorumlama, becerileri görülebilsin. Ancak devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizi

> mecburen ona yöneltiyor. Çoktan seçmeli yaptığım zaman sadece cevabı işaretleyenlere puan vermeyeceğim çözümlerinizi test üzerinde göreceğim diyorum. Doğru-yanlış ve eşleştirmeliyi çok fazla kullanmıyorum daha çok problem çözme türünden ve çoktan seçmeli soruları kullanıyorum. Bazen rakamları veriyorum onlara kendin problem kur, yaz ve çöz ve sonuçlarını bana söyle diyorum. Bazı öğrenciler basit yolu tercih ediyor. Örneğin 5 ile 8'i veriyorum. 5 ile 8 toplam ne eder? şeklinde problem kuruyor. Böyle sıkıntımız oluyor. Aslında bu tür sorular öğrencinin bilgisini daha iyi ortaya çıkarıyor (Ö5-M).

Benzer şekilde Ö8 de uzun cevaplı soru türünün öğrencinin bilgisini daha iyi çıkardığını, ancak sınavların teste yönelik olması nedeniyle klasik uzun cevaplı soru sormaktan kaçındığını, bu nedenle sınavlarda bir iki tane sorduğunu ve öğrencilerin yapabilmesi için de karma soru türünü (doldurmalı, kısa cevaplı vb) kullandığını şöyle ifade etmektedir.

> Karma soru türünü kullanıyorum. Öğrencilerin yapabilmesi için doldurmalı kısa cevaplı, eşleştirmeli türden sorular soruyorum. Ancak son zamanlarda klasik sorudan uzaklaşmaya başladık. Sınavlar da teste yönelik olduğu için. Aslında klasik sınavlar öğrencinin yorum gücünü, anlama yeteneğini daha iyi ölçüyor ama burada eksiklik yapıyoruz. Sınavda bir iki tane klasik soru soruyorum (Ö8-M).

Diğer taraftan Ö6 da karma sınavı ve çoktan seçmeli soru türünü daha çok tercih ettiğini, uzun cevaplı soru türünü ise öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanması, soruları yapamaması ve çok zaman alması nedeniyle fazla tercih etmediğini şöyle ifade etmektedir;

> Genelde hepsi önemli ama en önemlileri karma ve çoktan seçmeli. Uzun cevaplı soru türünü fazla kullanmıyorum çünkü öğretmenin çok fazla zamanını alıyor. Öğrenci bu tür sorularda daha çok zorlanıyor bildiği şeyleri yazamıyor, anlatamıyor, tam olarak anlayamıyorsunuz öğrenci bunu biliyor mu bilmiyor mu? (Ö6-M).

Tablo 3.15 sınav soruları ölçtükleri özellikler bakımından incelendiğinde daha çok kavrama (%42.4), uygulama (%24.1) ve bilgi (%18.6) basamağına ilişkin bilgiler, en az ise analiz ve üzeri (3.9) ile devinişsel öğrenme alanına ilişkin bilgiler (%0.5) ölçülmektedir. Öğretmenler açısından incelendiğinde Ö5 ve Ö4 uygulama basamağına Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö8 kavrama basamağına yönelik bilgileri daha çok ölçmüştür. Diğer taraftan sadece Ö7 yapmış olduğu sınavda verilen bir açı ölçüsünün iletki kullanılarak çizilmesini gerektiren "35 ve 120 derecelik açıları iletki kullanarak çiziniz" şeklindeki soru ile devinişsel öğrenme alanına ait bir bilgiyi yoklamıştır.

Özetle, Tablo 3.14 incelendiğinde uygulama düzeyindeki bilgileri daha çok yoklayan Ö5 ve Ö4'ün çoktan seçmeli sınav ve klasik yazılı yoklamalarda daha çok problem çözmeye yönelik soruları kullandıkları, kavramaya yönelik bilgileri daha çok yoklayan

diğer öğretmenlerin ise kısa cevaplı, eşleştirmeleri, doğru-yanlış türünden soruları daha sık kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ifadelerinde ve dokuman incelemelerinde üst zihinsel becerilere yönelik soruların genelde alışılmış türden olan problem çözmeye yönelik sorular olduğu, problem kurmaya yönelik, yorum ve açıklama gerektiren soruların ise fazla kullanılmadığı belirlenmiştir.

3.2.5 Öğrenci Çalışmalarının Puanlanma Biçimine İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında ÖDA'yı cevaplayan sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlama biçimlerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.16'da sunulmuştur.

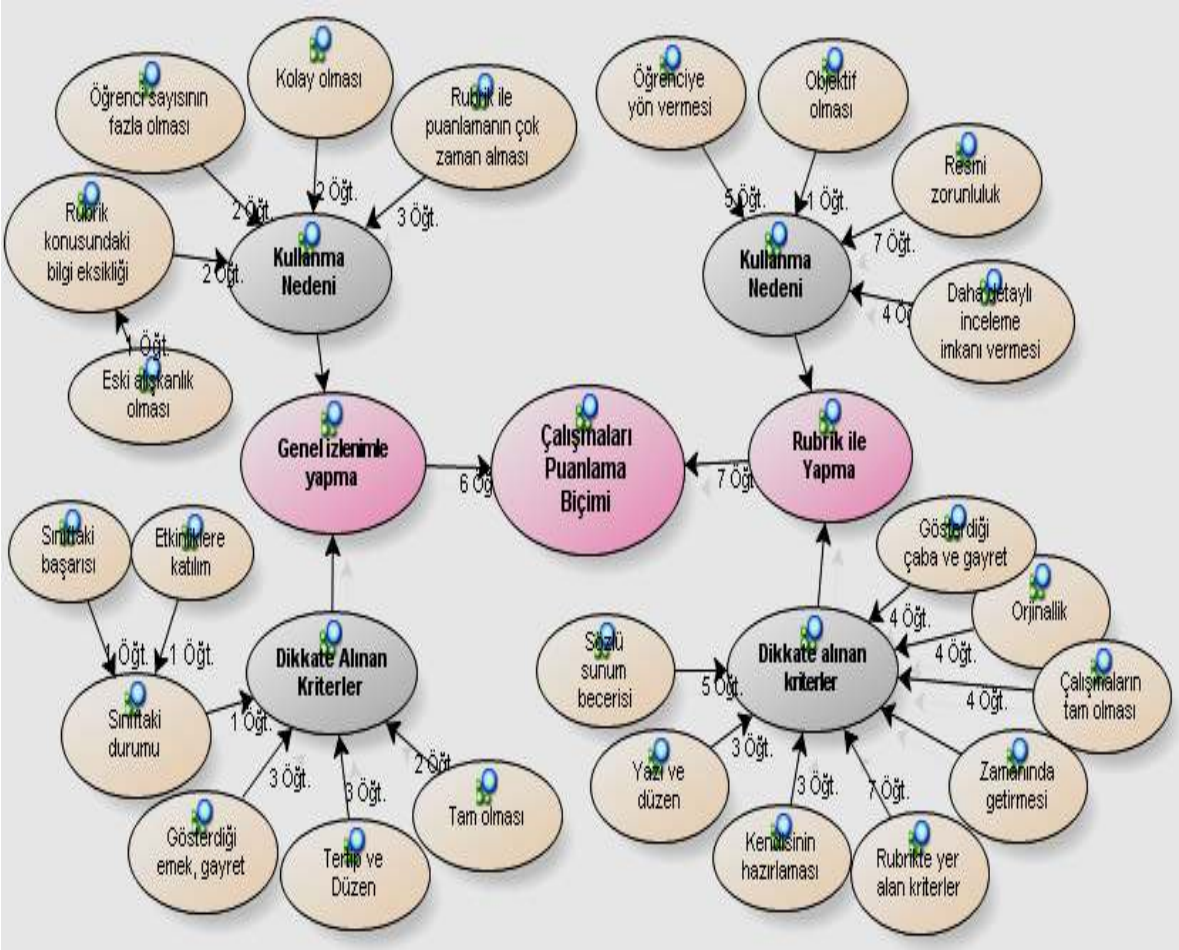
Tablo 3.16. Öğrenci çalışmalarının puanlanma biçimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Çalışmalarının **P**uanlanma Biçimi (P)	N	Ort.	SS
P1. Çalışmayı inceleyip puanlamayı genel izlenimle yapma	512	3.79	.94
P2. Çalışmanın puanlamasında düzen ve yazı güzelliğini dikkate alma	512	3.58	1.04
P3. Çalışmanın puanlanmasında öğrencinin sınıftaki durumunu dikkate alma	512	3.88	.98
P4. Çalışmanın puanlanmasında rubrik (dereceleme ölçeği) kullanma	512	3.61	1.01
P5. Çalışmanın puanlanmasında öğrencinin gösterdiği çabayı dikkate alma	512	4.16	.88
Alt Faktörler	N	Ort.	SS
Puanlamada Rubrik Kullanma (P4)	512	3.61	1.00
Puanlamayı Genel İzlenimle Yapma (P1, P2, P3, P5)	512	3.85	.71

Tablo 3.16'da sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlanmada "öğrencinin gösterdiği çaba" (4.16) "öğrencinin sınıf içindeki durumu" (3.88), "çalışmayı genel izlenimle puanlama" (3.79), "rubrik kullanma" (3.61) ve "düzen ve yazı güzelliği" (3.58) durumlarını "genellikle" düzeyinde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğrenci çalışmalarının puanlanma sürecinde en çok "öğrencinin gösterdiği çaba" (4.16) en az ise "rubrik" (3.61) ve "düzen ve yazı güzelliği" (3.58) kriterlerinin göz önüne alındığı anlaşılmaktadır. Tablo 3.16'daki standart sapma değerleri incelendiğinde öğretmenlerin

puanlamada “rubrik kullanma” ve “yazı düzeni ve yazı güzelliğini dikkate alma” maddelerinde hem fikir olmadıkları söylenebilir. Diğer taraftan sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarının puanlanmasında izledikleri yol bakımından “genel izlenimle yapma” (3.85) stratejisini “rubrik kullanma” (3.61) stratejisine göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrenci çalışmalarını puanlama biçimlerine ilişkin oluşturulan model Şekil 3.5’de, modele ilişkin ayrıntılı bilgi ve örnekler Tablo 3.17’de sunulmuştur. Şekil 3.5’deki modelde görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarını puanlamada genel izlenimle yapma ve rubrik kullanma olmak üzere iki temel yaklaşımı benimsemektedirler.



Şekil 3.5. Öğrenci çalışmalarının puanlama biçimini gösteren model

Tablo 3.17. Özel durum çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlama biçimleri

Puanlama Biçimi	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Rubrik Kullanma	M	M	M	M	M	M	M	--	Kitapta yer alan ölçeği kullanıyorum (Ö1-M)
Genel İzlenimle Yapma		D	D	M	D		D	M D	Performans ödevine verilerin puanların nasıl ve hangi kriterlere göre verildiği çalışmada açık değil (Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8-D).
A) Genel İzlenimle Yapma Dikkate Alınan Kriterler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Çalışmanın tam olması				M				M	Benim sınıfım 42 kişilik ve kalabalık bir sınıf her bir öğrencinin performans ödevini ve portfolyosunu incelemek oldukça zaman alıcı ve her bir ders için düşünürseniz oldukça vakit alıcı bir iş olduğunu anlarsınız. Onun için daha çok ölçekteki kriterleri dikkate alarak genel bir puan veriyorum (Ö4-M).
Tertip düzen			M	M				M	
Gösterilen gayret, çaba, emek			M	M				M	
Sınıftaki durumu/başarısı			M						
Genel İzlenimle Puanlama Yapma Nedenleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Rubrik/puanlama konusundaki bilgi eksikliği			M					M	Portfolyonun nasıl puanlanacağı konusunda açıklayıcı bilgi yok (Ö3-M) Dereceleme ölçekleri nasıl uygulanacağını bilmediğim için kullanamıyorum (Ö8-M). Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor (Ö2-M).
Kolay olması		M		M					
Rubriğin çok zaman alması		M	M		M				
Öğrenci sayısının fazla olması		M		M					
B) Rubrik Kullanma Dikkate Alınan Özellikler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Rubrikte yer alan kriterler	M	M	M	M	M	M	M		Derecelendirilmiş ölçeği (kitapta yer alan ölçeğe göre) kullanarak detaylı bir şekilde puanlıyorum. Yazı, düzeni, tertip, kendisinin hazırlayıp hazırlamadığı, format dikkate alıyorum, tek tek inceliyorum. Ayrıca proje çalışmalarını sunduruyorum (Ö6-M). Bunun için yazı güzelliği, tertip-düzen, tam olması gibi kriterler var. Çalışmaları rubrik (kitapta yer alan değerlendirme ölçeğine) göre puanlıyoruz (Ö7-M)
Çalışmanın tam olması	M	M			M		M		
Orijinallik	M			M	M			M	
Gösterdiği çaba ve gayret	M			M		M	M		
Zamanında getirmesi			M		M			M	
Öğrencinin hazırlaması	M				M	M			
Yazı ve düzen			M			M		M	
Sözlü sunum becerisi	M	M		M	M	M			
Rubrik Kullanma Nedenleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Öğrenciye yön vermesi	M			M	M	M	M		Öğrencinin ödevi nasıl yapacağı konusunda bilgi veriyor (Ö1-M).
Puanlama konusundaki şüpheleri gidermek	M								Öğrenci ve veli proje ödevine verilen notu itiraz etmesi durumunda açıklama yapmanız gerekir (Ö1-M)
Resmi zorunluluk	M	M	M	M	M	M	M		Mecburen MEB tarafından önerilen derecelendirilmiş ölçekleri kullanıyorum (Ö5-M)
Daha detaylı inceleme yapma	M	M			M		M		Sadece genel olarak bakıp puan vermek doğru da değil (Ö6-M).

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi, Ö8 dışındaki diğer öğretmenler öğrenci çalışmalarını puanlamada ders kitabında yer alan rubrikleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında Ö4, mülakatta sınıfının kalabalık olmasını gerekçe göstererek rubrikte yer alan kriterleri göz önüne alarak genel bir puanlama yaptığını belirtmiştir.

Tablo 3.17'de genel izlenimle puanlama yönteminde öğretmenlerin genellikle çalışmanın tam olması, yazı ve düzen, gösterilen çaba ve gayret, öğrencinin sınıftaki durumu ve başarısı gibi kriterlerin dikkate alındığı görülmektedir. Örneğin rubrik kullandığını ifade eden Ö5, sözlü sunum kategorisine ait puanda öğrencinin sınıftaki durumunu, çabasını ve gösterdiği gelişimi dikkate alarak verdiğini "sözlü sunumda benim 20 puan ekstra kanaat notum oluyor. Onu da öğrencinin sınıf içindeki durumunu, çabasını göstermiş olduğu gelişimi dikkate alarak veriyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Rubrik kullandığını ifade eden ve kullanılması taraftarı olan Ö4, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle detaylı incelemenin oldukça zaman alıcı olduğunu ve öğretmene yük getirdiğini ifade ederek öğrenci çalışmalarını rubrikteki ölçütleri göz önüne alarak genel izlenimle puanlama yaptığını belirtmiştir.

Tablo 3.17 incelendiğinde öğretmenlerin genel izlenimle puanlama yöntemini tercih etmesinde rubrik ve puanlama konusundaki bilgi eksikliğinin olması, genel izlenimle puanlama yönteminin kolay olması, rubrik kullanmanın çok zaman alması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi nedenlerin olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin Ö3 ve Ö8 bilgi eksikliği olduğu için genel izlenime puanlama yaptığını belirtmişlerdir. Ö3, bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir.

> Portfolyo olsun, proje ve performans olsun kriterleri önceden onlara okuyorum. Portfolyo değerlendirme formu var ancak zaman dan dolayı sıra ona gelemedi. "Rubrik ne demek? Puan nasıl nota ve 100'lük sisteme yansıtılacak?", "Tutum ölçeklerinde puanlama nasıl yapılacak?" şeklinde araştırmacıya sordu. Ölçeklerde yer alan "her zaman", "kısmen", "asla" kategorileri nasıl puana dönüşecek?, 100'lük sisteme nasıl yansıtacak? bu konuda meslektaşlarımız arasında bir anlaşmazlık var (Ö3-M).

Rubrik kullanmanın oldukça zaman alıcı olduğunu Ö6 "Okulun dışında performans ve proje ödevleri değerlendirmek oldukça zaman alıcı oluyor" şeklinde, Ö2'de "Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor" şeklinde belirtmiştir.

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi Ö8 dışındaki öğretmenler öğrenci çalışmalarında ders kitabında yer alan rubrikleri kullandıklarını ve rubrikte yer alan ölçütleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Dikkate aldıkları ölçütler arasında çalışmanın tam olması, öğrencinin

gösterdiği gayret ve çaba, zamanında getirmesi, orijinal olması, öğrencinin kendisinin hazırlaması, yazı ve düzen, sözlü sunum becerisi yer almaktadır. Örneğin Ö6 öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullandığını, detaylı bir puanlama yaptığını ve proje çalışmalarında sözlü sunum yaptırdığını şöyle ifade etmiştir.

> Derecelendirilmiş ölçeği (kitapta yer alan ölçeğe göre) kullanarak detaylı bir şekilde puanlıyorum. Yazı, düzeni, tertip, kendisinin hazırlayıp hazırlamadığı, format dikkate alıyorum, tek tek inceliyorum. Ayrıca proje çalışmalarını sunduruyorum (Ö6-M).

Tablo 3.17'de öğretmenlerin rubrik kullanma nedenleri incelendiğinde resmi zorunluluk olması, öğrenciye yön vermesi, detaylı inceleme imkanı vermesi ve puanlamada güvenirliği sağlaması gibi nedenler olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanmanın resmi zorunluluk olduğunu Ö5 "mecburen MEB tarafından önerilen derecelendirilmiş ölçekleri kullanıyorum)" şeklinde, rubrik kullanılmasının öğrenciye yön verdiğini Ö1 "öğrencinin ödevi nasıl yapacağı konusunda bilgi veriyor" ve Ö7 "performans ödeviyle ilgili kriterleri var. Öğrenci nereden ne alacağını zaten biliyor. Ona göre değerlendiriyoruz" şeklinde, öğretmenin verdiği puanlamanın açık olmasını sağladığını Ö1 "öğrenci ve veli proje ödevine verilen nota itiraz etmesi durumunda açıklama yapmanız gerekir" şeklinde, Ö6 da öğrencinin performansının daha detaylı incelenmesi ve puanlanması gerektiğini "Sadece genel olarak bakıp puan vermek doğru da değil" şeklinde ifade etmiştir.

Özellikle performans ödevlerine ilişkin öğrenci dokümanları incelendiğinde Ö1 ve Ö6 dışındaki öğretmenlerin ödevler üzerinde genel bir puan (90, 100 gibi) verildiği, hangi kritere kaç puan verildiğine dair açıklayıcı bir bilgi olmadığı görülmüştür. Ö1 ve Ö6 ise performans ödevlerine ait orijinallik, düzen, gayret ve çaba, çalışmanın tam olması gibi bazı kriterlere ilişkin kısa notlar yazıldığı görülmüştür. Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin uygulamaları ve öğrenci çalışmalarına ait dokümanlar incelendiğinde öğretmenlerin rubrik kullandıklarını ifade etmelerine karşın rubrikte yer alan her bir kritere ait detaylı bir incelemenin ve puanlamanın öğrenci çalışmalarının ve sayılarının fazla olması ve puanlamanın oldukça zaman alıcı olması nedeniyle puanlamanın rubrikte yer alan bazı kriterler dikkate alınarak genel bir puanlama yapıldığı anlaşılmaktadır.

Özetle, sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlamadaki izledikleri yaklaşımları irdelendiğinde resmi zorunluluktan dolayı genelde rubrik kullandıklarını ifade ettikleri ancak uygulamada daha çok genel izlenimle puanlama yöntemini tercih ettikleri

belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci çalışmalarının puanlanma sürecinde öğretmenin bilgi düzeyi, öğrenci sayısı, öğretmenin ders yükü ve zaman gibi faktörlerin etkili rol oynadığı, uygulamalarını biçimlendirdiği, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında öğrencinin gösterdiği çaba, sınıftaki durumu, yazı ve düzen, zamanında yapma gibi farklı özelliklerin dikkate alınmasına neden olduğu ortaya çıkmıştır.

3.2.6 Öğrenci Çalışmalarına Dönüt Verme Biçimine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına dönüt verme biçimlerine ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.18'de sunulmuştur.

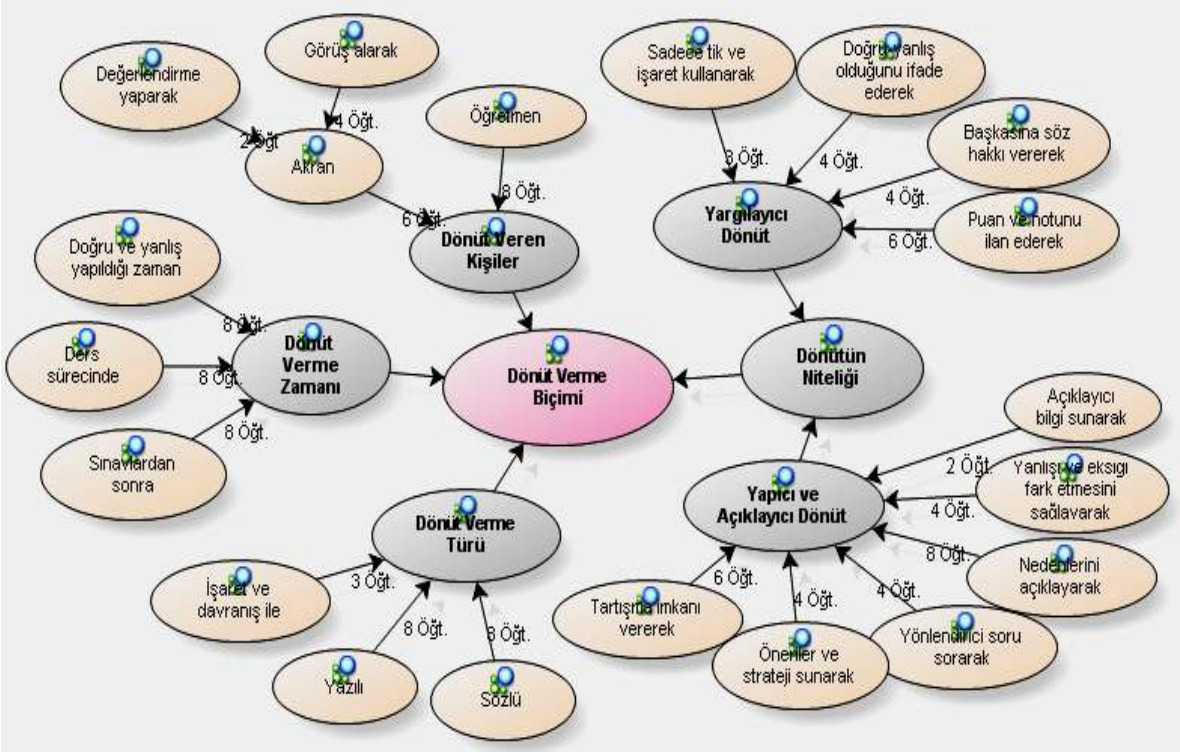
Tablo 3.18. Öğrenci çalışmalarına geri dönüt verilme biçimine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri (N=512)

Çalışmalara **G**eri **D**önüt Verme Biçimi (**GD**)	Ort.	SS
GD1. Sadece doğru ve yanlışları gösterecek şekilde verme	3.36	1.04
GD2. Öğrenmeyi teşvik edecek şekilde verme	4.23	.70
GD3. Öğrencinin zayıf veya güçlü olduğu alanları açıklayacak şekilde verme	4.22	.72
Alt Faktörler	Ort.	SS
Açıklayıcı Geri Dönüt Verme (GD2, GD3)	4.22	.63
Yargılayıcı Geri Dönüt Verme (GD1)	3.36	1.04

Tablo 3.18'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarına ilişkin olarak verilen dönütlerin "öğrenmeyi teşvik edecek" (4.23) ve "öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanları açıklayacak şekilde" (4.22) verilmesinin "her zaman" düzeyinde, "sadece doğru ve yanlışları gösterecek biçimde" (3.36) verilmesinin ise "ara sıra" düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Tablo 3.18'de sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına verilen dönütün niteliği incelendiğinde "açıklayıcı dönüt verme" (4.22) biçimlerinin "her zaman" düzeyinde "yargılayıcı dönüt verme" biçiminin ise "ara sıra" düzeyinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına verdikleri dönütlerde daha çok biçimlendirmeye yönelik olan açıklayıcı dönüt verme biçimini tercih ettiklerini göstermektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenci

çalışmalarına verdikleri dönütlerin biçimine ilişkin ortaya çıkan model Şekil 3.6'da sunulmuştur. Şekil 3.6'ya göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına ilişkin dönüt verme uygulamaları dönüt veren kişiler, dönüt verme zamanı, dönüt verme türü, dönütün niteliği olmak üzere dört tema altında şekillenmektedir. Bu temaları oluşturan alt tema ve kodlara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3.19' de sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimlerini gösteren model

Tablo 3.19'da öğretmenlerin dönüt verme türü incelendiğinde sekiz öğretmenin de yazılı ve sözlü dönüt verme türünü daha çok kullandığı anlaşılmaktadır. Örneğin Ö6 ve Ö3 öğrencinin performans ve proje ödevlerine resmi zorunluluktan dolayı belli aralıklarla dönüt vermek ve rehberlik etmek zorunda olduklarını belirtmişler. Ö1'in bu konudaki görüşü şöyledir;

> Projelerde yasal olarak grup olarak verildiğinde kontrol etmek zorundasınız, belli aralıklarla dönüt vermek zorundasınız. Ona rehberlik edeceksiniz, öğrenciler haberdar olmak zorundadır. Öğrenci nerelerden kaç puan alacağı önceden belirlidir. Proje çalışmalarını öğrencilerle ve veliyle paylaşıyoruz, onlara yönlendiriyorum akışa bırakıyorum (Ö1-M).

Tablo 3.19. Özel durum çalışmasına katılan sınıf öğretmenlerin öğrencilere dönüt verme biçimleri

Dönüt Verme Türü	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Yazılı	M D	D	D	M	M	M D	D	D	Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları inceledikten sonra eksiklerini belirtiyorum ve geri veriyorum (Ö1-M).
Sözlü	G	G	G	G	G	G	G	G	Sınıfta öğretmenin sözlü geri dönüt verdiği gözlendi (Ö1-Ö8-G)
İşaret ve davranış ile		G	G					G	Öğrencinin yaptığı hatayı işaret ve mimik ile ima etti (Ö3-G)
Dönüt Veren Kişiler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Akran	M G	G		G	M G	G	G		Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları akranları değerlendirdi ve yapılan hatalar tartışıldı (Ö4-G). Proje ve performans ödevlerin sunumu sonunda diğer öğrencilerden yorum ve eleştiri alıyorum (Ö5-M). Öğretmen ders sürecinde geri dönüt verdi (Ö1-Ö8 G).
Öğretmen	M G	M G	M G	M G	M G	M G	M G	M G	
Dönüt Verme Zamanı	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Ders sürecinde	G	G	G	G	G	G	G	G	Öğrencilerin yaptıkları hata ve eksiklikler konusunda geri dönüt verdi (Ö1-Ö8 G).
Dersin dışında	M	M	M	M	M	M	M	M	Proje yapma ve portfolyo oluşturma sürecinde gerekli düzeltme ve rehberlik yapıyorum (Ö5-M)
Sınavdan sonra	M	M	M	M	M	M	M	M	Özellikle sınavdan sonra öğrencilerin ne gibi hatalar yaptıklarını görmelerini sağlıyorum (Ö6-M)
Dönütün Niteliği A)Yapıcı ve Açıklayıcı Dönüt	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Yanlışını ve eksiğini fark etmesini sağlayarak	M G			M G	G	M G			Öğrencinin kendi hatasını fark etmesini sağlıyorum (Ö4-M).
Çalışmalara ilişkin açıklayıcı bilgi vererek	D					D			Performans ödevlerine bazı notlar düşülmüş (Ö1-Ö6-D)
Nedenini açıklayarak	G	G	G	M	M G	M G	G	G	Verdiğim dönütlerde öğrenciye açıklayıcı bilgi sunuyorum ve hatasını anlamasını sağlıyorum (Ö4-M).
Yönlendirici soru sorarak	G			G		G	G		Ders sürecinde öğrencinin yaptığı hataya doğrudan müdahale etmedi, farklı sorular sordu, yaptığını açıklamasını istedi, eksik, hata ve farklı çözümler tartışıldı (Ö1-G).
Öneri ve strateji sunarak	G			G	G	G			
Tartışma imkanı vererek	G	G		G	G	G	G		
B)Yargılayıcı Dönüt	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Sadece puan ve değer yargısını belirtme		D	D	D	D		D	D	Performans ödevlerine açıklama yapılmadan puanı ve güzel olduğu belirtilmiş (Ö6-D).
Tik ve işaretler kullanma					D		D	D	
Doğru-yanlış şeklinde yargılama		G	G				G	G	Çalışmalar üzerinde kontrol edildiğine dair tik ve işaretler kullanılmış (Ö8-D).
Başkasına söz hakkı verme		G	G				G	G	Öğrencinin yaptığı çözüme doğrudan doğru ve yanlış şeklinde müdahale etti ve başkasına söz hakkı verdi (Ö3;Ö2;Ö8-G).

Yapılan gözlemlerde ise işaret ve mimik ile dönüt verme biçiminin ise çok az kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin Ö3'ün sınıfında yapılan bir gözlemde öğrencinin yapmış olduğu bir hatayı önce kafasını sallayarak ve yüzünü ekşiterek yanlış yaptığını ima ettiği, bir başka gözlemde ise öğrencinin yaptıklarını silmesini isteyerek müdahale ettiği gözlenmiştir

Özel durum çalışması kapsamında yapılan incelemelerde öğretmenlerin yazılı ve sözlü dönüt biçimi daha çok kullanmalarının proje, portfolyo ve performans ödevlerine ilişkin resmi zorunluluk gereği öğretmenin rehberlik etme zorunda olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Tablo 3.19 öğrenci çalışmalarına dönüt veren kişiler bakımından incelendiğinde öğretmenin dönüt veren kişi olması nedeniyle daha baskın olduğu ancak akranın dönüt verme sürecine yeterince katılmadığı görülmektedir. Örneğin Ö3 ve Ö8'ün öğrencinin akranını dönüt verme sürecine katmadığı, diğer öğretmenlerin ise genellikle öğrencinin yaptığı çözümün diğer öğrencilerin eleştirmesi ve yapılan hataların tartışılması şeklinde kattığı, Ö1 ve Ö4'ün öğrencin yaptıklarını sıra arkadaşları tarafından değerlendirmesi, hatalarını ve yanlışları işaretlemesi şeklinde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Örneğin, Ö1 dönüt verme sürecine öğrenciyi dahil ettiğini şöyle ifade etmektedirler;

> Öğrenci yaptıklarını sınıf arkadaşlarına gösteriyor, grup değerlendirmesi yapılıyor, ancak asla kırıcı olmuyoruz. Ben olsaydım şöyle yapardım şeklinde başlıyoruz, somut eleştiri yapıyoruz. Zaman zaman çok tatlı rekabet oluyor. Matematikte çözümleri tartışmayı çok seviyorlar (Ö1-M).

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi, sekiz öğretmenin de ders sürecinde, ders dışında ve sınavlardan sonra öğrencilere dönüt verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö5 ders sürecinde, ders dışında, sınavlardan, proje ve performans ödevlerinin sunumlarından sonra dönüt verdiğini şöyle ifade etmektedir;

> Öğrenci eksiklerini giderici olacak şekilde geri dönüt veriyorum. Örneğin öğrencinin önceden işlenmiş bir konuda eksiği var. O zaman o konuyla ilgili çeşitli örnek sorular çözdürüyorum, arkadaşlarından sorular alıyorum o arkadaşlarına sorular soruyor. Böylece eksikliklerini telafi etmeye çalışıyorum. Diğer bir uygulama ise okulda dersler bittikten sonra 1 saat serbest çalışma zamanı var. O süreçte öğrenciler sorularını, anlayamadıkları konuları soruyorlar bazen test dağıtıyorum örnek sorular çözüyorum. Böylece öğrencilere rehberlik ediyorum ve eksiklerini giderici çalışmalar yapıyorum. Performans ödevlerini, portfolyo ve proje ödevlerini zaman zaman öğrencilere sunum yaptırıyorum, bazılarını ise sınıfta sergiliyorum. Öğrencilerden eleştiri yapmalarını istiyorum, eksiğini ve iyi yönlerini tartışıyorum. Özellikle her sınavdan sonra öğrencilerin sınav kağıtlarını dağıtıyorum ne tür hatalar yaptıklarını görmelerini sağlıyorum, yapılamayan soruları tekrar çözüyorum, eksiklikleri gideriyorum (Ö5-M).

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi öğrenci çalışmalarına verilen dönütlerin yapıcı ve açıklayıcı dönütü 6 öğretmen tartışma imkanı vererek, 5 öğretmen nedenini açıklayarak, öneri ve strateji sunarak, 4 öğretmen yönlendirici soru sorarak, yanlış ve eksiğin fark edilmesini sağlayarak, 2 öğretmen ise çalışmalara ilişkin açıklayıcı bilgi sunarak gerçekleştirmektedir. Tablo 3.9 incelendiğinde Ö1, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7'nin sınıf içi uygulamalarından daha çok yapıcı ve açıklayıcı dönüt verdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö4 yapıcı ve açıklayıcı dönüt vermeyi önem verdiğini ima eden uygulamasını şöyle açıklamaktadır;

> Ben derslerimde öğrencinin yapmış olduğu hatayı ben çok övüyorum, hata yapmanın kötü bir davranış olmadığını vurguluyorum. öyle bir hata yapmışsınızdır ki iyi ki ben bunu doğru yapmamışım diyebilirsiniz. Doğru tek bir yol öğretir, hata ise üç beş tane yol öğretiyor. Yapılan yanlışlara hemen müdahale etmiyorum. Öğrenciye söz hakkı veriyorum, arkadaşlarından farklı görüşleri alıyorum, öğrencinin kendi hatasını fark etmesini sağlıyorum. Derslerimde de dikkat ettiyseniz öğrencilerin bir uzlaşı içinde öğrenmesini ve bilgiyi yapılandırmasını sağlamaya çalışıyorum doğrudan bilgi vermiyorum. Sınıfta yaptığım diğer bir uygulama öğrencilere yaptığı çalışmaları sınıfta sunduruyorum, eleştiri yapmalarını istiyorum ve daha iyi nasıl olabildi şeklinde fikirler alıyorum (Ö4-M).

Yapılan sınıf içi gözlemlerde genellikle Ö4'ün öğrencilerin yaptıkları çözümleri doğru ve yanlış şeklinde yargılamadığı, çözümünü sesli düşünmesini istediği, diğer öğrencilere söz hakkı verdiği, farklı çözümleri sorguladığı, farklı sorularla doğrunun bulunmasını teşvik ettiği gözlenmiştir. Benzer durum özellikle Ö1'in sınıfında da gözlenmiştir.

Tablo 3.19 görüldüğü gibi, sekiz öğretmenin dönüt verme uygulamaları yargılayıcı dönüt verme biçimi bakımından incelendiğinde Ö1 ve Ö6 dışındaki 6 öğretmenin öğrenci çalışmalarına sadece puan ve değer yargısı, Ö5, Ö7, Ö8'in çalışmanın kontrol edildiğine dair tik ve işaretler koyduğu, çalışmaların eksik ve güzel yönleri, daha iyi olması konusunda açıklayıcı dönütün verilmediği anlaşılmaktadır. Örneğin yapıcı ve açıklayıcı dönüt vermeye önem veren Ö4 sınıfının kalabalık olması nedeniyle öğrenci çalışmalarına yazılı dönüt veremediğini bunun yerine sözlü dönüt vermeye çalıştığını bireysel olarak zayıf öğrencilerle ilgilendiğini, Ö3 de değerlendirme formlarının fazla olması nedeniyle öğrenci çalışmalarına ilişkin ayrıntılı dönüt veremediğini genel olarak öğrencilerin eksiklerini söylediğini belirtmişlerdir. Ö4'ün bu konudaki görüşü şöyledir.

> Sınıfım kalabalık olduğu için öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek ve ayrıntılı dönüt yazmak oldukça zaman alıcı oluyor. Bunun yerine bazı öğrencilere özellikle zayıf öğrencilere sözlü uyarılarda bulunuyorum. Süre içinde proje olsun portfolyo çalışmaları olsun beraber karar veriyoruz, o süreçte gerekli rehberliği yapmaya çalışıyorum ve onları yönlendiriyorum (Ö4-M).

Ders sürecine ilişkin olarak da Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö8'in genellikle öğrencilerin tahtada yaptıkları çözümleri doğru-yanlış şeklinde hemen yargıladıkları, öğrencinin çözümünü açıklamasına fazla fırsat vermedikleri, yanlışın altında yatan nedenleri araştırmadıkları ve başka öğrencilere söz hakkı tanıdıkları gözlenmiştir.

Özetle, Türkiye genelindeki öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına verilen dönüt verme uygulamaları dikkate alındığında daha çok açıklayıcı dönüt verdiklerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde daha çok yazılı ve sözlü dönüt verdikleri, ders sürecinde, ders dışında ve sınav ve ödev sunumlarından sonra gerçekleştirdikleri, akranı sürece fazla dahil etmedikleri, ders sürecindeki uygulamalarında Ö2, Ö3 ve Ö8'in yapıcı ve açıklayıcı dönüte yeterince önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında Ö1 ve Ö6 dışındaki öğretmenlerin de özellikle portfolyo, performans ve proje ödevlerine açıklayıcı, öğrenciyi daha sonraki çalışmaları için yönlendirici, eksik ve güçlü olduğu alanları açığa çıkaran yapıcı dönüt yerine öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin ders yükü, yazılı dönütün zaman alıcı olması gibi nedenlerden dolayı sadece puan ve değer yargısının ifade edildiği yargılayıcı dönütün kullanıldığı belirlenmiştir.

3.2.7 Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Kriterlere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öğrencinin matematik dersindeki dönem başarısını belirlemede dikkate aldıkları kriterlere ilişkin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.20'de sunulmuştur. Tablo 3.20'de sınıf öğretmenleri öğrencilerin matematik dönem başarısını belirleme sürecinde "sınıf içi etkinliklere katılım" (4.45), "derse karşı tutum" (4.33), "öğretim sürecindeki gelişim" (4.32), "sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba" (4.31) ve "ödev yapma durumu" (4.22) gibi özelliklerin " her zaman" düzeyinde dikkate alındığı, "grup çalışmasındaki performans" (4.12), "proje ve performans ödevleri" (4.01), "sınavdan alınan notlar" (3.97) ve "portfolyo çalışmaları" (3.83) gibi özelliklerin "genellikle" düzeyinde dikkate alındığı anlaşılmaktadır. Tablo 3.20 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrencinin matematik başarını belirlemede dikkate aldıkları kriterler arasında en çok "sınıf içi etkinliklere katılım", "derse karşı tutum" ve "sınıf içi davranışlar ve gösterilen çaba" olduğu, en az ise "portfolyo çalışmaları" ve "sınavdan alınan notlar" olduğu görülmektedir.

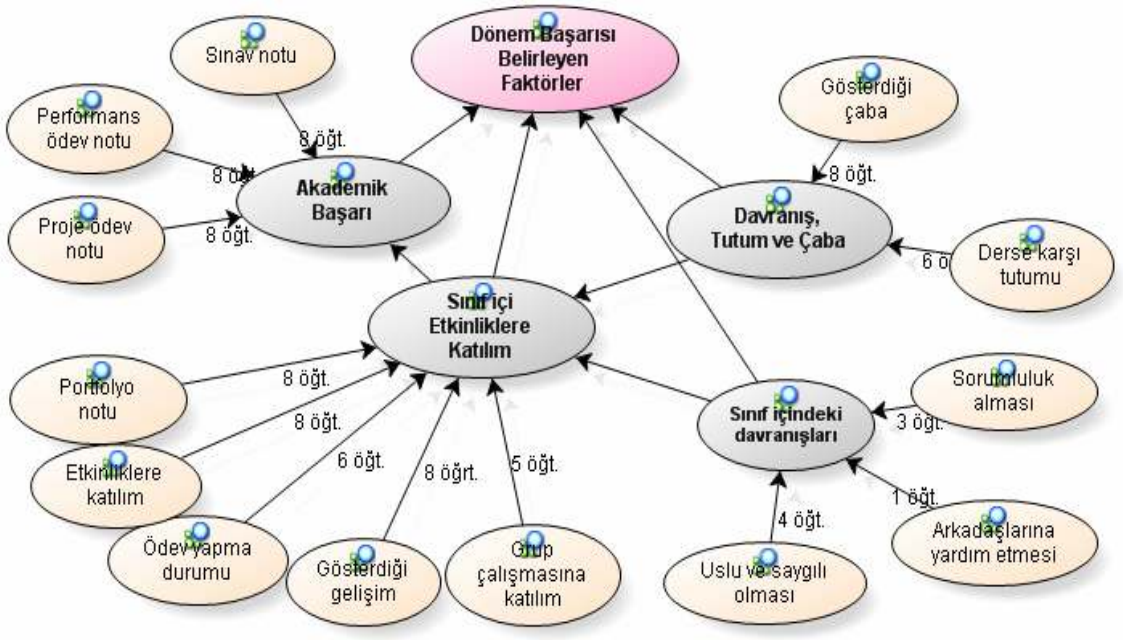
Tablo 3.20. Dönem başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Dönem **B**aşarısını Belirleyen Kriterler (**DB**)	N	Ort.	SS
DB1. Sınavdan alınan notlar	512	3.97	.98
DB2. Proje ve performans ödevleri	512	4.09	.77
DB3. Portfolyo çalışmaları	512	3.83	.80
DB4. Sınıf içi etkinliklere katılım	512	4.45	.65
DB5. Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba	512	4.31	.83
DB6. Ödev yapma durumu	512	4.22	.70
DB7. Öğretim sürecindeki gelişim	512	4.32	.67
DB8. Derse karşı tutum	512	4.33	.71
DB9. Grup çalışmalarındaki performans	512	4.12	.74
Alt Faktörler	N	Ort.	SS
Akademik Başarı/Sınav ve Ödev Notu (DB1, DB2, DB3)	512	3.96	.66
Etkinliklere Katılım ve İlerleme (DB4, DB6, DB7, DB9)	512	4.27	.55
Öğrenci Davranışları, Tutum ve Çaba (DB5,DB8)	512	4.31	.67

Sınıf öğretmenleri tarafından dönem başarısı için göz önüne alınan kriterlerin nitelikleri incelendiğinde "Öğrenci davranışları ve gösterilen çaba" (4.31) ve "sınıf içi etkinliklere katılım" (4.27) faktörü "her zaman" düzeyinde, "akademik başarı" (3.96) faktörü ise "genellikle" düzeyinde dikkate alınmaktadır. Tablo 3.20'ye göre, sınıf öğretmenleri dönem başarısını belirlemede en çok öğrencinin davranışı ve gösterilen çaba ve sınıf içi etkinliklere katılım faktörlerini, en az ise akademik başarı faktörünü göz önüne almaktadırlar. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısını belirlemede daha çok öğretim sürecindeki gösterdikleri performans, davranış ve çabayı göz önüne aldıklarını, bir anlamda öğrencinin öğrenme sürecindeki performansını değerlendirmeye dahil ettiklerini göstermektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki sekiz öğretmenin mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin dönem başarısını belirlemede dikkate aldıkları ölçütlere ilişkin ortaya çıkan model Şekil 3.7'de sunulmuştur. Şekil 3.7'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri öğrencinin matematik dersi dönem başarısını belirlemede dikkate aldıkları ölçütler sınav ve ödev başarısı ile sınıf içi etkinliklere katılım olmak üzere iki tema üzerinde toplanmaktadır. Sınıf içi etkinliklere katılım temasını ise akademik başarı ile ilgili davranışlar ile akademik olmayan davranışlar

oluşturmaktadır. Öğrencinin dönem başarısını belirlemede etkili olan temalara ilişkin kodlar ve örnek açıklamalar Tablo 3.21'de sunulmuştur.



Şekil 3.7. Dönem başarısının belirlenmesinde kullanılan kriterleri gösteren model

Tablo 3.21 incelendiğinde sınıf içi etkinliklere katılım notunun verilmesinde öğretmenlerin akademik ve akademik olmayan davranışların etkili olduğu ve bu davranışlara verilen önemin öğretmenler bakımından farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Tablo 3.21'de görüldüğü gibi sınıf içi etkinliklere katılım notunun verilmesinde sekiz öğretmen "portfolyo çalışmalarını", "derse katılımı", "ödev yapma durumunu", "öğrencinin süreç içinde gösterdiği gelişimi", "gösterdiği çaba ve gayreti", yedi öğretmen "sınıftaki gösterdiği saygı, söz dinlemesi, yardım etmesi gibi akademik başarı dışındaki tavır ve davranışları", dört öğretmen "grup çalışmasına katılımı" ve üç öğretmen "derse karşı tutumu" dikkate almaktadır. Örneğin bu konuda Ö5'in görüşü şöyledir;

> Öğrencinin sınıf içinde gösterdiği davranışlar da etkinliklere katılım puanında etkili oluyor. Ödev yapma durumu, göstermiş olduğu gelişim, eğer öğrencide iyiye doğru gelişim varsa 60 ise 80 veriyorum, tersi söz konusu ise bu sefer notunu kırıyorum, tutum da etkiliyor, grup çalışmaları da etkiliyor. Portfolyo çalışmaları süreci değerlendirdiğim için doğrudan karneye sözlü notu olarak girmektedir (Ö5-M).

Tablo 3.21. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin dönem başarısını belirlemede dikkate aldıkları kriterler

Dikkate Alınan Kriterler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Sınav notu	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	Öğrencinin başarısında yönetmelik gereği sınav notları, proje ve performans ödev notu ve derse katılım notu dikkate alınıyor ve buna göre değerlendiriliyor (Ö2-M). En çok sınav notları daha sonra performans ve proje ödevleri ile sınıf içi etkinliklere katılım notu etkili oluyor (Ö5-M). Sınıf içi katılım, sınav notları, yapılan test sonuçları, öğrencilerin sınıfta ne yapıp yapmadığı, etkinliklere katılımı, gözlem formlarım var onlara göre performansını biliyorum, portfolyo çalışmaları da giriyor (Ö7-M).
Performans ödev notu	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	
Proje notu	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	
Sınıf içi etkinliklere katılım	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	
Sınıf içi Etkinliklere Katılım Notunu Etkileyen Akademik Başarı Faktörleri	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Portfolyo çalışması	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	M D	Portfolyo çalışmaları süreci değerlendirdiğim için doğrudan karneye sözlü notu olarak girmektedir (Ö5-M). Ders içi performans, göstermiş olduğu performans, derse katılım, gelişim, grup ve bireysel çabası, derse karşı istekli oluşu, sınıftaki davranışlar dikkate alınıyor (Ö1-M). Öğretmen ders sürecinde sınıfta test kitabından sorduğu problemleri belirli bir zaman sürecinde en hızlı ve doğru bir şekilde çözen öğrencileri ders içi performans formuna artı (+) olarak işaretledi (Ö2-G). Portfolyo, derse katılım, gayret, çaba, ödev yapma durumunu ve süreci dikkate alıyorum (Ö4-M).
Derse katılım	M G	M G	M	M G	M G	M G	M G	M	
Ödev yapma durumu	M	M	M	M	M	M	M	M	
Gösterdiği gelişim	M	M	M	M	M	M	M	M	
Grup çalışmasına katılım	M			M	M		M		
Akademik Başarı Göstergesi Olmayan Faktörler	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Gösterdiği çaba ve gayret	M	M	M	M	M	M	M	M	Grup ve bireysel çabası, derse karşı istekli oluşu, sınıftaki davranışları dikkate alınıyor (Ö1-M).
Derse karşı tutumu				M	M	M			
Sınıfta gösterdiği diğer tavır ve davranışlar (Saygılı/haylaz olması, söz dinlemesi, yardım etmesi vb)	M	M	M	M	M	--	M	M	Öğrencinin sınıf içinde gösterdiği davranışlar da etkinliklere katılım puanında etkili oluyor (Ö5-M). Öğrencinin yaramazlıkları etkili değil bu durum davranışları etkiler (Ö6-M).

M:Mülakat, G: Gözlem, D:Doküman incelemesi

Tablo 3.21 incelendiğinde Ö6 dışındaki sınıf öğretmenlerinin öğrencinin dönem başarısının belirlenmesinde etkinliklere katılım ile süreç içinde gösterilen gelişimin dışında öğrencinin akademik başarısı ile ilgili olmayan tavır ve davranışlarının da kanaat notu olarak dönem başarısına yansıttığı anlaşılmaktadır. Nitekim Ö6, öğrencinin sınıf içindeki tavır ve davranışlarının dönem başarısına etkilemediğini ancak davranış notu olarak değerlendirdiğini "Öğrencinin yaramazlıkları etkili değil bu durum davranışları etkiler" şeklinde belirtmiştir.

Diğer taraftan Tablo 3.21'de sınıf içi etkinliklere katılım notunun belirlenmesinde en az derse karşı tutum ile grup çalışmasında gösterilen performansın etkili olduğu görülmektedir. Nitekim dört öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö6 ve Ö8) sınıf içi etkinliklere katılım notu belirleme sürecinde öğrencinin grup çalışmalarında gösterdikleri performansları dahil etmedikleri anlaşılmaktadır. Yapılan gözlemler de Ö2, Ö3, Ö8'in sınıflarında grup çalışmasının fazla yapılmadığı belirlenmiştir. Ö6 da bazı öğrencilerin grup çalışması sürecinde daha aktif ve baskın olması, diğerlerinin aktif olmaması ve gruba katkı yapmaması nedeniyle öğrencinin grup çalışmasındaki performansının öğrencinin başarısına dahil edilmemesi gerektiğini "Öğrencinin grup çalışmasındaki performansını çok fazla katmıyorum. Bazı öğrenciler grup çalışmasını aktif olarak katılırken diğerleri sönük kalıyor. Bu nedenle başarı notuna katılmamalı, sadece etkinlik olarak yaptırılmalı" şeklinde açıklamıştır.

Tablo 3.21'de sekiz öğretmeninin de resmi ölçme-değerlendirme yönetmeliği gereğince öğrencinin dönem başarısını belirlemede sınav, performans ve proje ödev notu ile sınıf içi etkinliklere katılım notunu dikkate aldıkları görülmektedir. Örneğin Ö5 öğrencinin dönem başarısında en çok sınav notunun belirleyici olduğunu "En çok sınav notları daha sonra performans ve proje ödevleri ile sınıf içi etkinliklere katılım notu etkili oluyor" şeklinde, Ö2 ise sınav notunun yanında ödev notlarının ve derse katılım notunun etkili olduğunu "Öğrencinin başarısında yönetmelik gereği sınav notları, proje ve performans ödev notu ve derse katılım notu dikkate alınıyor ve buna göre değerlendiriliyor" şeklinde vurgulamıştır.

Özetle, öğrencinin dönem başarısının belirlenmesinde resmi ölçme-değerlendirme yönetmeliği çerçevesinde sınav notları, performans ödevleri, proje ödevi ve ders içi etkinliklere katılım puanının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3.21 incelendiğinde ders içi etkinlikler katılım notunun dışında yer alan kriterlerin resmi doküman olması nedeniyle

herkes için açık ve şeffaf olduğu, ancak ders içi katılım notunun oluşmasında dikkate alınan kriterlerde akademik başarı ölçütlerinin yanı sıra akademik başarı göstergesi olmayan davranış, çaba ve tutumların önemli rol oynadığı ve bu kriterlerin öğretmenlere göre değişim gösterdiği görülmektedir. Gözlem yapılan sınıflarda Ö3 ve Ö8'in sınıf içi gözlem formunun kullanılmadığı da gözlenmiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde Ö3 ve Ö8'in ders içi katılım notunu belirlemede genellikle öğrencinin sınıf içinde öğretmende bıraktığı akademik ve akademik olmayan izlenimlerin önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki Önem Algıları, Kendilerini Yeterli Görme Düzeyleri ve Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yer alan bulgular üç alt başlık altında sunulmaktadır. Bunlar sırasıyla sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te önerilen ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri konusundaki önem algılarına ilişkin bulgular, bu değerlendirme araç ve yöntemler konusunda kendilerini yeterli görme düzeylerine ilişkin bulgular ve sınıf içinde kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular şeklindedir.

3.2.8.1. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki Önem Algılarına İlişkin Bulgular

Türkiye genelinde uygulanan ÖDA'yı cevaplandıran sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin önem algılarının frekans dağılımı ile ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.22'de sunulmuştur. Tablo 3.22 soru türleri bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenleri matematik dersi için en çok karma (4.36) ve çoktan seçmeli (4.04) soru türünü, en az ise uzun cevaplı soru türünü (3.17) önemli olarak görmektedirler. Diğer taraftan kısa cevaplı (3.93), eşleştirmeli (3.78) ve doğru-yanlış (3.70) soru türü de öğretmenler tarafından önemli olarak görülmektedir.

Tablo 3.22, madde ortalamaları bakımından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin matematik dersleri için en önemli gördükleri değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı sınıf içi gözlem (4.38), ünite izleme testi (4.06) ve gösteri/sözlü sunum (4.04), performans değerlendirme (4.04) ve sınıf tartışması (4.01) oluşturmakta, en önemsiz gördükleri değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı akran değerlendirme (3.44), günlük (3.46), rubrik (3.64), tutum (3.68) ve öz değerlendirme (3.79) oluşturmaktadır.

Ayrıca en önemsiz görülen ilk dört maddeye (uzun cevaplı soru türü, günlük, akran değerlendirme ve doğru-yanlış) ilişkin standart sapma değerlerinin yüksek olması da öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarına ilişkin önem algılamalarında fikir birliğinin olmadığını ve değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.22. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki önem algılarına ilişkin betimsel istatistik değerleri (N=512)

Md. No	Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	1[a]	2[a]	3[a]	4[a]	5[a]	Ort.	SS
M8.	Sınıf içi Gözlem	1	4	30	256	221	4.38	.63
M6.	Karma (Çoktan Seçmeli. D-Y. vb.)	3	7	41	227	234	4.36	.72
M7.	Ünite İzleme Testi	2	14	68	299	129	4.06	.72
M2.	Çoktan Seçmeli	1	11	91	270	139	4.04	.74
M12.	Gösteri/Sözlü Sunum	5	9	75	294	129	4.04	.74
M15.	Performans Değerlendirme	0	17	69	304	122	4.04	.71
M17.	Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	3	15	79	290	125	4.01	.75
M13.	Ev Ödevi	1	18	73	312	108	3.99	.71
M21.	Kavram Haritası	7	21	81	283	120	3.95	.82
M14.	Proje Değerlendirme	0	19	101	283	109	3.94	.74
M3.	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	4	24	92	272	120	3.93	.81
M18.	Grup Çalışmasını Değerlendirme	5	25	94	286	102	3.88	.80
M19.	Portfolyo	3	26	105	283	95	3.85	.79
M22.	Mülakat	10	30	92	275	105	3.83	.87
M10.	Öz Değerlendirme	14	38	86	271	103	3.79	.93
M4.	Eşleştirmeli	8	42	97	263	102	3.78	.90
M5.	Doğru-Yanlış	14	38	116	249	95	3.70	.93
M9.	Matematik Tutum Ölçeği	14	35	109	286	68	3.68	.87
M16.	Rubrik	14	42	119	264	73	3.64	.91
M20.	Öğrenci Günlüğü	18	63	148	216	67	3.46	.97
M11.	Akran Değerlendirme	26	62	152	214	58	3.44	1.00
M1.	Uzun Cevaplı	48	87	173	143	61	3.17	1.13
Alt Faktörler	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1,M7,M13,M8)						3.88	.52
	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2,M3, M4,M5,M6)						3.96	.63
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12,M14,M15,M16,M17,M18,M19)						3.92	.57
	Diğer Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9,M10,M11,M20,M21,M22)						3.70	.69

1[a]=Önemli Değil, 2[a]=Kısmen Önemli, 3[a]=Orta Düzeyde Önemli, 4[a]=Önemli, 5[a]=Çok Önemli

Tablo 3.22 sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarına ve yöntemlerine ilişkin önem algıları alt faktör bazında incelendiğinde; geleneksel (3.88), objektif (3.96), performans (3.92) ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini (3.70) önemli görmektedirler. Ancak alt faktörlerinin ortalamaları dikkate alındığında sınıf

öğretmenlerinin en çok objektif değerlendirme yöntemlerini (3.96), en az ise diğer alternatif değerlendirme yöntemlerini (3.70) önemli olarak algılamaktadırlar.

Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin önem algıları, mülakat ve anketten elde edilerek Tablo 3.23'de sunulmuştur.

Tablo 3.23. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin önemli ve önemsiz olarak algıladıkları ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri

Önemli Görülen Değerlendirme Araç ve Yönt.	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Açıklama
Karma soru türü	8	√	√	√	√	√	√	√	√	
Sınıf içi gözlem	5	√			√	√	√		√	Genelde hepsi önemli ama en önemlileri karma ve çoktan seçmeli, sınıf içi gözlem, performans değerlendirme, ev ödevleri (Ö6-M).
Çoktan seçmeli	4		√	√		√	√			
Performans görevi	4	√	√		√		√			
Proje	3	√			√			√		
Ev ödevi	3			√			√		√	Aslında uzun cevaplı soru kullanılmalı. Öğrencinin düşünme ve yorumlama becerileri görülebilsin (Ö5-M).
Sınıf tartışması	3	√			√			√		
Ünite izleme testi	3		√	√		√				
Kısa cevaplı soru	2			√					√	
Gösteri/Sözlü sunum	2	√						√		Akran ve öz değerlendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum (Ö5-M).
Öz değerlendirme	2				√	√				
Uzun cevaplı	1					√				
Akran değerlendirme	1					√				
Önemsiz Görülen Değerlendirme Araç ve Yönt.	**f**	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Açıklama**
Öğrenci günlüğü	5		√	√		√	√		√	Ben zaten öz ve akran değerlendirme formlarını değerlendirme kriteri olarak görmüyorum kitapta yaptıkları bir etkinlik olarak görüyorum (Ö7-M). Öz ve akran değerlendirme formunu objektif doldurduklarına inanmıyorum (Ö8-M). Öğrenci günlüğü kullanmayı bilmiyorum, matematikte de kullanmıyorum (Ö3-M).
Akran değerlendirme	4		√	√				√	√	
Uzun cevaplı	4	√	√	√					√	
Tutum ölçeği	4			√	√			√	√	
Öz değerlendirme	3		√	√					√	
Kısa cevaplı	3	√			√	√				
Kavram haritası	3		√	√			√			
Mülakat	2			√					√	
Doğru-yanlış	2				√	√				

Tablo 3.23'de görüldüğü gibi, özel durum çalışmasındaki öğretmenler daha çok karma soru türünü, sınıf içi gözlemi, çoktan seçmeli soru türünü, proje ve performans değerlendirmeyi, ev ödevini, sınıf tartışmasını ve ünite izleme testini önemli olarak algılarken, öğrenci günlüğünü, akran değerlendirmeyi, uzun cevaplı soru türünü, tutum ölçeğini, öz değerlendirmeyi, kısa cevaplı soru türünü ve kavram haritasını önemsiz olarak algılamaktadırlar.

Tablo 3.23 incelendiğinde sekiz öğretmenin değerlendirme araçlarına ilişkin önem algılarının değişkenlik gösterdiği ve en önemli görülen değerlendirme araçlarının genellikle resmi yönetmelik tarafından zorunlu tutulan ve eskiden beri alışıla gelen araçlar olduğu (karma soru türü, gözlem, çoktan seçmeli, performans görevi, proje gibi), en önemsiz görülen değerlendirme araçlarının ise genellikle İMÖP tarafından yeni önerilen (mülakat, kavram haritası, öz ve akran değerlendirme vb.) ve matematik derslerinde fazla kullanılması tercih edilmeyen (Doğru-yanlış, kısa cevaplı) ölçme-değerlendirme araçlarının olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3.23 öğretmen bazında incelendiğinde Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını daha önemli gördükleri Ö2, Ö3 Ö7 ve Ö8'in resmi yönetmelik dışındaki alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını çok önemli görmedikleri anlaşılmaktadır. Nitekim Ö5 matematik dersinde uzun cevaplı sorunun öğrencinin düşünme ve yorumlama becerisini daha iyi ortaya koyduğu için kullanılması gerektiğini, öz ve akran değerlendirmenin çok önemli olduğuna inandığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö4 de öz değerlendirme becerisinin çok önemli olduğunu "Benim için en önemli özellik bireyin kendini değerlendirmesidir. En büyük not kendi kendine verilen nottur. Bu nedenle öz değerlendirme formunun içselleştirilmesine çalışıyorum" şeklinde belirtmiştir. Diğer taraftan Ö8 öz ve akran değerlendirmeyi öğrencilerin objektif olarak doldurmadıkları için önemli olarak görmediğini "Öz ve akran değerlendirme formunu tam olarak (objektif) doldurduklarına inanmıyorum" şeklinde, Ö7 öz ve akran değerlendirme formlarını bir değerlendirme aracı olarak algılamadığını ve kitapta yer alan bir etkinlik olarak gördüğünü "Ben zaten öz ve akran değerlendirme formlarını değerlendirme kriteri olarak görmüyorum kitapta yaptıkları bir etkinlik olarak görüyorum" şeklinde, Ö3 öğrenci günlüğünü kullanmayı bilmediği için önemli görmediğini ve kullanmadığını "Öğrenci günlüğü kullanmayı bilmiyorum, matematikte de kullanmıyorum" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö2 değerlendirme formlarının fazla olması ve öğrencinin kalabalık olması nedeniyle tutum ölçeği, grup değerlendirme formlarının, kavram haritası ve öğrenci günlüğü gibi değerlendirme formlarının gereksiz olduğunu ve karneye nasıl yansıtılacağının açık olmadığını şöyle ifade etmiştir.

> Programda bir çok değerlendirme formu var bunların hepsini uygulama oldukça zor, düşünün ki 40 kişilik bir sınıfta bunları nasıl uygulayacaksınız. Grup değerlendirme, günlük, tutum, kavram haritası, akran değerlendirme formları var ancak bunları çok da lüzumlu olarak görmüyorum. Bunları nasıl nota yansıtacaksınız o da belli değil (Ö2-M).

Özel durum çalışmasındaki öğretmenlerden elde edilen bulgular özetlendiğinde sekiz öğretmenin ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin önem algısı değişkenlik gösterdiği, ancak en önemli görülen ölçme-değerlendirme araçlarının genellikle resmi yönetmelik çerçevesinde kullanması zorunlu tutulan proje ve performans değerlendirme araçları ile önceden beri geleneksel olarak kullana geldikleri ev ödevi, sınıf içi gözlem, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, karma soru türlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Önemsiz olarak algılanan ölçme araçları arasında öğretmenler açısından yeni olan öğrenci günlüğü, akran değerlendirme, uzun cevap gerektiren soru türü, tutum ölçeği yer almaktadır. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını gereken önemi vermeme nedenleri incelendiğinde bunlardan bazılarının (kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli vb.) matematik bilgisini yoklamada yetersiz kalması, öğretmenin faydasına inanmayışı, uygulama zorluğu ve bilgi eksikliği gibi nedenler yattığı anlaşılmaktadır.

3.2.8.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusunda Kendilerini Yeterli Görme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarının frekans dağılımı ile ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 3.24'de sunulmuştur. Tablo 3.24'deki ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin madde ortalamaları incelendiğinde; sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri arasında sınıf içi gözlem (4.34), ev ödevi (4.24), karma (4.30), çoktan seçmeli (4.25) ve kısa cevaplı soru türünde (4.21) kendilerini "çok yeterli", performans ödevi (4.14), sınıf tartışması (4.14), proje (4.09), portfolyo (4.06), grup çalışması (4.08), öz değerlendirme (4.01), kavram haritası (4.02), ünite izleme testi (4.13), mülakat (4.01), akran değerlendirme (3.90), uzun-cevaplı soru (3.95), tutum ölçeği (3.89), rubrik (3.84) ve öğrenci günlüğü (3.77) gibi değerlendirme yöntemleri konusunda ise kendilerini "yeterli" görmektedirler.

Tablo 3.24 soru türleri bakımından incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kendilerini en çok karma (4.30), çoktan seçmeli (4.25) ve kısa cevaplı (4.21) soru türünde yeterli gördükleri, en az ise uzun cevaplı soru (3.95) türünde yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri kendilerini en yeterli gördükleri diğer değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı sınıf içi gözlem (4.34), ev ödevi (4.24), performans görevi (4.14), gösteri/sunum (4.14), sınıf tartışması (4.14) alırken en yetersiz gördükleri değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı öğrenci günlüğü (3.77), rubrik (3.84), tutum ölçeği

(3.89), akran değerlendirme (3.90), öz değerlendirme (4.01) ve mülakat (4.01) yer almaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak gördükleri öğrenci günlüğü, rubrik, tutum ölçeği, mülakat, uzun cevaplı soru, akran ve öz değerlendirme maddelerine ilişkin standart sapma değerlerinin yüksek olması da öğretmenlerin bu değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algılamalarının farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Tablo 3.24. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri konusundaki yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistik değerleri (N=512)

Md. No	Değerlendirme Araçları/Yöntemleri	1[a]	2[a]	3[a]	4[a]	5[a]	Ort.	SS
M8.	Sınıf içi Gözlem	0	5	38	246	223	4.34	.65
M6.	Karma (Çoktan Seçmeli. D-Y, vb.) Soru	0	11	44	238	219	4.30	.71
M2.	Çoktan Seçmeli	0	15	48	243	206	4.25	.73
M13.	Ev Ödevi	0	10	55	248	199	4.24	.71
M3.	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	2	16	52	243	199	4.21	.77
M5.	Doğru-Yanlış	2	16	52	254	188	4.19	.76
M4.	Eşleştirmeli	3	20	54	241	194	4.18	.81
M15.	Performans görevi	2	10	74	252	174	4.14	.75
M12.	Gösteri/Sözlü Sunum	2	18	70	239	183	4.14	.80
M17.	Sınıf Tartışması	3	18	66	244	181	4.14	.79
M7.	Ünite İzleme Testi	3	20	55	264	170	4.13	.81
M14.	Proje	3	12	88	242	167	4.09	.79
M18.	Grup Çalışması	3	19	79	246	165	4.08	.82
M19.	Portfolyo	3	22	73	257	157	4.06	.81
M21.	Kavram Haritası	7	29	76	235	165	4.02	.90
M10.	Öz Değerlendirme	7	30	77	233	165	4.01	.91
M22.	Mülakat	8	36	71	224	173	4.01	.94
M1.	Uzun Cevaplı	10	31	84	237	150	3.95	.93
M11.	Akran Değerlendirme	5	42	96	226	143	3.90	.93
M9.	Matematik Tutum Ölçeği	11	32	107	215	147	3.89	.96
M16.	Rubrik	10	43	108	208	143	3.84	.98
M20.	Öğrenci Günlüğü	17	51	99	209	136	3.77	1.05
Alt Faktörler	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2,M3, M4,M5,M6)						4.23	.65
	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1,M7,M13,M8)						4.17	.62
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12,M14,M15,M16,M17,M18,M19)						4.07	.67
	Diğer Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9,M10,M11,M20,M21,M22)						3.93	.77

1[a]=Yeterli Değil, 2[a]= Kısmen Yeterli, 3[a]=Orta Düzeyde Yeterli, 4[a]=Yeterli, 5[a]=Çok Yeterli

Tablo 3.24'de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin yeterlik algıları faktör bazında incelendiğinde, sınıf öğretmenleri kendilerini en çok objektif (4.22) ve geleneksel (4.16) değerlendirme yöntemleri konusunda, en az ise performans (4.06) ve alternatif değerlendirme (3.93) yöntemleri konusunda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlik algıları bu konudaki görüşlerinden ve ankete verdikleri cevaplarından elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara ilişkin özet bilgiler Tablo 3.25'de sunulmuştur.

Tablo 3.25. Özel durum çalışmasına katılan öğretmenlerin kendilerini çok yeterli ve yetersiz olarak algıladıkları ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri

Çok Yeterli Olunan Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yönt.	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Ev ödevi	8	√	√	√	√	√	√	√	√	Bu bölümdeki veriler anketten elde edilmiştir.
Doğru-yanlış türü soru	8	√	√	√	√	√	√	√	√	
Eşleştirmeli soru	7	√	√		√	√	√	√	√	
Sınıf içi gözlem	7	√	√	√	√	√		√	√	
Kısa cevaplı soru	6	√	√	√	√	√			√	
Karma soru	6		√	√		√	√	√	√	
Çoktan seçmeli soru	4		√			√	√		√	
Ünite izleme testi	3			√		√		√		
Uzun cevaplı soru	3	√			√			√		
Öz değerlendirme	2	√			√					
Performans değerlendirme	1				√					
Yetersiz Olunan Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yönt.	**f**	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Öğrenci günlüğü	7	√	√	√	√	√		√	√	Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda donamlı değilim (Ö8-M).
Tutum ölçeği	6	√	√	√	√		√	√	√	
Rubrik	6	√		√	√	√		√	√	
Proje değerlendirme	5			√		√	√	√	√	
Kavram haritası	5		√	√		√		√	√	
Gösteri/sunum	5			√		√	√	√	√	Tutum ölçeğini bilmiyorum onu kullanmıyorum (Ö6-M).
Portfolyo	5			√	√		√	√	√	
Performans değerlendirme	4			√		√	√	√		
Öz değerlendirme	4		√	√			√		√	Öğrenci günlüğünü kullanmayı bilmiyorum, matematikte de kullanmıyorum (Ö7-M).
Akran değerlendirme	4			√			√	√	√	
Mülakat	4		√				√	√	√	
Grup çalışmasını değerlendirme	2			√					√	

Tablo 3.25'de sınıf öğretmenlerinin kendilerini en çok yeterli gördükleri ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri sırasıyla ev ödevi (8), doğru-yanlış türünden soru (8), eşleştirmeli soru (7), sınıf içi gözlem (7), kısa cevaplı soru (6), karma soru (6), çoktan

seçmeli soru (4) türüdür. Sekiz öğretmenin kendilerini en yetersiz gördükleri ölçme değerlendirme araç ve yöntemleri ise sırasıyla öğrenci günlüğü (7), tutum ölçeği (6), rubrik (6), proje değerlendirme (5), kavram haritası (5), gösteri ve sunum (5), portfolyo (5), performans değerlendirme (4), öz ve akran değerlendirme (4), mülakat (4) ve grup çalışmasını değerlendirme (2)'dir.

Tablo 3.25 incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin genellikle eskiden beri kullana geldikleri objektif ve geleneksel değerlendirme araçlarının olduğu, kendilerini yetersiz gördükleri değerlendirme araç ve yöntemlerinin ise portfolyo, öğrenci günlüğü, performans ve proje değerlendirme, tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme gibi 2005 ilköğretim programlarıyla birlikte ortaya çıkan, yeni tanımaya ve uygulamaya başladıkları alternatif ve performans değerlendirme araçlarının olduğu görülmektedir. Tablo 3.25 öğretmen bazında incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlik algılarının farklılık gösterdiği; Ö3, Ö8, Ö7, Ö6'nın Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5'e göre alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda kendilerini daha çok yeterli algıladığı anlaşılmaktadır.

Yapılan görüşmelerde de Ö3 portfolyo, tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu, nasıl puanlanacağı ve nota dönüştürüleceğini bilmediğini, kendilerine yeterli bilgi sunulmadığını ve kaynakların yeterli olmadığını şöyle ifade etmiştir;

> Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil. çalışmaların nasıl toplanacağı, neler konulacağı ve nasıl puanlanacağı konusunda fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz. Böyle söylediler. Onun dışında ne konulacağı açık değil (Ö3-M).

> Tutum ölçeklerini, öz ve akran değerlendirme formlarını zaten kullanmıyorum. Nasıl yapılacak, 3, 2, 1 şeklinde yapılıyor, hangi nota karşılık geliyor, puanlaması nasıl yapılacak açık değil. Genel matematik tutum ölçeğini doldurdum. Hala bitiremedim, yarım kaldı.Tutum ölçeğini niçin dolduruyoruz ne oluyor? Nasıl değerlendirilecek? Resmi görevi yerine getirmek için mi? Bu puanlar nasıl yorumlanacak? her kitap farklı vermiş, bazıları 3'lü ölçek bazıları 4'lü ölçek kullanmış. Bu konuda bilgiler açık değil nasıl kullanacağım bilmiyorum (Ö3-M).

Ö5 de proje ödevleri ve rubrik konusunda bilgi eksiği olduğunu "Proje ödevleri gelişi güzel, baştan sağma olmamalı, alternatif olarak değerlendirmeliyim. Öğrenci farklı bir etkinlik yaptığında onu yakalayabilmeliyim. O konuda eksiklik yaşıyorum. Derecelemeli puanlama sistemini (rubrik) bilmiyorum" şeklinde, Ö6 da portfolyo ve performans ödevleri konusunda bilgi almak istediğini ve meslektaşlarıyla fikir alış

verişinde bulunduğunu ancak uygulamalar konusunda aydınlatıcı bir bilgi olmadığını şöyle ifade etmiştir.

> Portfolyo konusunda meslektaşlarımlar tartışıyoruz, tam olarak portfolyo'nun ne olması gerektiği, nelerden oluşacağı, öğrenci açısından ne kadar verimli olduğu, nasıl değerlendirileceği konusu tartışılıyor ancak tam bir fikir birliği yok. Her öğretmen farklı uyguluyor, bazısı seçkin dosyası olacak bazısı öğrenci her istediğini koyacak diyor. O zamanda öğrenci bütün çalışmalarını doğru yanlış demeden dolduruyor (Ö6-M).

Ö7 de ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu konular arasında portfolyo, proje, rubrik, alternatif değerlendirme yöntemleri olduğunu, bu yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerini tam olarak bilmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö8 yeni ilköğretim programında portfolyo, proje ve performans ödevleri olduğunu ancak bunların nasıl yapılacağı konusunda yeterli donanımlı olmadığını şöyle ifade etmiştir;

> Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda yeterli donanımlı değiliz. Nasıl yapılacak? nasıl puanlanacak? Bu konu bir sorun. Daha sonra bir yazı geldi kitaba bağlı kalmayın şeklinde (Ö8-M).

Kalabalık bir sınıfta görev yapan ve yüksek lisansını tamamlayan Ö4, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi sorunu yaşamadığını ancak uygulamada zaman, öğrenci sayısının fazla olması ve ders yükü gibi sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Ö1 ve Ö2 ise yapılan görüşmelerde okul imkanlarının öğretmenin kendini yetiştirmede önemli bir rol oynadığını, görev yaptıkları okulun merkezi bir okul olması ve okul yönetiminin yenilikleri yakından takip etmesi nedeniyle belli aralıklarla okul bazında hizmet içi eğitim aldıklarını ve yeni ölçme-değerlendirme konusunda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Ö2'nin bu konudaki görüşleri şöyledir;

> Okulumuzda her öğretim yılının başında ve sonunda ve ara dönemlerde eğitim alanındaki gelişmelerden ve yeni öğretim programı hakkında bilgilenmek amacıyla üniversiteden ve uzman kişilerden seminer alıyoruz. Bu bizim okulun kendi gayreti ile gerçekleşiyor. Geçenlerde proje ödevi, grup çalışması ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda seminer aldık orada tartışma imkanı bulduk oldukça yararlı oldu. Daha önce öğrenci merkezli eğitim konusunda seminer yapılmıştı. Tüm bunlar okulumuzun imkanı sonucunda gerçekleşiyor (Ö2-M).

Özetle, özel durum çalışmasında yer alan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki algılarının değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini en yetersiz algıladıkları ölçme-değerlendirme araçları arasında öğrenci günlüğü, tutum, rubrik, proje, gösteri, kavram haritası, portfolyo, performans görevi, öz ve akran değerlendirme, yeterli olarak algıladıkları ölçme-değerlendirme araçlar

arasında ise ev ödevi, sınıf içi gözlem, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, ünite izleme testi gibi geleneksel ve objektif ölçme-değerlendirme araçlarının yer aldığı belirlenmiştir.

3.2.8.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçları ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma durumlarına ilişkin frekans dağılımı ile ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.26'da sunulmuştur. Tablo 3.26'daki ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerine ilişkin madde ortalamaları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğrenci günlüğünü (3.33) "ara sıra" düzeyinde, çoktan seçmeli (4.20) ve karma soru türü (4.33) ile sınıf içi gözlemi (4.43) "her zaman" düzeyinde, performans değerlendirme (4.12), ev ödevi (4.12), kısa cevaplı soru türü (4.03), portfolyo (3.90), gösteri ve sözel sunum (3.89), öz değerlendirme (3.79), rubrik (3.64) ve uzun cevaplı soru türü (3.43) gibi diğer değerlendirme araçları ve yöntemlerini ise "genellikle" düzeyinde kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.26 öğretmenlerin sınavda kullandıkları soru türleri bakımından incelendiğinde; karma (4.33) ve çoktan seçmeli soru türü (4.20) "her zaman" düzeyinde, kısa cevaplı (4.03), eşleştirmeli (3.89), doğru-yanlış (3.87) ve uzun cevaplı (3.43) soru türleri ise "genellikle" düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. Tablo 3.26'daki ortalama değerler dikkate alındığında öğretmenlerin sınav soru türü bakımından en çok karma (4.33) ve çoktan seçmeli (4.20) soru türünü, en az ise uzun cevaplı (3.43) soru türünü kullandıkları anlaşılmaktadır. Tablo 3.26 sınavda kullanılan soru türü dışındaki diğer ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerinin kullanılma sıklık düzeyleri incelendiğinde sınıf içi gözlemi (4.43) "her zaman" düzeyinde, öğrenci günlüğünü (3.33) "ara sıra" düzeyinde, ünite izleme testi (4.12), ev ödevi (4.12), performans (4.12) ve proje (4.01) değerlendirme, sınıf tartışması (3.91), öz değerlendirme (3.79), tutum ölçeği (3.61), sınıf tartışması (3.91), gösteri/sunum (3.89), grup değerlendirme (3.79), kavram haritası (3.78), mülakat (3.74), rubrik (3.64), akran değerlendirme (3.47) yöntemlerini ise "genellikle" düzeyinde kullanılmaktadır.

Tablo 3.26 incelendiğinde öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı sınıf içi gözlem (4.43), performans değerlendirme (4.12), ünite izleme testi (4.12), ev ödevi (4.12) ve proje değerlendirme (4.01) alırken en az

kullandıkları değerlendirme yöntemleri arasında ilk beş sırayı öğrenci günlüğü (3.33), akran değerlendirme (3.47), tutum ölçeği (3.61), rubrik (3.64) ve mülakat (3.74) yer almaktadır. Tablo 3.26'daki frekans dağılımı ve standart sapma değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin uzun cevaplı (1.04), öğrenci günlüğü (1.03), mülakat (0.96), akran değerlendirme (0.96) ve rubrik (0.96) kullanma durumlarına ilişkin görüşlerinin değişkenlik gösterdiği de anlaşılmaktadır.

Tablo 3.26. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin betimsel istatistik değerleri (N=512)

Md No	Ölçme- Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	1[a]	2[a]	3[a]	4[a]	5[a]	Ort.	SS
M8.	Sınıf içi gözlem	0	2	30	247	233	4.43	.60
M6.	Karma (çoktan seçmeli, D-Y, vb.) soru	2	5	35	262	208	4.33	.66
M2.	Çoktan seçmeli soru	3	9	52	275	173	4.20	.72
M15.	Performans değerlendirme	1	4	63	312	132	4.12	.80
M7.	Ünite izleme testi	5	19	54	271	163	4.12	.69
M13.	Ev ödevi	1	11	61	297	142	4.12	.64
M3.	Kısa cevaplı/boşluk doldurmalı soru	4	19	80	264	145	4.03	.81
M14.	Proje değerlendirme	2	8	87	300	115	4.01	.70
M17.	Sınıf tartışmasını değerlendirme	6	17	98	282	109	3.91	.79
M19.	Portfolyo	4	17	102	288	101	3.90	.76
M4.	Eşleştirmeli soru	5	25	114	241	127	3.89	.86
M12.	Gösteri/sözlü sunum	5	21	99	284	103	3.89	.79
M5.	Doğru-yanlış türünden soru	10	35	92	242	133	3.87	.93
M10.	Öz değerlendirme	5	21	122	279	85	3.79	.92
M18.	Grup çalışmasını değerlendirme	10	38	104	248	112	3.79	.78
M21.	Kavram haritası	11	36	89	285	91	3.78	.88
M22.	Mülakat	17	38	93	258	106	3.74	.96
M16.	Rubrik	19	37	123	245	88	3.64	.96
M9.	Matematik tutum ölçeği	12	40	137	250	73	3.61	.89
M11.	Akran değerlendirme	15	66	139	225	67	3.47	.96
M1.	Uzun cevap gerektiren soru	24	72	170	169	77	3.43	1.04
M20.	Öğrenci günlüğü	27	80	181	162	62	3.33	1.03
Alt Faktörler	Objektif Değerlendirme Yöntemleri (M2,M3, M4,M5,M6)						4.06	.64
	Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri (M1,M7,M13,M8)						4.00	.53
	Performans Değerlendirme Yöntemleri (M12,M14,M15,M16,M17,M18,M19)						3.90	.57
	Alternatif Değerlendirme Yöntemleri (M9,M10,M11,M20,M21,M22)						3.64	.74

1[a]=Hiç 2[a]= Çok Nadir 3[a]=Ara Sıra 4[a]=Genellikle 5[a]=Her Zaman

Tablo 3.26 sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemlerini kullanma sıklıkları faktör bazında incelendiğinde ise geleneksel (4.06), objektif (4.00), performans (3.90) ve alternatif (3.64) değerlendirme yöntemlerini "genellikle" düzeyde kullandıkları; ancak madde ortalamaları dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin en çok geleneksel (4.07) değerlendirme yöntemlerini, en az ise alternatif (3.64) değerlendirme yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

Özel durum çalışmasındaki öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları ile sınavda kullandıkları soru türlerini belirlemek amacıyla anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi yapılarak elde edilen bulgular Tablo 3.27'de sunulmuştur. Tablo 3.27 öğretmenlerin sınavda kullandıkları soru türleri bakımından incelendiğinde öğretmenlerin matematik dersi sınavlarında soru türü olarak en çok çoktan seçmeli, kısa cevaplı, uzun cevaplı soru türünü, en az ise doğru-yanlış ve eşleştirmeli soru türünü kullandıkları görülmektedir. Doğru-yanlış ve eşleştirme türünden soruları ise Ö1, Ö3, Ö6, Ö7 ve Ö8 daha çok kullanmaktadır. Öğretmenlerin yazılı sınav dokümanları incelendiğinde (Tablo 3.15) ise Ö5'in dışındaki yedi öğretmenin çeşitli soru türlerinin kullanıldığı karma sorulardan oluşan sınav, Ö4 ve Ö5'in uzun ve kısa cevap gerektiren sorulardan oluşan yazılı yoklama, Ö2 ve Ö5'in çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınav yaptığı belirlenmiştir. Yapılan mülakatlarda da sekiz öğretmenin sınavda kullandıkları soru türleri değişkenlik göstermesinin farklı nedenlere dayandığı anlaşılmıştır. Örneğin Ö1 yaptığı sınavda çeşitli soru türlerini kullanma gerekçesinin resmi yönetmelik olduğunu, Ö3 yaptığı sınav sorularını zümre kurulu ile ortak hazırladığını, çoktan seçmeli ve karma sorulardan oluşan sınav yaptığını, Ö4 sınav sorularını zümre öğretmenler çerçevesinde hazırlandığını, ders kitaplarının kendilerini yönlendirdiğini, klasik yazılı yoklamanın yanı sıra karma sorulardan oluşan sınav yaptığını belirtmişlerdir. Ö6 da karma sorulardan oluşan sınavı ve çoktan seçmeli soruları daha çok tercih ettiğini, uzun cevaplı soru türünü ise öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanması, soruları yapamaması ve çok zaman alması nedeniyle fazla tercih etmediğini şöyle ifade etmiştir.

> Genelde hepsi önemli ama en önemlileri karma ve çoktan seçmeli. Uzun cevaplı soru türünü fazla kullanmıyorum çünkü öğretmenin çok fazla zamanını alıyor. Öğrenci bu tür sorularda daha çok zorlanıyor bildiği şeyleri yazamıyor, anlatamıyor, tam olarak anlayamıyorsunuz öğrenci bunu biliyor mu bilmiyor mu? (Ö6-M).

Tablo 3.27. Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları ve yöntemleri

Sınavda Kullanılan Soru Türleri	Ö1			Ö2			Ö3			Ö4			Ö5			Ö6			Ö7			Ö8		
	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D
Çoktan seçmeli	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D
Kısa cevaplı	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D
Karma soru türü	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M		A	M	D	A	M	D	A	M	D
Uzun cevaplı	A	M	D	A	M	D	A		D	A	M	D	A	M	D		M	D	A	M	D	A	M	D
Doğru-yanlış	A	M	D				A	M									M	D	A	M	D		M	D
Eşleştirmeli		M					A														D	A		D
Diğer Ölçme Değerlendirme Araçları	Ö1			Ö2			Ö3			Ö4			Ö5			Ö6			Ö7			Ö8		
	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D	A	M	G/D
Performans değ.	A	M	G;D	A	M	D	A	M	D	A	M	G;D	A	M	G;D	A	M	G;D	A	M	G;D	A	M	D
Proje değ.	A	M	D	A	M		A	M	G	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	D	A	M	
Portfolyo	A	M	G;D	A	M	D	A	M	D	A	M	G;D	A	M	G;D	A	M	G;D		M	G;D	A	M	D
Soru-cevap*	---	M	G	---	M	G	---	M	G	---	M	G	---	M	G	---	M	G	---	M	G	---	M	G
Sınıf içi gözlem	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G
Ev ödevi	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G
Sınıf tartışması	A	M	G	A		G	A	M	G	A	M	G	A	M	G	A	M	G		M	G	A		
Öz değerlendirme	A	M	G				A		G	A	M	G		M	G		M	G	A					
Akran değerlendirme	A	M	G			G	A			A	M	G		M	G		M	G	A					
Grup değerlendirme	A	M	G	A			A			A	M		A	M	G	A			A		---	A		
Rubrik	A	M	D	A						A	M	D					M		A		---			
Ünite izleme testi	A	M		A		G	A			A			A	M	D				A			A		
Gösteri/Sunu	A	M	G	A	M	G	A	M		A	M	G					M							
Problem çözme değ.*	---		G	---			---			---	M		---	M	G	---			---			---		
Kavram haritası										A				M		A			A					
Mülakat										A		G	A	M										
Tutum ölçeği													A						A					
Çalışma yaprağı*	---		G																					
Öğrenci günlüğü														M										
Veli gözlem formu*	---	M																						

A:Anket, M:Mülakat, D:Doküman incelemesi, G:Gözlem, *:Ankette yer almayan madde

Diğer taraftan Ö5 ve Ö8 öğrencilerin matematiksel anlama, düşünme ve yorumlama becerilerini görebilmek için olması gereken sınavın uzun cevaplı yazılı yoklama olduğunu ancak merkezi sınavların kendisini çoktan seçmeli sınav yapması yönünde zorladığını bu nedenle Ö5 öğrencilerden çözümlerini test üzerinde yazmalarını istediğini, doğru-yanlış ve eşleştirme türünden soruları çok az, problem çözme türünden soruları ise daha çok kullandığını, Ö8 ise yaptığı sınavlarda farklı türden sorular kullandığını ve sınavda birkaç tane yazılı cevap gerektiren problem türünden soru sorduğunu belirtmişlerdir. Ö5 ve Ö8'in bu konudaki görüşleri şöyledir;

> Aslında olması gereken uzun cevaplı soru olmalı. Düşünme, yorumlama, becerileri görülebilsin. Ancak devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizi mecburen ona yöneltiyor. Çoktan seçmeli yaptığım zaman sadece cevabı işaretleyenlere puan vermeyeceğim çözümlerinizi test üzerinde göreceğim diyorum. Doğru-yanlış ve eşleştirmeliyi çok fazla kullanmıyorum, problem çözme ve çoktan seçmeliyi daha çok kullanıyorum (Ö5-M).

> Karışık soru türünü kullanıyorum. Öğrencilerin yapabilmesi için doldurmalı, kısa cevaplı, eşleştirmeli türden sorular soruyoruz. Ancak sınavlar da teste yönelik olduğu için son zamanlarda klasik sorudan uzaklaşmaya başladık. Aslında klasik sınavlar öğrencinin yorum gücünü, anlama yeteneğini daha iyi ölçüyor ama burada eksiklik yapıyoruz. Sınavda bir iki tane klasik soru soruyorum (Ö8-M).

Sekiz öğretmenden elde edilen verilerden öğretmenlerin yaptıkları sınav şekli ve kullandıkları soru türlerinde MEB'nın resmi yönetmeliği, merkezi sınav baskısı, diğer meslektaşlarının fikirleri, uygulamaları ve zümre kararları, öğretmenin matematik bilgisinin ölçülmesine ilişkin anlayışı, ölçme araçları (soru türleri) hakkındaki önem algısı, öğrencilerin ifade etme becerileri ve zaman gibi etkenlerin önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 3.27'de görüldüğü gibi, özel durum kapsamındaki öğretmelerin en çok kullandıkları diğer değerlendirme araç ve yöntemler arasında performans, portfolyo ve proje değerlendirme, soru-cevap, sınıf tartışması, sınıf içi gözlem, ev ödevi yer almakta, en az kullandıkları değerlendirme araç ve yöntemleri arasında öğrenci günlüğü, tutum ölçeği, kavram haritası, problem çözme değerlendirme formu ve mülakat yer almaktadır. Diğer taraftan öz ve akran değerlendirme, grup çalışmasını değerlendirme, gösteri ve sunu, rubrik "orta sıklıkta" bazı öğretmenler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin en çok objektif ve geleneksel ölçme araçlarını, resmi yönetmelik gereği yapılması zorunlu olan performans, proje ve portfolyo dışındaki diğer alternatif değerlendirme araçlarını fazla kullanmadıklarını göstermektedir.

Tablo 3.27 öğretmenler bazında incelendiğinde Ö1, Ö4, Ö5, Ö6'nin daha çok portfolyo, performans, proje, soru-cevap, sınıf tartışması, ev ödevi, sınıf içi gözlem dışında kalan öz ve akran değerlendirme, sunu ve gösteri, rubrik, grup değerlendirme formu gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir. Diğer taraftan sadece Ö1, Ö4 ve Ö5'in problem çözme değerlendirme formunu, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın kavram haritasını, Ö5 ve Ö7'nin tutum ölçeğini sadece ankette kullandığını ifade etmesi, problem çözme formunun sadece Ö1, Ö4 ve Ö5'in tarafından kullanılması, çalışma yaprağı ve veli gözlem formunu Ö1'in, öğrenci günlüğünü de sadece Ö5'in kullanması oldukça dikkat çekicidir.

Özel durum çalışmasındaki sekiz öğretmenin uygulanması resmi zorunluluk olan performans, proje ve portfolyo değerlendirmeyi uygulama biçimleri detaylı şekilde irdelenmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Diğer değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma biçimleri ise genel olarak incelenmiştir.

a) Performans değerlendirme görevleri ve uygulamaları; Tablo 3.27'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin tümü resmi zorunluluk olması nedeniyle performans değerlendirmeyi kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin performans değerlendirme için verdikleri görevlerin niteliği ve değerlendirme sürecine ilişkin uygulamalarına ilişkin bulguların özeti Tablo 3.28'de sunulmuştur.

Tablo 3.28'den performans ödevlerinin genellikle bireysel olarak verildiği, okulun imkanlarının ve ders kitabındaki yönlendirmelerin dikkate alındığı, kısa ödev niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında performans ödevlerinin araştırmaya ve incelmeye dayalı olması, yorum ve açıklama gerektiren, veri toplama ve analiz etme ve sunma becerilerini gerektirecek nitelikte olmasına önem verildiği ifade edilmesine karşın yapılan doküman incelemesinde Ö2, Ö3, Ö5, Ö7 ve Ö8'in verdiği performans ödevlerinin çoğunluğu sadece bir kaynaktan yazmayı gerektiren, araştırma ve incelemeye dayanmayan, yorum ve eleştirel düşünme gerektirmeyen, veri toplamayı, analiz etmeyi ve sunmayı gerektirmeyen ev ödevi niteliğinde olduğu ve resmi sorumluluğu yerine getirmek amacıyla verilen ödevlerden oluştuğu gözlenmiştir. Bu öğretmenlerin vermiş oldukları bazı performans ödev örnekleri EK-7'de sunulmuştur. Örneğin Ö3 performans ödevi olarak çarpım tablosunu ezberleme olarak verdiğini "Performans ödevleri her dönem veriliyor. Proje bir yılda bir tane bir dersten veriliyor. Performans ödevleri kısa süreli olacak. Örneğin performans [ödevi] olarak çarpım tablosu ezberleme olarak verdim" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca EK-7'de Ö5'in "Matematiğin günlük hayatımızdaki yeri" şeklinde vermiş olduğu

ödev incelendiğinde de öğrencinin ödevi hazırlama biçiminin ve içeriğinin özgün olmadığı halde yüksek puan verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3.28. Performans değerlendirme görevlerinin niteliği ve puanlama biçimi

Performans ve proje görevlerin niteliği	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Bireysel	D	D M	D	D	D	D	D	D	Verdiğim performans ödevleri bireyseldir (Ö2-M).
Okulun imkanlarına göre					M		M	M	Ödevlerin 2-3 sayfayı geçmemesini dikkat ediyorum (Ö6-M).
Ders kitabına göre			M		M		M	M	
2-3 sayfayı geçmeyen ödev		D	D		D	D M	D	D	Kendim şartlara göre veriyorum (Ö8-M).
Düşük düzey zihinsel beceri		D	D		D		D	D	Özellikle öğrencilerin araştırma yapma, veri toplama ve rapora dökme becerilerine yönelik veriyorum (Ö1-M).
Araştırma ve incelemeye dayalı	D M		M	D	M	D	M		
Yorum ve açıklama gerektiren	M D			M D	D	M D			
Veri toplama, düzenleme ve rapor etmeyi gerektiren	M			M D	M D		M D		Ders kitabı bu yönde bizi yönlendiriyor (Ö3-M).
Puanlanması ve değerlendirilmesi	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Rubrik kullanarak	M	M		M	M	M	M	M	Kitapta yer alan ölçeği kullanarak değerlendiriyoruz (Ö5-M).
Genel izlenimle puanlama		D	D		D	D	D	D	Öğrencilerin ödevlerini sınıfta sergilemeleri imkan veriyorum. Bazılarını sınıfta sunduruyorum (Ö6-M).
Sadece puan verilerek		D	D		D	D	D	D	
Yazılı dönüt yok	M D	D	D		D	D	D	D	
Sunum/sergileme yaptırma	M				M	M			Sınıfta sunum yaptırdıktan sonra diğer öğrencilerden eleştirmelerini istiyorum (Ö1-M).
Akran değerlendirmesi	M				M				

Köyde göre yapan Ö7, performans ve proje ödevlerinde araştırmaya dayalı ödev vermemesinde okulun imkanların ve öğrencilerin internete ulaşma imkanlarının olmaması olduğunu şöyle ifade etmektedir;

> Çocukların araştırma yapmaya kaynak aramaya imkanı yok..gittiği yerde internet ve bilgisayar yok ki araştırma yapsın. Köydeki ortam internet üzerinde araştırma ve inceleme yapamaya müsait değil. Akçabat'ta (köye en yakın ilçe merkezi) yapabileceği bir imkanı yok. Ulaşım ve ekonomik sıkıntı araştırma yapmasını sınırlıyor (Ö7-M).

Diğer taraftan şehir merkezinde görev yapan Ö6, bazı öğrencilerin performans ödevleriyle ilgili olarak öğrencilerin internetten hazır aldıklarını ve bilgisayar çıktısını

alarak teslim ettiklerini, bazılarının ise performans ödevlerini veliler tarafından yapıldığını bu nedenle sıkıntı yaşadıklarını şöyle ifade etmektedir;

> Araştırmaya dayalı ödev verdiğimde bazı öğrenciler internetten olduğu gibi ödevi getiriyorlar. Bazı veliler çocuklarının yüksek not alması için kendileri yapıyor. Bu nedenle kendilerin yapmasını istiyorum ve yaptıkları ödevleri sınıfta sunduruyorum (Ö6-M).

Tablo 3.28'de görüldüğü gibi, mülakat yapılan sekiz öğretmen performans ödevlerinin puanlanmasında kitapta yer alan ölçeği kullandıklarını ifade etmelerine karşın Ö1 ve Ö4 dışındaki öğretmenlerin öğrencilerin performans ödevlerine verdikleri notlar ve dönütler dikkate alındığında her ne kadar zihinlerinde ölçütler var olsa da genel izlenimle ve bütünsel olarak puanladıkları, ayrıntılı bir puanlama yapmadıkları, öğrencilere ayrıntılı dönüt vermedikleri belirlenmiştir. Bu durum Ö5, Ö7 ve Ö8'in sınıfına ait Ek-7'de yer alan performans ödevlerine verilen çalışmalarda açık olarak görülmektedir. Performans ödevlerine verilen puanların oldukça yüksek olduğu ve öğrencinin hangi noktalarda iyi ve zayıf olduğu dönüt olarak belirtilmemiştir. Bu bağlamda Ö1 performans ödevlerini yeterli açıklayıcı dönüt veremediğini detaylı bir incelemenin çok zamanını aldığını ancak buna değer olduğunu, Ö4 performans ödevi konusunda bilgi sorunu yaşamadığını ancak öğrenci sayısının ders yükü fazla olması nedeniyle puanlamada ve dönüt vermede zaman sorunu yaşadığını, Ö8 ise yeni ilköğretim programında portfolyo, proje ve performans ödevleri olduğunu ancak bunların nasıl yapılacağı ve puanlanacağı konusunda yeterli donanımlı olmadığını belirtmişlerdir. Ö1 ve Ö8'in görüşleri şöyledir;

> Performans ödevlerini kontrol etmek öğretmene oldukça külfet getiriyor. Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor. Takip etmek külfet çıkarıyor ama buna değer (Ö1-M).

> Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda yeterli donamlı değiliz. Nasıl yapılacak? nasıl puanlanacak? bu konu bir sorun. Daha sonra bir yazı geldi kitaba bağlı kalmayın şeklinde (Ö8-M).

Performans ödevlerine ilişkin verilen notlarda Ö6 sözlü sunum becerilerinin de dahil ettiğini, Ö1 ve Ö5 ise sözlü sunumun yanı sıra sunulan çalışmaların diğer öğrenciler tarafından da değerlendirmesini ve eleştiri yapılmasını istediğini ifade etmişlerdir.

Özetle, öğretmenlerin performans ödevleriyle ilgili uygulamaları incelendiğinde genellikle düşük düzey zihinsel beceri gerektiren ödevlerden oluştuğu, bireysel olarak verildiği, resmi zorunluluğu yerine getirmek için yapıldığı, sadece puan vererek öğrenciye geri dönüt verildiği, rubrik kullanılarak değerlendirildiği ifade edilmesine karşın hangi

kriterlere göre puan verildiğinin açık olmadığı ve genel izlenimle puanlama yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin performans ödevleri ile ilgili uygulamalarını öğretmelerin bilgi eksikliği, kitapların örnek sunmada yetersiz olması ve öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin ders yükünün fazla olması, zaman sıkıntısı, öğrencilerin internete ulaşımının olması gibi etkenlerin olumsuz yönde etkilediği, özellikle bazı performans ödevlerinin başkaları tarafından yapılması veya hazır olarak internet ortamından alınıp verilmesi gibi sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle performans ödevlerinin İMÖP'te ve yönetmeliklerde ifade edildiği şekliyle işlevini yerine getirmekte öğretmenlerin yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır.

b) Proje değerlendirme ödevleri ve uygulamaları; Özel durum çalışması kapsamında yer alan öğretmenlerin proje ödevi uygulamaları incelendiğinde proje ödevi alma durumu öğrencilerin kendi seçimi doğrultusunda gerçekleştiğinden Ö3 ve Ö8'in matematik dersinde proje ödevi alan öğrencisi olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin proje ödevi uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 3.29'da özetlenmiştir. Tablo 3.29'da görüldüğü gibi, öğretmenler proje ödevlerinin genellikle bireysel verdiklerini, ders kitapların dışında okulun imkanları, çevre koşulları ve öğrencinin başarı düzeyleri düşünülerek ödevler tasarlandıklarını, öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanmasını, yorum ve açıklama yapmasını, araştırma, inceleme ve uygulama yapmasını, orijinal ürün ortaya koymasını gerektirecek nitelikte olmasını, devinişsel beceri de gerektirmesini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda matematik dersiyle ilgili verilen proje ödevleri kapsamında Ö6 ve Ö7 geometri kavramları üzerinde üçgen, dörtgen ve çokgenlerin kullanımı ile ilgili resim ve maket yaptırdığını, Ö5'in çevre ve alan uzunluğu hesaplaması gerektiren maket projesi, alan ve hacim ölçüleri arasındaki ilişkiyi maket yardımıyla açıklama ve *pi* sayısının ortaya çıkışı ile ilgili etkinlik verdiğini, Ö4 yaprak takvimi hazırlama ve geometrik şekilleri kullanarak bir park alanı düzenleme, Ö1 meyve konservesi hazırlama, geometrik şekilleri kullanarak yapılan bir maket evi aydınlatma sistemi kurma ve *pi* sayısı ile ilgili proje ödevi verdiğini, Ö2 ise günlük hayatımızda matematiğin yeri, önemi ve kullanım alanları ile ilgili proje verdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 3.29. Proje ödevi uygulamalarının niteliği

Proje ödevlerinin yapısı ve niteliği	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Bireysel	D	D	M	D	D	D M	D	M	Matematik dersinde proje ödevlerini genelde bireysel veriyorum. Grup olarak verdiğimde istenen verimi alamıyorum. Fen ve teknoloji dersinde grup olarak verdim (Ö6-M).
Okulun imkanlarına göre			M		M		M	M	
Öğrencinin seviyesine göre	M	M			M		M		
Düşük düzey beceri gerektiren	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	
Sadece bilgiye ve kaynağa dayalı olması		D			D		D	-	Öğrencilerin yapabileceği türden projeler veriyorum (Ö7-M).
Internete bağımlı kalma			M			D	D	-	
Düşünceden ziyade görsel ve devinişsel ağırlıklı olması		D	M	D	D	D	D	M	Özellikle öğrencilerin araştırma yapma, veri toplama ve rapora dökme becerilerine yönelik veriyorum (Ö1-M).
Üst düzey beceri gerektiren	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	
Araştırma ve incelemeye dayalı	D M			M	M		M	M	Öğrencinin araştırma yapmasına ve kendine özgü ürün oluşturmasına önem veriyorum (Ö5-M)
Yorum ve açıklama gerektiren	D					M			
Veri toplama, düzenleme ve rapor etmeyi gerektiren	M D	M		M		M			
Farklı disiplinleri içermesi	D				D				
Orijinal ürün koyma gerektiren	D	-	-	-	D	M	-	-	
Yürütülmesi, Puanlanması ve Değerlendirilmesi	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
Amaca uygunluk	D	D		D	D	D	-		Projelerin yapılması sürecine öğrencilere rehberlik yapıyoruz. Takıldıkları yerlerde yardım ediyoruz (Ö7-M). Dönem sonuna doğru öğrencilerin yapmış olduğu bazı projeleri okulda sergiliyoruz (Ö5-M; Ö1-M) Bazılarını sınıfta sunduruyorum (Ö6-M). Kitapta yer alan proje değerlendirme ölçeğini kullanıyorum (Ö5-M).
Rehberlik yapılması	M			M	M	M		M	
Sürecin yansıtılması	-	-	-	-	-	-	-	-	
Kaynakların yazılması	-	-	-	-	-	-	-	-	
Rubrik kullanma	M	M		M	M	M	M	M	
Genel izlenimle puanlama		D			D	D	D		
Sadece puan verme		D			D	D	D		
Açıklayıcı yazılı dönüt	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sunum/sergileme yaptırma	M	M		M	M	M	M	M	
Yaşanan Sıkıntılar/Sorunlar	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek açıklama**
İnceleme ve dönüt verme		M		M	M	M			Öğrenci sayısı fazla olunca tüm öğrencilere zaman ayırmak ve dönüt vermek oldukça zor oluyor (Ö4-M).Proje ödevi verme konusunda sıkıntılar yaşıyorum. Kitaptaki etkinlikler öğrencilerin yapabileceği türden değil (Ö7-M).
Bilgi ve kaynak eksikliği			M		M		M	M	
Zaman	M	M		M					
Başkaları tarafından yapılması						M	M		

M:Mülakat, D:Doküman incelemesi

Özel durum çalışması kapsamında bazı öğretmenler proje ödevi verme konusunda zorlandığını, kitapların örnek sunma açısından yeterli olmadığını, proje ödevlerin öğrencinin seviyesine ve okulun teknolojik imkanlarına uygun olmadığını, bazı proje ödevlerinin performans ödevlerinde olduğu gibi veliler tarafından yapıldığını ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5 proje ödevleri ve rubrik konusunda bilgi eksiği olduğunu "Proje ödevleri gelişi güzel, baştan savma olmamalı, alternatif olarak değerlendirmeliyim. Öğrenci farklı bir etkinlik yaptığında onu yakalayabilmeliyim. O konuda eksiklik yaşıyorum. Derecelemeli puanlama sitemini bilmiyorum" şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö8 de ilköğretim programında portfolyo, proje ve performans ödevleri olduğunu ancak bunların nasıl yapılacağı konusunda yeterli donanımlı olmadığını, proje ödevi konusunda kitapta yer alan etkinliklerin de öğrencilerin yapmakta zorlanacakları nitelikte olduğunu bu nedenle kendilerinin proje ödevleri tasarlamak zorunda kaldığını şöyle ifade etmiştir;

> Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda donamlı değilim. Nasıl yapılacak? nasıl puanlanacak? bu konu bir sorun. Matematikte çokgenlerle ilgili ne yaptınız diye sorduğumda bazısı uçurtma yaptıklarını söylediler. Kitaba bağlı kaldın mı o zaman sıkıntı oluyor. Şartlara uygun verildiğinde çocuklar yapabilirler. Kitaptaki şu projeye yapınız dediğimizde çocuğumun eli kolu bağlanıyor yapamıyor, bulamıyor. Çeşitli yollara başvuruyor (Ö8-M).

Ö5 proje ödev uygulamasını ödev konularını belirlediğini, öğrencilerin kendi istedikleri konuyu seçtiklerini ancak fen bilgisi dersinde ise tek bir ödev konusu verdiğini, matematikte verdiği pi sayısının çıkışı ile ilgili proje ödevinde öğrencilerin istenen başarıyı gösteremediklerini şöyle ifade etmiştir.

> Sınıftaki tüm öğrencilere proje ve performans ödevi verdim. iki şekilde verdim. Ödev konuları bir kağıda yazarak sınıfa astım öğrencilerden istedikleri seçme fırsatı sundum. Ancak fen bilgisinde tek olarak verdim. Matematikte geometrik şekilleri ve pi sayısının ortaya çıkışını verdim. Bir konserve kutusunda pi sayısını araştırsın diye bekledim tam olarak ölçemedikleri için sonuca ulaşamadılar (Ö5-M).

Ö3, Ö2, Ö7 ve Ö8 proje ödevi verme konusunda ders kitaplarının yeterli olmadığını, öğrencilere uygun olmadığını ve ödev konusu belirleme zorlandıklarını ve kaynak kitapların olmadığını ifade etmişlerdir. Ö3'ün bu konudaki görüşü şöyledir;

> Matematik dersinde proje ödevi verme konusunda zorlanıyorum kitaptaki ödevler öğrencilerin yapabileceği, araştırabileceği nitelikte değil. Bazıları maliyet gerektiriyor. Proje ödevleri konusundan kaynak kitap olsa oldukça iyi olacak. Ben matematikte proje ödevi seçen öğrencilere yapabilecekleri ödevler veriyorum (Ö3-M).

Tablo 3.29'da görüldüğü gibi öğretmenler tarafından proje ödevleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu proje sürecinde öğrencilere gerekli rehberliği yaptıklarını ifade etmelerine karşın gerçekte rehberliği yeterince yapmadıkları, öğrencilerin proje yapma süreçlerini, projenin üstün yönlerini ve yararlanılan kaynakları da yazmadıkları, projeyi anlayan bir rapor hazırlamadıkları sadece somut materyalleri öğretmenine sundukları belirlenmiştir. Bunun yanında Ö5 gibi bir çok öğretmen "kitapta yer alan proje değerlendirme ölçeğini kullanıyorum" şeklinde proje ödevlerinde rubrik kullandığını ifade etmesine karşın proje ödevlerine verilen puan ve dönütler incelendiğinde açık bir puanlama sisteminin olmadığı, hangi kriterden kaç puan verildiğinin belirtilmediği ve genel izlenimle puan verildiği, iyi ve eksik yönlerinin belirtildiği açıklayıcı dönüt verilmediği görülmüştür.

Tablo 3.29'da görüldüğü gibi öğretmenlerin bazıları (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7) projede ödevlerinin araştırmaya ve incelemeye, yorum ve açıklama, veri toplama, analiz etme ve sunma, özgün ürün koyma gibi üst düzey becerileri öne çıkarması gerektiği yönünde ifadelerde bulunmalarına karşın verdikleri proje ödevlerinin niteliği incelendiğinde daha çok bilgiye ve kaynağa dayalı, internetten kolayca ulaşılabilmek nitelikte olduğu, üst düzey düşünme becerilerinden ziyade kesip yapıştırma, boyama, makete yapma gibi görsel ve devinişsel ağırlıklı proje ödevleri verdikleri görülmüştür. Örneğin Ö7 proje ödevinde öğrencilerin var olan bir probleme çözüm üretme, kritik düşünme, özgün ürün ortaya koyma gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren ödevlerden ziyade öğrencilerin el becerilerini öne çıkaran görsel ağırlıklı olan "Geometrik şekilleri kullanarak kullandığınız bir eşyanın maketini yapınız ve alanını hesaplayınız" şeklinde bir proje ödevi vermiştir. Benzer şekilde Ö3 de verdiği proje ödevinde üst düzey zihinsel beceriden ziyade daha çok devinişsel beceriyi kullanmayı gerektiren "Alan ve hacim ölçüleri arasındaki ilişkiyi maket yardımıyla açıklayınız" şeklinde bir proje ödevi konusu vermiştir. Bu öğrencinin proje ödevinin örneği Ek-7'de yer almaktadır. Ek-7'de görüldüğü gibi, öğrencinin bu proje ödevi incelendiğinde öğrencinin alan ve hacim ölçüleri ile ilgili sadece kitaba dayalı bilgiler ve internetten alınabilecek nitelikte bilgileri yazdığı, açıklama ve yorum gerektiren, alan ve hacim ölçüleri arasındaki ilişkileri farklı biçimde ortaya koyan bilgiler sunmadığı ve modelle bu ilişkiyi açıklamadığı görülmektedir. Ö3'ün bu öğrenciye proje ödev notu olarak 100 puan verdiği, nasıl değerlendirdiği ve proje ödevi niteliği konusunda açıklayıcı yazılı dönüt vermediği de görülmektedir. Bu durum Ö3'ün proje ödevinin üst düzey zihinsel beceri gerektirmeyen bir ödev verdiğini, proje ödevinin amacına uygun gerçekleştirilmesi sürecinde gerekli rehberliği yapmadığını, proje ödevinin değerlendirmesini rubrik kullanmadığını,

puanlamayı da genel izlenimle yaptığını ve açıklayıcı dönüt vermediğini göstermektedir. Benzer şekilde Ö5'de proje ödevi sürecinde öğrenciye gerekli rehberliği yapmadığını "Matematikte geometrik şekilleri ve pi sayısının ortaya çıkışını verdim. Bir konserve kutusunda pi sayısını araştırsın diye bekledim tam olarak ölçemedikleri için sonuca ulaşamadılar" ifadeleriyle açığa vurmuştur.

İl merkezinde teknolojik araç ve gereç konusunda sıkıntısı olmayan bir okulda görev yapan, 25 yıllık tecrübeye sahip olan ve proje ödevi konusunda HİE alan Ö1'in proje ödevi uygulamaları konusundaki görüşleri şöyledir;

A :Proje ödevlerini nasıl uyguluyorsunuz?
Ö1 :Öğrencinin seçtiği bir dersten bir proje hazırlıyor. Öğrenci daha yüksek puan alabileceği veya puanı yükseltebileceği dersten proje ödevi seçiyor. Öğrenci projeden çok şey öğreniyor, araştırma, sorgulama, incelme rapor etme ve sunma gibi çeşitli beceriler kazanıyor. Örneğin öğrenci bu süreçte kütüphaneye gidiyor sokağa çıkıp röportaj yapıyor çok yararlı oluyor.
A :Matematik dersiden kaç kişi proje ödevi aldı/seçti?
Ö1 :İki öğrenci hariç tümü projeden aldı. Çok güzel çalışmalar yaptılar.
A :Nasıl yardımcı oluyorsunuz?
Ö1 :Rehberlik yapıyoruz, yönlendiriyoruz.
A :Birkaç proje ödevi örneği verebilir misiniz?
Ö1 :Bir öğrenci geometrik şekilleri kullanarak tasarlanan bir maket ev için elektrik döşemesini yaptı. İşin sonunda öğrenci bir türlü elektrik yakamadı daha sonra arkadaşları yaptıklarını incelemesi ve uğraşması sonucunda projesini tamamladı. Böylece kendi eksiğini ve hatasını görerek gidermiş oldu. Diğer bir öğrenci meyve konservesi yaptı. O, en güzel tadı yakalamaya çalıştı.
Ö1 :Öğretmen arkadaşlarımız proje ödevleri konusunda elimize ne kadar imkan var? diye düşünecektir. Proje sürecinde okulun ve öğrencinin araç ve gereç imkanları çok önemli.

Ö1, proje ödevi uygulamalarında özellikle araştırma, inceleme, sorgulama, veri toplama, rapor etme ve sunma gibi üst düzey becerileri ön plan çıkaran proje ödevleri önem verdiğini, proje sürecide gerekli rehberliği ve yönlendirmeyi yaptığını, öğrencilerin tamamına yakının matematik dersinden proje ödevi aldığını ve güzel proje örnekleri ortaya çıkardıklarını ve bu süreçte yeni bilgiler edindiklerini ve tecrübeler kazandıklarını belirtmiştir. Ayrıca, proje ödevlerinde okulun ve öğrencinin araç ve gereç imkanının çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Ö1'in "Geometrik şekilleri kullanarak tasarlanan bir maket ev için aydınlatma sistemini tasarlama" ve "Yeni bir meyve konservesi hazırlama" şeklindeki proje ödevleri düşünüldüğünde verilen proje ödevlerinin farklı bilim dallarını içinde barındığı, öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı sorunlarla ilgili ve yeni çözümler üretmeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

Özetle, Ö1'in dışındaki öğretmenlerin verdikleri proje ödevlerinin içerikleri incelendiğinde genellikle günlük hayatta matematik bilgisini kullanmayı gerektiren kesme, yapıştırma, ölçme ve hesaplama gerektiren maket yapma tarzında ödevler olduğu görülmüştür. Bunun dışında matematiksel düşünme ve ilişkileri keşfetmeye yönelik olarak pi sayısının hesaplanmasıyla ilgili ödev verildiği ve matematiğin günlük hayatımızdaki yeri, önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili araştırma türünden proje ödevi verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak proje ödevlerinde matematik bilgileri kullanma, araştırma yapma, varsayımda bulunma, deneme yapma, stratejiler geliştirme, yaratıcılığını kullanma, devinişsel becerilerinin yanında üst düzey zihinsel becerilerini kullanmayı gerektirecek nitelikte proje ödevlerinin çok fazla verilmediği belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin proje ödevlerin yapılması sürecine öğrencilere gerekli olan rehberliği yeterince yapmadıkları, proje ödevlerin değerlendirmesinde genel izlenimle puanlama yolunu seçtikleri, açıklayıcı dönüt vermedikleri de ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir çok öğretmenin proje ödevi konusunda bilgi eksikliğinin olması, mevcut kitapların örnek sunma açısından yeterli olmaması, kitaplarda önerilerin proje ödevlerinin öğrencilerin imkan ve seviyelerine uygun olmaması, özellikle köyde öğrenim gören öğrencilerin proje ödevleri için Internet'te inceleme ve araştırma yapma imkanlarının oldukça sınırlı olması, bazı proje ödevlerinin veliler tarafından yapılması gibi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

c) Portfolyo kullanımına ilişkin uygulamalar: Tablo 3.27'de görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü resmi zorunluluk olması nedeniyle performans ödevlerinde olduğu gibi portfolyo değerlendirmeyi de kullandıklarını beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin portfolyo uygulamaları ve değerlendirme sürecine ilişkin bulguların özeti Tablo 3.30'da sunulmuştur. Tablo 3.30'dan öğretmenlerin tümü matematik dersi için ayrı bir portfolyo oluşturmadıkları bunun yerine tüm dersler için tek bir ürün dosyası oluşturdukları anlaşılmaktadır. Örneğin Ö8 bu konudaki uygulamasını "Tek bir dosya tutuluyor. Diğer derslerle birlikte tutuluyor sadece matematik için tutulmuyor" şeklinde ifade etmiştir. Ö1 farklı olarak tüm çalışmaları karışık toplamak yerine bir dosyayı dört'e böldüğünü her bir derse ait ürünleri ayrı ayrı toplattığını beyan etmiştir. Nitekim, her bir öğretmen için seçilen birkaç öğrencinin portfolyoları gözden geçirildiğinde Ö1 dışındaki öğretmenlerin tuttukları portfolyo dosyalarının içeriğinin çok karmaşık olduğu, matematik ile ilgili bir kaç ödev etkinliğinin yer aldığı, çalışmalara ilişkin tarih yazılmadığı ve sürece yansıtan çalışmalar olmadığı görülmüştür.

Tablo 3.30. Portfolyo uygulamalarının niteliği

Portfolyonun Yapısı	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Açıklama
Matematik dersine özel portfolyo	-	-	-	-	-	-	-	-	Tek bir dosya tutuluyor. Diğer derslerle birlikte tutuluyor sadece matematik için tutulmuyor (Ö8-M).
Birkaç dersi içine alan portfolyo	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	
Çalışmalarda tarih, tertip ve düzen olması	D	-	-	-	-	-	-	-	Öğretmen sınıfta yaptırdığı etkinlikleri "ürün dosyanıza koyunuz" şeklinde uyarıda bulundur (Ö3-G).
Portfolyoya Ait Parçalar	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	
Amacı ve içindekiler sayfası	-	-	-	-	-	-	-	-	
Çalışmalara ilişkin yansıtmalar	D	-	-	-	-	-	-	-	Zaman zaman portfolyoları kontol ediyorum (Ö1-M).
Öz değerlendirme kağıtları	D	-	-	-	-	-	-	-	
Değerlendirme ölçütleri	D	-	-	-	-	-	-	-	
Yer Alan Çalışma Örnekleri	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	Kitapta yer alan değerlendirme ölçeğini kullanıyorum (Ö4-M).
Önceden belirlenmiş içerik	-	-	-	-	-	-	-	-	
Sınıfta ve ev ödevi kapsamında yapılan etkinlik örnekleri	M	M	G	M	M	M	G	G	Sınıfım çok kalabalık olduğu için her ürün dosyalarına çok ayrıntılı dönüt veremiyorum (Ö2-M).
Öğretmenin seçtiği çalışmalar	M	M	M	M	M	M	M	M	
Öğrencinin seçtiği çalışmalar	M	M	M	M	M	M	M	M	
Araştırma ve inceleme çalışması	D	-	-	M	M	M	-	-	Kitapta yer alan etkinliklerden yaptıklarını ürün dosyalarına koyuyorlar (Ö3-M).
Gelişim sürecini yansıtan çalışma	M	-	-	M	-	-	-	-	
Çalışma yaprakları, kavram haritaları, resimler	MD				MD				Değerlendirme ölçütlerini önceden duyuruyoruz (Ö5-M).
Ünite testleri					D				
Çalışmaların Düzeyi	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	
Düşük düzey öğrenmeleri yansıtan çalışma	-	-	DG	-	-	G	DG	G	
Üst düzey öğrenmeleri yansıtan çalışma	D	-	-	D	-	-	-	-	
Puanlanması ve Değerlendirilmesi	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	
Süreç içinde öğretmen kontrolü	M	M		M	M		M		
Portfolyo paylaşımı	M	M	-	M	M	M	-	-	
Genel izlenimle puanlama	D	D	D	D	D	D	D	D	
Rubrik kullanma	M	M		M	M	M	M		
Yaşanan Sıkıntılar/Sorunlar	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Açıklama**
HİE ve bilgi eksikliği		MD	MD		MD	MD	MD	MD	Portfolyo konusunda yeterli donamlı değiliz (Ö8-M).
Dönüt verme ve süreci kontrol etme sorunu	M	D	D	MD	D	MD	D	D	Portfolyoların saklanması bir sorun (Ö4-M).
Saklama/arşivleme sıkıntısı	MG	G		MG		MG			Sınıflar portfolyaların saklanmasında uygun değil (Ö1;Ö4-G).
İncelemenin ve puanlamanın zaman alıcı olması	M		M	M	M		M		
Kitapların aydınlatıcı olmaması		M	M		M	M	M	M	Portfolyoları detaylı incelemek ve dönüt vermek çok zaman alıcı (Ö5-M).
Öğretmenin yükünü artırması	M		M	M	M	M	M	M	
Bilgi karmaşası/uygulama farklılıkları			M		M		M	M	Her öğretmen farklı uyguluyor (Ö6-M).

Tablo 3.30 öğrencilerin oluşturdukları portfolyolar içerik bakımından incelendiğinde sekiz öğretmene ait portfolyoda "amaç ve içindekiler sayfası" olmadığı, Ö1 dışındaki öğretmenlere ait portfolyolarda ürünlere ilişkin yansıtmaların ve öz değerlendirme formların ve portfolyo değerlendirme ölçütlerinin yer almadığı görülmüştür. Ancak diğer öğretmenler portfolyo için kitapta yer alan değerlendirme ölçeği kullanacaklarını ve ölçtükleri önceden ilan ettiklerini vurgulamışlardır.

Tablo 3.30'da görüldüğü gibi öğretmelerin tamamı portfolyo içinde yer alacak olan çalışmalarda önceden belirlenmiş bir içerik ve çerçeve olmadığı, çalışmaların daha çok öğretmen-öğrenci ortak görüşüyle seçildiği, portfolyoda bir çok öğretmenin araştırma ve incelemeye dayalı ve öğrencinin gelişim sürecini yansıtan çalışmalardan çok sınıfta ve ev ödevi kapsamında yapılan etkinliklere ilişkin ürünlere yer verdikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan iki öğretmenin (Ö1 ve Ö6) portfolyoda çalışma yaprağı, kavram haritası, resim, ünite testi gibi çalışmalara da yer verdiği gözlenmiştir.

Tablo 3.30 görüldüğü gibi, öğretmelerin oluşturdukları portfolyo örnekleri incelendiğinde toplanan çalışmaların daha çok düşük sınıfta ve kitapta yer alan düzey öğrenmeleri yansıtan ödev niteliğindeki çalışmalara ait örnekler olduğu, öğrencinin öğrendiği bilgileri uygulamasını, araştırma ve inceleme yapmasını gerekli kılan üst düzey öğrenme ürünlerini yansıtan ve gerçek yaşamla ilgili çalışmaların çok az olduğu görülmüştür. Örneğin Ö1 portfolyo ürünü olarak sınıfta küçük bir anket çalışması yaptırdığı, matematiğin kullanıldığı günlük hayat örnekleri ve resimleri koydurduğu, Ö6 sınıftaki öğrencilerin boy ve kilo değişkenlerine ait verilerin toplanması ve grafiklerinin sunulması ile ilgili ödev, öğrencilere okul bahçesinin çevre ve alanının yaklaşık olarak ölçülmesi gibi ödevler, her bir öğrencinin ailesinde yer alan kişilerin kilo, boy ve yaş verileri ilişkin tablo ödevi verdiği görülmüştür. Bu yönüyle düşünüldüğünde Ö1 ve Ö6'nın portfolyo ödevlerinin günlük hayatla ilişkili performansa yönelik olduğu ödevler anlaşılmaktadır.

Tablo 3.30 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu portfolyo uygulamasında süreç içerinde kontrol yaptıklarını, veli toplantılarında ve öğrenci görüşmelerinde portfolyo ürünleri konusunda paylaşımda bulunduklarını beyan ettikleri görülmektedir. Ancak portfolyo dosyaları incelendiğinde öğretmelerin portfolyo ürünlerini detaylı olarak dönüt vermedikleri, genel izlenimle yorumda bulundukları ve not/puan vermedikleri görülmüştür. Örneğin Ö4, yapılan mülakatta portfolyolar üzerine not/puan düşmediğini, önemli olanın

öğrencinin gelişimi ve yönlendirilmesi olduğunu, yapmış olduğu performansı da sınıf içi etkinliklere katlım olarak dahil ettiğini beyan etmiştir.

Ö5, portfolyo uygulamasında önceden belirlenmiş bir içeriği olmadığını, süreç içinde oluştuğunu, portfolyunun içine öğrencinin beğendiği etkinlikleri koyduğunu, bazılarını öğrenci ile beraber seçtiklerini ve karar verdiklerini ve portfolyunun geçme notuna etkisi olduğunu şöyle ifade etmektedir;

> Portfolyoya öğrencinin beğenmiş olduğu etkinlikler giriyor. Portfolyo için standart bir içeriğim yok. Öğrenci orijinal bulduğu zaman onu koyduruyorum. Öğrenciye soruyorum; Sizce bu ürün dosyaya girer mi? Girer diyorsa koyuyoruz eğer girmez diyorsa koymuyoruz. Genelde beraber karar veriyoruz. Portfolyo sınıf geçme notuna sınıf içi katılım notu olarak etki ediyor (Ö5-M).

Ö3, Ö6 ve Ö8 portfolyo konusunda sıkıntı yaşadığını, portfolyonun nasıl oluşturulacağı ve puanlanacağı, hangi çalışmaların nasıl ve kimler tarafından seçileceği konusunda bilgisi olmadığını bu nedenle portfolyoya her tür çalışmayı koydurduklarını, Ö6'da portfolyo konusunda bilgi almak istediğini ve meslektaşlarıyla fikir alış verişinde bulunduğunu ancak uygulamalar konusunda aydınlatıcı bir bilgi olmadığını belirtmişlerdir. Ö3'ün bu konudaki görüşü şöyledir;

> Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil. Çalışmaların nasıl toplanacağı, neler konulacağı ve nasıl puanlanacağı konusunda fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz. Böyle söylediler. Onun dışında ne konulacağı açık değil (Ö3-M).

Nitekim Ö6 da portfolyo uygulamalarında portfolyo için önceden tasarlanmış belli bir içerik oluşturmadığını, süreç içinde portfolyunun geliştiğini, portfolyoya hazır çalışma yaprakları, resim ve diğer derslerde yaptıkları ürünleri koyduklarını, her bir ders için ayrı bir portfolyo oluşturmadıklarını bunun yerine tek bir portfolyo tutulduğu, ders içinde işlenen etkinliklerden güzel olanları koydurduğunu şöyle ifade etmektedir;

A :Portfolyoya ne tür etkinlikler koyduruyorsunuz?
Ö6 :Genelde bütün arkadaşlarım hazır çalışma yaprakları koyuluyor. Ayrıca kendim çıkartıyorum çalışma yapraklarını koyduruyorum. Bir de diğer derslerde yaptıkları ürünleri koyuyorlar.
Ö6 :Her bir ders için ayrı bir portfolyo tutulmuyor.
A :Portfolyo için önceden belirlediğiniz etkinlik türleri (çalışmalar) var mı?
Ö6 :Standart bir etkinlik türü olmuyor süreç içinde gelişiyor. Ders kitabını işlerken ve hazırlanırken portfolyoya şunu da koydurayım diyorum. "şu güzel olur", "şu etkinliği de koyun" şeklinde öğrencilere yönlendiriyorum. Sınıf içinde gelişiyor.

Portfolyo konusunda bilgi sıkıntısı yaşamadığını belirten ve kalabalık bir sınıfta görev yapan Ö4, portfolyo uygulama biçimini şöyle ifade etmiştir;

A :Portoflyo uygulamasını nasıl yapıyorsunuz? Çalışmaları kimler karar veriyor?
Ö4 :Ürün dosyasını tutturduk, etkinlileri ben verim, güzel olan çalışmaları sergilemek anlamında seçiyorum geri kalanları kendi dosyalarına arşivlemelerini istedim. Burada bir sıkıntı yaşıyorum sekiz ders için ayrı ayrı ayrı portfolyo dosyası oluşturmak ve tüm bunları taşımak sıkıntı. Sürekli getiriyorlar her gün etkinlik yapılıyor bu kağıtları düzene koyamadınız zaman büyük bir iş yükü oluyor, fasikül yapılmasını öneriyorum. Okulda eşyaları bırakma imkanı yok ki portfolyoları arşivleme imkanı olsun. Mükemmel bir sistem yapılıyor ancak içi doldurulmuyor.
A :Portfolyoya hangi tür çalışmalar yer alıyor?
Ö4 :Çalışma kitabının yönlendirdiği çerçevede bir konuyla ilgili en az 10 tane etkinin veriyor. Bunlardan seçilenleri porttolyoya koyduruyorum. Grupla yapılanları koyuyorlar, fırka ve olaylar yazıldı, üçgenlerde açılar, iç ve dış açılar ölçüsü el işi kağıtları yaptırdım. zaten program etkinlik ve ölçme değerlendirme konusunda bizi yönlendiriyor. süreç içinde bu etkinler yapıladığından portfolyo doluyor. Ben sınırlayıcı olmadım, bütün çalışmaları koydular. Ben öğrenciyi çıkar demedim, kendisi karar verdi.
A :Öğrenci portfolyoları nasıl dönüt veriyorsunuz?
Ö4 :Sınıfım kalabalık olduğu için öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek ve ayrıntılı dönüt yazmak oldukça zaman alıcı oluyor. Bunun yerine bazı öğrencilere özellikle zayıf öğrencilere sözlü uyarılarda bulunuyorum. Süre içinde proje olsun portfolyo çalışmaları olsun beraber karar veriyoruz. O süreçte gerekli rehberliği yapmaya çalışıyorum ve onları yönlendiriyorum.
A :Portfolyoları not verme amaçlı kullandınız mı?
Ö4 :Not da vermedim. herkesin birikimini biliyorum, not verirsen o zaman hani biz iyileştirmeyi göz önüne alıyorduk? kötü yok, iyi var, iyinin daha iyisi var. Portfolyoda kötü yok, hep iyi var. Kötü demeye katlığımız zaman eski sisteme geri döneriz. Notla değerlendirmenin özellikle düşük notların öğrencinin gelişimdeki engellediğini düşünüyorum. Bir öğrenci anlamadığı için "1" almıştır. Anlamayan öğrenciye "1" verirsen onun ayağa kalkması çok zor. İnancım gereği notu çok öne çıkarmıyorum, düşük olan öğrencinin kendi gelişimini daha çok öne çıkarmak gerekir.

Ö4'ün uygulamaları incelendiğinde portfolyoda yer alacak olan çalışmalar için önceden bir planlama yapmadığı ve süreç içinde geliştiği, çalışmaların genellikle çalışma kitabındaki etkinliklerden oluştuğu, bunun dışında grup çalışması, yapılmış el işi kağıtları, bir olay yazma gibi etkinlikleri içerdiği, çalışmalar konusunda öğrencileri sınırlamadığı, süreç içinde yönlendirdiği, güzel olan çalışmaların sergilemek amacıyla ayrı bir sınıf dosyasında toplandığı, öğrenciler portfolyo dosyaları için bir not ve puan vermediği, gelişimleri hakkında bilgi edinmek ve biçimlendirmek amaçlı kullandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, Ö4 öğrenci sayısının fazla olması, zaman ve okulunda ikili öğretim yapılması gibi nedenlerden dolayı portfolyoları detaylı olarak inceleme, dönüt verme ve süreci kontrol etme ile portfolyoların saklanması konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

Portfolyo konusunda eğitim semineri alan Ö1, öğrencilerin portfolyo dosyasına sınıfta yapılan çalışmalardan ve araştırma ödevlerinden seçtiklerini koyduklarını, interneten hazır alınan çalışmaları istemediğini öğrencinin yapabildiği çalışmaları koymasını teşvik ettiğini, öğrencilerin portfolyo için seçtiği çalışmaları sınıfta sunulduğunu

ve yapıcı eleştiriler yapıldığını ve değerlendirildiğini bu durumun öğrencileri eksiklerini görmesini fark etmesini sağladığını belirtmiştir. Ancak Ö1, portfolyo uygulaması sürecinde okulların fiziki kapasitesi ve donanımı nedeniyle portfolyoların saklanması konusunda sıkıntılar yaşadığını şöyle ifade etmiştir.

> Bazen sıkıntı yaşıyoruz. Performans ödevinin saklanması gerekiyor. Sınıfın fiziki kapasitesi olması gerekir. Bir veli "benim çocuğuma 80 puan verdiniz, nasıl verdiniz?" diye sorsa ne diyeceksiniz. O nedenle saklanması gerekiyor. Ancak yasal bir yönetmelik yok. Proje, performans ve ürün dosyası saklanması gerekiyor, arşivleme sistemi gerekiyor. Herhangi bir itiraz olması durumunda bunu nasıl ispat edeceksiniz. Ancak, sınıflarımız buna müsait değil, çok kalabalık (Ö1-M).

Tablo 3.30'de özetlendiği gibi portyfolyo uygulamalarında öğretmenlerin portfolyo uygulaması sürecinde bilgi eksikliği nedeniyle nasıl yapılacağı, hangi tür çalışmaların yer alacağı ve toplanacağı, nasıl değerlendireceği ve nasıl karneye yansıtılacağı konusunda bilgi ve kaynak kitap eksiklerinin olduğu, öğretmeler arasında bilgi ve uygulama karmaşası olduğu, portfolyoların içeriklerin önceden planlanmadığı süreç içinde rasgele toplandığı, öğrencinin gelişimini yansıtan çalışmalara çok fazla yer verilmediği, çalışmalara ilişkin açıklayıcı dönütler verilmediği ve süreç içinde gelişimlerinin düzenli olarak kayıt altına alınmadığı, öğretmenlerin portfolyoları taşıma ve saklama sıkıntısı yaşadıkları, çalışmaları inceleme ve puanlamanın zaman alıcı olduğu ve öğretmenin yükünü artırdığı anlaşılmaktadır.

d) Problem çözme becerisine ilişkin değerlendirme formu: Tablo 3.27'de görüldüğü gibi, problem çözme becerisinin sadece Ö1, Ö4 ve Ö5 tarafından değerlendirildiği belirlenmiş, yapılan sınıf gözlemlerde de sadece Ö1 ve Ö4'ün öğrencilere sınıfta problem sonrası çözümü yapan öğrenciye artı (+) puan vermesi şeklinde kullandığı saptanmıştır. Yapılan gözlemlerde Ö1 ve Ö4'ün MEB tarafından sunulan problem çözme formunda yer alan basamakları (problem çözme aşamalarının) takip edilmediği bunun yerine genel olarak problemi doğru çözen öğrenciye artı (+) puan verilerek kayıt ettiği, ayrıca öğrencilere problem çözme becerileri için analitik ve bütüncül cevap anahtarının (rubrik) kullanılmadığı belirlenmiştir. Yapılan mülakatlarda Ö3 ve Ö8 problem çözme değerlendirme formunu kullanmamasını değerlendirme formlarının ve öğretmenin ders ve görev yükünü fazla olmasını gerekçe olarak sunmuştur. Örneğin Ö8'in sınıfında yapılan bir gözlemde Ö8'in kitapta yer alan bir problemin çözümü sürecinde problemin her bir basamağını farklı farklı öğrencilere yaptırmış, bir öğrencinin problemin çözüm sürecinin baştan sona tamamlamasına, düşüncelerini ve izlediği stratejileri açıklamasına, çözümün kontrol edilmesine fırsat vermemiştir. Ö8, problem çözmede izlemiş olduğu bu yöntemde amacının

farklı öğrencilerin problem çözme sürecine katılmasının sağlanması olduğunu belirtmiştir. Ö6 ve Ö5 ise öğrencinin problem çözme becerisini sınıf içindeki gözlem yoluyla değerlendirdiklerini ayrı bir değerlendirme formu olarak kullanmadıklarını ve öğrencilerin bu becerilerini etkinliklere katılım puanı olarak dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Özetle özel durum çalışması kapsamındaki Ö1, Ö4, Ö5 dışındaki öğretmenler tarafından İMÖP'te sunulan problem çözme becerilerin ayrıntılı olarak takip edilmediği ve problem çözme rubriğinin kullanılmadığı, öğrencilerin problem çözme süreçlerinin kayıt edilmediği belirlenmiştir.

e) Öz ve akran değerlendirme uygulamaları: Tablo 3.27'de görüldüğü gibi öz değerlendirme formunun kullanımıyla ilgili olarak yapılan gözlemlerde Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 sınıfında kullandığı, Ö2, Ö7 ve Ö8'in ise kullanmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde akran değerlendirmeyi de Ö3, Ö7 ve Ö8'in dışındaki öğretmenlerin sınıfında kullandığı gözlenmiştir. Ö7 ise sınıfında kullanmadığı gözlenmemesine rağmen kullandığını ifade etmiştir. Yapılan incelemelerde Ö1, Ö4, Ö5, Ö6 kitapta yer alan öz ve akran değerlendirmeyi kullandıkları, Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö8'in çok fazla kullanmadıkları belirlenmiştir. Yapılan sınıf içi gözlem ve mülakatlarda öğretmenlerin farklı uygulamalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalarında öz ve akran değerlendirmenin önemine ilişkin algı, öğrencilerin objektif olmaması, değerlendirme formlarının fazla olması, bilgi eksikliği gibi etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Örneğin yapılan görüşmelerde Ö1, Ö4 ve Ö5 öz ve arkan değerlendirmeyi çok önem verdiklerini ve öğrencilerin kendini değerlendirme, eleştirel bakabilme, kritik edebilme gibi becerileri kazanması gerektiğinin önemli olduğunu öne çıkarmışlardır. Nitekim Ö1 sınıf içi uygulamalarında özellikle öz ve akran değerlendirme uygulamalarına bir problemin çözümünün ve çözüm yollarının tartışılması sürecinde farklı görüşlere imkan verilmesi, sınıfta bir öğrencinin sunduğu bir çalışmanın iyi ve eksik yönlerinin eleştirisinin yapılması, ders/çalışma kitabında yapılan etkinliklerin sıra arkadaşları (akranları)/kendileri tarafından puanlanması ve denetlenmesi, proje, performans, portfolyo ürünlerinin sergilenmesi ve tartışmaya açılması, kitapta yer olan öz ve akran değerlendirme formlarının doldurulması gibi formal ve informal çok çeşitli etkinlikleri yaptırdığı gözlenmiştir.

Benzer şekilde Ö5 de öz ve akran değerlendirmeyi önem verdiğini "Akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Örneğin [proje ve performans ödevlerinde] öğrenciye soruyorum sen kendine kaç verirsin?, arkadaşına

soruyorum kaç verirsin? Ben de bir not veriyorum, üçünün ortalamasını alıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Ö4, formal olmayan (not verme amaçlı olmayan) öz değerlendirmeyi "en büyük not kendi kendine verilen nottur" ifadesiyle önem verdiğini, kitapta yer alan öz değerlendirme formlarını öğrencilere kullandırdığını, ancak akran değerlendirmede öğrencilerin olumsuz tutum oluşabileceği, objektif olamayacakları, öğrenciyi öğrenciyle kıyaslamanın doğru olmayacağı düşüncesiyle biraz kaçındığını şöyle ifade etmektedir;

> Öz değerlendirme formal olmayan her konunun bitiminde sonunda kitapta var onları öğrencilere veriyorum ama onu bizim sağlıklı olarak değerlendirme imkanımız yok. Akran değerlendirmeden biraz kaçınıyorum. Birinci ve ikinci kademe için akran değerlendirmenin kırılmalara ve farklı olumsuz tutumların oluşabilmesine neden olacağına ve objektif olmadığını düşünüyorum. Öğrenciyi öğrenci ile kıyaslamaktan ziyade öğrencinin kendi kendisini değerlenmesini uygun buluyorum. En büyük not kendi kendine verilen nottur. Öz değerlendirme formunu kendilerine içselleştirmelerine çalışıyorum (Ö4-M).

Ö2'nin sınıf içi uygulamalarında akran değerlendirmede akranı daha çok sınıf içi performansa ilişkin gözlem kayıtlarını tutma ve akranın yaptıklarını doğru olup olmadığını kontrol etme aracı olarak kullandığı, akran değerlendirmeyi öğrencinin öğrenme sürecine katkı sağlayıcı ve biçimlendirme amaçlı kullanmadığı gözlenmiştir. Buna ilişkin gözlem notu özetle şöyledir;

> Öğretmen sınıfta daha önce işlenen bir konuyla ilgili test kitabından bir soru sordu. Soruyu en hızlı ve doğru çözen öğrenci çözümünü öğretmenine gösterdi. Doğru çözen öğrenci sınıfın önünde elinde sınıf içi performans kayıt defteri ile bekledi. Soruyu çözen diğer öğrenciler tahtada kontrol için bekleyen öğrenciye çözümlerini gösterdiler. Doğru çözümü bulan öğrencilere artı verildi. Belli bir süreden sonra sorunun çözümü bir öğrenci tarafından tahtada çözülerek tamamlandı. Bu süreçte soruyu doğru çözemeyen bazı öğrencelerin endişe ve üzüntü yaşadıkları gözlendi (Ö2-Gözlem notu).

Öz ve akran değerlendirme uygulamaları ile ilgili Ö6, Ö7 ve Ö8 öğrencilerin objektif olamayacakları endişesi taşıdıklarını, Ö7 öz ve akran değerlendirme formalarını bir değerlendirme aracı olarak algılamadığını ve kitapta yer alan bir etkinlik olarak gördüğünü, Ö7 ve Ö8 öz ve akran değerlendirme formlarının yüzeysel olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ö3 de öz ve akran değerlendirme konusunda öğrencilerin objektif olamayacakları kaygısını taşıdığını, bilgi eksikliğinin olduğunu, nasıl puanlanacağı ve nota dönüştürüleceğini bilmediğini, kendilerine bilgi sunulmadığını ve kaynakların yeterli olmadığını ifade etmiştir. Örneğin Ö7'ün bu konudaki görüşü şöyledir.

> Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme formunu tam olarak doldurduklarına (objektif olduklarına) inanmıyorum. Ben onları zaten değerlendirme kriteri olarak görmüyorum, kitapta yaptıkalrı bir etkinlik olarak görüyorum (Ö7-M).

Özetle, öz ve akran değerlendirme uygulamaları ile ilgili dört öğretmeninin [Ö6, Ö3, Ö7, Ö8] öğrencilerin objektif olamayacakları/olmadıkları ve Ö4'ün akran değerlendirmenin ilköğretimin birinci kademesindeki öğrenciler için kırıcı olacağı endişesi, Ö3'ün öz ve akran değerlendirme formlarının nasıl değerlendirileceği konusunda bilgi eksikliği olması, Ö2'nin ders yükü ve değerlendirme formlarının fazla olması, Ö7'nin öz ve akran değerlendirme formalarını bir değerlendirme aracı olarak algılamadığını ve kitapta yer alan bir etkinlik olarak görmesi, değerlendirme formlarının yüzeysel olduğunu inanması ve önemli olarak görmemesi gibi nedenlerinden dolayı kullanma taraftarı olmadıkları anlaşılmaktadır.

f) Diğer alternatif değerlendirme araçlarına ilişkin uygulamalar: Tablo 3.27'de görüldüğü gibi yukarıda ifade edilenlerin dışında öğretmenlerin en çok kullandıkları alternatif değerlendirme yöntemleri arasında öğretmenlerin önceden beri kullana geldikleri sınıf içi gözlem, soru-cevap, ev ödevi, sınıf tartışması yer almaktadır. Ancak sınıf içi gözlemlerde daha çok informal değerlendirme amaçlı kullanılan bu yöntemlerden soru-cevap ve tartışma yöntemlerinde Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö8'in genellikle bu yöntemleri etkili bir şekilde yürütemedikleri, öğrencilerin eksiklerini ve zayıf alanlarını belirleyici ve giderici yönde kullanmadıkları görülmüştür. Örneğin, Ö2 soru-cevap yönteminde daha çok doğru sonuca odaklandığı, sürece odaklanmadığı, testte yönelik soru çözmeye özendirdiği (genelde programın dışındaki ticari test kitaplarını kullandığı), doğru cevap vermeyen bir öğrencinin niçin yanlış yaptığını fazla sorgulamadığı gözlenmiştir. Ö3, Ö7 ve Ö8'in öğrencilere sorulan sorulara verilen yanıtlar doğru/yanlış şeklinde yargıda bulunulduğu, yanlış yapan öğrencinin azarlandığı, başka bir öğrenciye söz hakkı verildiği gözlenmiştir. Benzer şekilde tartışma ortamı oluşturulduğu durumlarda öğrencilerin birbirini ikna etmesine fazla fırsat vermedikleri, verilen yanıtların hemen yargılandığı, nedenleri fazla sorgulanamadığı gözlenmiştir. Bunun aksine Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın özellikle tartışma ortamında çok yargılayıcı olmadıkları, farklı öğrencilere fikirlerin alındığı ve bir uzlaşmaya varılmaya çalışıldığı gözlenmiştir. Özellikle Ö1'in sınıfında öğrenciler arasında demokratik bir tartışma kültürü oluşturulduğu, öğrencilerin fikirlerini rahat bir şekilde savunabildikleri gözlenmiştir. Ö1'nin özellikle soru-cevap ve tartışma ortamında özgün cevap veren öğrencileri sınıf içi etkinlikler katılım bağlamında artı (+) verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf içi gözlem, soru-cevap ve tartışmadan elde ettikleri bilgileri daha çok dersi yapılandırma, öğrencilerin eksiklerini giderme ve konunun anlaşılmasını sağlama

amacıyla kullandıkları görülmüştür. Ö4'ün ise özellikle soru-cevap ve tartışma etkinliklerine çok önem verdiği gözlenmiştir. Tartışma ve soru-cevap ortamında söz alan bir öğrencinin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etme imkanı verdiği, diğer öğrencilerden müdahale geldiğinde ise öğrencileri uyardığı, öğrencilerin cevaplarına yanlış ve doğru şeklinde kesin hüküm vermediği farklı görüşleri olan öğrencilere söz hakkı verdiği, matematikle ilgili özellikleri doğrudan vermeyerek öğrencilerin bu özelliklere ulaşmasına özen gösterdiği, öğrencilerin akranlarına dönüşümlü olarak soru sorma imkanı verdiği gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6'nin sınıf içi gözlem formaları informal değerlendirme amacının dışında aktif olan öğrencilere sınıf etkinlikler katılım için artı vermek şeklinde formal değerlendirme amaçlı kullandıkları gözlenmiştir. Diğer taraftan bir görüşmede Ö3 sınıf içi gözlemi biçimlendirme amaçlı kullandığını "Ünite ünite ele aldım kazanımlara göre gözlem yapıyorum. Gözlem sonuçlarına göre konulara göre önlem alıyorum. Sınav sonuçlarına göre zayıf olan konuyu tekrar ediyorum" şeklinde ifade etmiştir. Sınıf içi etkinliklere katılım notu olarak öğrencinin sınıf içindeki durumunu dikkate aldığını ifade etmesine karşın matematik derslerindeki gözlemleri kayıt etmediği görülmüştür. Ö3'ün daha çok öğrencinin sınıf içi katılım notu zihinsel hatırlamalara dayalı gerçekleştiği düşünülmektedir.

Sınıf içi gözlemlerde tüm öğretmenler tarafından ev ödevi etkinliklerinin ders kitabı ve çalışma kitabında verildiği ve derse başlamadan önce ev ödevleriyle ilgili soruların sorgulandığı görülmüştür. Ö5, Ö6 ve Ö7'nin öğrenci sayısı az olması nedeniyle bazı zamanlarda ev ödevlerinin yapılıp yapılmadığını dolaşarak kontrol ettiği, ancak kalabalık sınıfa sahip olan Ö4'ün sözlü olarak sorduğu, Ö1'in ise sınıf başkanı tarafından kontrol ettirdiği ve yapmayan öğrencileri ve yapılamayan soruları sorduğu görülmüştür.

Tablo 3.27'de görüldüğü gibi, alternatif değerlendirme yöntemlerinden gösteri ve sunu yöntemini Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 etkin bir şekilde proje, performans ve portfolyo ürünlerinin sergilenmesi ve sunulması sürecinde kullandıkları, güzel olan eserlerin sınıfta ve okulda sergilendiği belirlenmiştir. Ö1, Ö4 ve Ö5 özelikle proje ödevlerinin değerlendirilmesi sürecinde sunum becerisine de not verdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmede gösteri ve sunum için ayrı bir değerlendirme formu kullanılmamasına rağmen öğrencin bu becerinin performans ve proje değerlendirme notuna ve sınıf içi etkinliklere katılım notuna dahil edildiği anlaşılmıştır.

Benzer şekilde yapılan görüşmelerde rubriğin öğrencinin ürünlerini değerlendirmede kullandığı belirtilmesine rağmen doküman incelemesinde Ö1 ve Ö4'ün dışındaki

öğretmenlerin ürünlerini değerlendirmelerinde rubriği kullandıklarına dair bir ip ucu (ölçütlere verilen puan, açıklayıcı dönüt vb.) görülmemiştir. Bunun arkasında yatan nedenler irdelendiğinde Ö3, Ö5 ve Ö8'in belirttiği gibi rubrik konusunda yeterli bilgi sahibi olmama, nasıl nota dönüştürüleceğinin bilinmemesi, Ö2'nin öğrenci sayının fazla olması, puanlamanın zaman alıcı olması, Ö7'nin genel izlenimle puanlamanın daha kolay olması, Ö8, Ö6 ve Ö4'ün değerlendirme formlarının fazla olmasını neden olarak sundukları görülmüştür.

Ünite izleme testini ise Ö2 ve Ö5'in sınıfında etkin bir şekilde kullandığı gözlenmiştir. Ö2'nin derslerinde daha çok yeni öğretim programı öncesinde kullanmış olduğu sınavlara hazırlık niteliğinde olan ticari test kitaplarından sorular çözmek yoluyla kullandığı ve öğrencilerin soruların nasıl daha kısa yoldan çözebilecekleri üzerinde yoğunlaştığı, öğrenci çalışma kitabını fazla kullanmadığı gözlenmiştir. Yapılan informal görüşmelerde Ö2 öğrenci çalışma kitaplarının çok basit düzeyde kaldığını, öğrencilerin merkezi sınavları hazırlamakta yetersiz olduğunu, velilerin de bu durumdan şikayetçi olduğunu ifade etmiştir. Ö5, çeşitli dershanelerin yapmış olduğu deneme sınavlarında ve MEB tarafından yapılan merkezi sınavlarda öğrencilerin düşük puan alması ve sınav baskısı nedeniyle velilerin kendilerini sorguladığını ve her bir ünite den sonra ünite izleme testi niteliğinde ticari testleri kullandığını, dönem arasında yapmış olduğu ünite izleme testlerinden elde edilen notların sınıf içi performans notuna dahil ettiğini, sınavlarında çoktan seçmeli sorulara önem verdiğini ifade etmiştir. Diğer öğretmenler ise ünite izleme testi olarak ders kitabında çalışma kitabında yer alan konu testlerini yaptırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Grup çalışmasını değerlendirme formu; Özel durum çalışması kapsamında sadece Ö1 ve Ö6'nın sınıf içinde grup çalışması sürecinde öğrencilerin katılımını ve performanslarını kitapta yer alan değerlendirme formu kullanmamasına rağmen sınıf içi etkinliklere katılım olarak kayıt ettiği ve başarılı olan grupları ödüllendirildiği gözlenmiştir (Tablo 3.27). Ö2, Ö3 ve Ö8 grup değerlendirme formunu kullanmadıklarını, Ö4, Ö6 ve Ö7 ise grup değerlendirme formunu kullanmamalarına rağmen öğrencinin grup çalışmalarındaki performanslarını ölçme-değerlendirmeye dahil ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö7'nin bu konudaki görüşü şöyledir;

> Ben grup çalışması yaptırıyorum ancak formu kullanmıyorum onun yerine gruplar yaptıktan sonra diğer gruplara veriyorum onlar değerlendiriyor, yaptıklarını kontrol ediyorlar. Zaten kimin ne yaptığını biliyorum, gözlüyorum, sınıf mevcudu az olduğu için böyle bir imkanım var. Gruptaki etkinliği yaptıktan sonra sen gruba ne gibi katkı yaptın şeklinde sorular soruyorum, bir yönden de akran değerlendirme oluyor (Ö7-M).

Öğrenci günlüğü; Tablo 3.27'de görüldüğü gibi öğrenci günlüğünü sadece Ö5 kullanmaktadır. Ö5, öğrenci günlüğünü birkaç defa uyguladığını ancak öğrencilerin günlük yazma kültürünü oluşturmada zorlandığını, bu nedenle çok kullanmadığını "Öğrenci günlüğünü ise iki öğrenci yaptı ancak onlarda benimle yazdıklarından bazılarını paylaşmadılar. Kendi içi dünyasını yansıtmışlardır (özel duygularını yazmış olacaklar ki öğretmenin görmesini istemediler)" şeklinde ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden Ö6, Ö7 ve Ö8 ise öğrenci günlüğü hakkında bilgi eksikliğinin olması, günlük yazma kültürün olmaması, değerlendirme formlarının fazla olması gibi nedenlerden dolayı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6'nın bu konudaki görüşlerini şöyledir;

> Öğrenci günlüğü kullanılmıyor. Çocuklarda ve bizde bu kültür çok fazla yerleşmediğinden dolayı kullanılmıyor. Kendim bir kaç ay yapmaya çalıştım, sürdüremedim ve bıraktım. Çünkü düzenli bir hayat yaşamıyoruz, planlı olamıyoruz herhalde, planlı olmadıktan sonra öğrenci günlüğü yürümez (Ö6-M).

Tutum ölçeği ve kavram haritası: Yapılan inceleme ve görüşmelerde tutum ölçeğini hiçbir öğretmenin kullanmadığı, kavram haritasını ise sadece Ö1 ve Ö4'ün çok nadiren matematik derslerinde kullandıkları belirlenmiştir. Nitekim bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretmenlerden Ö5, tutum ölçeği ve kavram haritası araçlarını kullanmama nedenini matematik dersinde çok fazla kavram haritası örneğinin olmamasını, Ö2, Ö3 ve Ö8 tutum ölçeği konusunda bilgi eksikliği olmasını, Ö6 ve Ö4 değerlendirme formların fazla olmasını ve değerlendirme formlarının öğretmenin yükünü artırmasını, Ö7 mali yük getirmesini, puanlamasının ve değerlendirmesinin zaman alıcı olmasını gerekçe göstermiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde öğretmenlerin tutum ölçeği ve kavram haritasını kullanmamasında bilgi eksikliği, öğretmenin yükü, değerlendirme formlarının fazla olması, mali yük getirmesi ve zaman alıcı olması gibi faktörlerin önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

3.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri Konusundaki HİE Gereksinimlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarının tanıtılması amacıyla MEB tarafından eğitim-öğretim sürecinin başında verilen düzenlenen İlköğretim Programları Tanıtım Seminerlerinin İMÖP hakkında bilgi vermedeki ve tanıtmadaki yeterliğine ilişkin olarak "Eğer katıldıysanız yeni ilköğretim matematik öğretim programı kapsamında düzenlenen

hizmet içi eğitim seminerlerini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.31'de sunulmuştur.

Tablo 3.31. İMÖP kapsamında düzenlenen HİE programının yeterliğine ilişkin görüşlerin frekans ve yüzde değerleri

Öğretmenlerin HİE programını yeterli bulma düzeyleri	f	%
Yetersiz	115	22.5
Kısmen Yeterli	113	22.1
Orta Düzeyde Yeterli	76	14.8
Oldukça Yeterli	56	10.9
Çok Yeterli	26	5.1
Boş	126	24.6

Tablo 3.31'e göre İMÖP kapsamında düzenlenen HİE programları hakkında ankete cevap veren sınıf öğretmenlerinin %22.5'i yetersiz, %22.1'i kısmen yeterli, %14.8'i orta düzeyde yeterli, 10.9'u oldukça yeterli ve %5.1'i çok yeterli görüşüne sahiptirler. %24.6'ı oranındaki katılımcının bu soruya cevap vermemesi ise HİE programlarına katılmadığını göstermektedir. Tablo 3.31'den sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %45'inin HİE programının İMÖP'ü tanıtmakta yetersiz kaldığı, verimli olmadığı ve beklentilere cevap veremediği yönünde görüş beyan ettiği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusunda HİE gereksinim duydukları konuların neler olduğunu belirlemek amacıyla "Ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime gereksinim duyduğunuz konular var mı? Varsa bunlar hangileridir?" sorusu seçenekli olarak yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.32'de sunulmuştur.

Tablo 3.32'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin %26.2'i ölçme-değerlendirme konusunda HİE ihtiyaç duymadığını beyan etmiştir. Öğretmenlerin %38.1'i proje ödevi tasarlama, %32'i alternatif değerlendirme yöntemleri, %31.8'i portfolyo tasarlama ve değerlendirme, %29.9'u rubrik hazırlama ve kullanma, %28.3'ü proje ödevi tasarlama, %27.5'i araştırma ve inceleme ödevi tasarlama, %23.4'ü portfolyo ve performans çalışmalarını puanlama, %23.2'i grup çalışmasını değerlendirme, %18.9'u öz ve akran değerlendirme konusunda HİE almak istediğini belirtmiştir. Bunun dışında 3 öğretmen soru hazırlama teknikleri ve bir öğretmen de çoktan seçmeli test geliştirme konusunda eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3.32. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme HİE programına ihtiyaç duydukları konulara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

HİE İhtiyaç Duyulan Ölçme-Değerlendirme Konuları	f	%
Hizmet içi eğitime ihtiyacım yok	134	26.2
Proje ödevi tasarlama	195	38.1
Alternatif değerlendirme yöntemleri	164	32.0
Portfolyo tasarlama ve değerlendirme	163	31.8
Rubrik hazırlama ve kullanma	153	29.9
Performans görevi tasarlama	145	28.3
Araştırma ve inceleme ödevi tasarlama	141	27.5
Portfolyo ve performans çalışmalarını puanlama	120	23.4
Grup çalışmasını değerlendirme	119	23.2
Öz ve akran değerlendirme	97	18.9
Diğer [Soru hazırlama teknikleri]	3	0.58
Diğer [Çoktan seçmeli test geliştirme]	1	0.19

Tablo 3.32 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin daha çok proje, portfolyo, performans ödevleri, rubrik tasarlama ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda en az ise öz ve akran değerlendirme ile grup çalışmasını değerlendirme konusunda HİE'ye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Özel durum çalışması kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarının tanıtımı için düzenlenen HİE seminerleri konusundaki görüşleri Tablo 3.33'de sunulmuştur. Tablo 3.33'de görüldüğü gibi, özel durum kapsamındaki sekiz öğretmen ilköğretim programları için bir haftalık süre ile düzenlenen HİE seminerlerine katıldıklarını ve bu seminerlerde il merkezinde (Ö1 ve Ö2) matematik programı için bir gün ayrıldığını, diğer öğretmenler HİE programın yoğun olması nedeniyle ilçe merkezinde yapılan seminerlerde matematik programına yarım gün (2-3 saat) ayrıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere HİE seminerini yeterli bulup bulmadıkları sorulduğunda Ö1 ve Ö4 HİE seminerlerinde yeni programlar konusunda genel bilgiler edindikleri için kısmen yeterli bulduklarını diğerleri ise yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.33. Özel durum çalışmasındaki öğretmenlerin ilköğretim programlarının tanıtım seminerine ilişkin görüşleri

HİE'e katılım durumu	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
İlköğretim müfettişlerinin verdiği HİE	M	M	M	M	M	M	M	M	İl merkezinde ilköğretim müfettişleri tarafında verilen bir haftalık seminer katıldım (Ö1-M). Tanıtım semineri hazırlıksız ve bilgi sahibi olmadan verildiği için yeterli verim almadık (Ö5-M).
Uzmanların verdiği HİE	M*	M*							
HİE'de İMÖP için ayrılan süre	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	
Tam gün	M	M							
2-3 saat/yarım gün			M	M	M	M	M	M	
HİE semineri yeterli miydi?	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	
Kısmen	M			M					
Hayır		M	M		M	M	M	M	
HİE'in yeterli bulunmama nedenleri	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
HİE'in süresinin az ve yoğun olması	M	M	M	M	M	M	M	M	Daha somut örnekler verilmesi çok yararlı olacak, sunulan bilgilerin uygulanabilirliği de olmalı (Ö1-M). Powerpoint sunusu yapıldı, internetteki bilgileri sundular. Yetersizdi, hazırlıksız seminere girdik. Her bir sınıfın ayrı bir günü olmalıydı, tartışma imkanı olmadı (Ö3-M). Tanıtım seminerler hazırlıklı ve bilgi sahibi olmadan verildi onun için yeterli verim alamadık, sunumlar sıkıcıydı, yeterli örnek sunulmadı, aydınlatıcı bilgi verildiğini düşünmüyorum (Ö5-M). Semineri verenlerin yeterli bilgi ve program ait deneyimleri yoktu (Ö7-M).
Sadece bilgi aktarımı yapılması/Teorik olması	M	M	M	M	M	M	M	M	
Sıkıcı olması	M	M	M	M	M	M	M	M	
Yeterli somut örnek ve uygulamaların sunulmaması	M	M	M	M	M	M	M	M	
Kalabalık olması/Fiziki imkanların iyi olmaması	M	M	M		M	M	M	M	
Bilgi paylaşımı ve tartışma imkanı olmaması	M		M	M	M		M		
Uzmanların bilgi yönünden yetersiz olması		M	M			M	M	M	
Yeterli bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaması	M		M		M		M	M	
Kaynak ve materyal verilmemesi		M				M	M	M	
Hazırlıksız yapılması/HİE'nin iyi organize edilmemesi			M	M	M			M	
Her bir sınıf için ayrı oturum yapılmaması			M		M	M			
Uygulamaya yönelik sorunlara çözüm üretmemesi	M					M			
HİE için yapılan öneriler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek açıklama
Kapsamlı ve uzun süreli olması	M	M	M	M	M	M	M	M	Her bir sınıfın ayrı bir günü olmalı ve tartışma imkanı olmalı, herşey birlikte ayrıtlı olarak tartışılmalı (Ö3-M). Seminerler daha sonraki zamanlarda da devam etmeli (Ö2-M). Konu alanı uzmanları tarafından verilmeli (Ö6-M). Süresi daha uzun olmalı, uygulamalı olarak da sunum yapılmalı (Ö7-M).
Uygulama örneklerinin sunulması	M	M	M	M	M	M	M	M	
HİE'nin sınıf bazında yapılması		M	M		M		M		
Küçük gruplar halinde yapılması	M		M	M	M	M		M	
Tartışma ve bilgi paylaşımı olması		M		M	M		M	M	
Alan uzmanları tarafından verilmesi	M	M	M	M	M	M	M	M	
Uygulamalı olması			M		M		M	M	
HİE okul bazında olması	M			M					
Belli aralıklarla yapılması		M					M		
Konu bazında ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması	M			M	M				

M*: Okul bazında özel alınan HİE semineri

Tablo 3.33'de görüldüğü gibi, öğretmenler HİE seminerini yeterli bulmama nedenleri arasında sekiz öğretmen HİE semineri için ayrılan sürenin kısa ve içeriğinin yoğunluğunu, daha çok bilgi aktarımı yapılmasını ve anlatılanların teorik düzeyde olmasını, sunumların sıkıcı olmasını, yeterli somut örnek ve uygulamaların sunulmamasını, yedi öğretmen HİE seminerin kalabalık bir ortamda yapılmasını, beş öğretmen bilgi paylaşımı ve tartışma imkanı sunulmamasını, semineri verenlerin bilgi yönünden yetersiz olmasını ve HİE seminerinin kendilerine bilgi, beceri ve deneyim kazandırmamasını öne sürmüştür. Ayrıca, dört öğretmen HİE seminerinin hazırlıksız yapıldığını ve iyi organize edilmediğini, kendilerine yeterli kaynak ve materyal verilmediğini, üç öğretmen seminerlerin her bir sınıf için ayrı yapılmadığını ve topluca yapıldığını, iki öğretmen HİE seminerinin uygulamaya yönelik sorunlara çözüm üretmediğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5 ve Ö8'in bu konudaki görüşleri şöyledir.

> Yeni program hazırlıksız bir şekilde geldi. Kendi kendimize bir şeyler öğrenme için çok uğraştık. Tanıtım semineri hazırlıksız ve bilgi sahibi olmadan verildiği için yeterli verim almadık, sunumlar sıkıcıydı, yeterli örnek sunulmadı, aydınlatıcı bilgi verildiğini düşünmüyorum. Sıfırdan başladım her gün akşam çocuk gibi ders çalışıyorum. MEB bu konu bana bir şey vermedi, internettren araştırıyorum çok fazla örnek ve aydınlatıcı bir bilgi bulamıyorum. Bu konuda sıkıntılarımız var. Programla ilgili örnek ve bilgi verici doküman gönderilecek denildi ancak hala gelmedi (Ö5-M).

> HİE seminerin çok doyurucu olduğunu söylemem. Hiç bir kitap yok, materyal yok, bize programı anlatılıyor, hayali olarak biz dinliyoruz. Elimizde bir kaynak olmadığı için anlatılar da pek anlamlı gelmiyor. Her bir derse yarılan süre çok kısa idi. Matematik dersine yarım gün ayrıldı daha çok genel bilgiler sunuldu. Seminerde bize göstererek yaptırınız dedik ancak böyle yapılmadı, bir tecrübe yaşatılmadı. Yeni programda proje ve ürün dosyası oluşturma var ancak ürün dosyası konusunda nasıl oluşturulacak ve değerlendirilecek bilmiyorum ve güzel bir örmek uygulama da görmedim (Ö8-M).

Tablo 3.33'de görüldüğü gibi, öğretmenlere "HİE programının nasıl yapılmasını isterdiniz? Önerileriz nedir?" şeklinde soruya sekiz öğretmen, HİE seminerinin kapsamlı ve uzun süreli olması, alan uzmanları tarafından verilmesi, uygulama örneklerinin sunulması, altı öğretmen küçük gruplar halinde yapılması, tartışma ve bilgi paylaşımı olması yönünde, dört öğretmen uygulamalı ve sınıf bazında olması, üç öğretmen konu ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılması şeklinde, iki öğretmen de okul bazında ve belli aralıklarla yapılması yönünde öneriler sunmuştur. Bu bağlamda Ö4 ve Ö5'in yapmış olduğu öneriler şöyledir;

> HİE seminerleri okul bazında yapılması gerekir. 20-30 öğretmen alınacak 3-5 gün yapılacak konu derinlemesine öğrenilmeli ve paylaşımcı bir ortamda yapılmalı. Uygulamalı örnekler gösterilmeli, gerektiğinde uygulamalar tartışılmalı (Ö4-M).

> HİE seminerleri konu alanı uzmanları tarafından verilmeli. Uzun bir süreye yayılmalı, kalabalık olmayan bir ortamda ve sınıf sınıf yapılmalı. Öğrenme–öğretme etkinlikleri değişik stratejiler, yöntem ve teknikler kullanılarak uygulama örnekleri sunulmalı. Ölçme ve değerlendirmede yeni uygulama örnekleri sunulmalı. Seminerler öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmeli (Ö5-M).

Öğretmenlerin görüşlerinde de açıkça görüldüğü gibi, HİE seminerlerin bilgi paylaşımı ve tartışma ortamının oluşturulmadığı ve kalabalık bir ortamda yapıldığı, sınıf bazında yapılmayıp öğretim programı bazında genel bilgilerin sunulduğu, semineri veren kişilerin yeni programdaki uygulamalar konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadığı, yeni programın öngördüğü bir çok yenilik konusunda somut örnek uygulamaları sunmadığı, öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin HİE seminerlerinden arzulan düzeyde memnun kalmadıkları ve yeni öğretim programının gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip olamadıkları belirlenmiştir.

Diğer taraftan sekiz öğretmenin anket, mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda ölçme-değerlendirme konusunda ortaya çıkan HİE ihtiyaçları Tablo 3.34'de sunulmuştur.

Tablo 3.34. Özel durum kapsamındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki HİE programına ihtiyaç duydukları alanlar

HİE'e İhtiyaç Duyulan Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yönt.	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8
Alternatif değerlendirme yönt.	5		M	M			M	M	M
Öğrenci günlüğü	8	M; A	M; A	M; A; D	M; A	M; A	M;	M; A	M; A
Tutum ölçeği	8	M; A	M; A	M; A	A	M	M; A	M; A	M; A
Rubrik	8	A	M; D	M; A	A; D	M; A	D	M; A	M; A
Proje değerlendirme	7		D	M; A; D	M; D	M; A; D	A; D	M; A; D	M; A; D
Kavram haritası	5		M; A	M; A; D		A		M; A	M; A
Gösteri/sunum	5			M; A		A	M;A	A	A
Portfolyo	7		M	M; A; D	A	M; A	M; A; D	A; D	M; A; D
Performans değerlendirme	6		M	M; A; D		A	A; D	M; A; D	M; D
Öz değerlendirme	5		A	A			M; A	M	M; A
Akran değerlendirme	5		M; D	A			M; A	M; A	M; A
Mülakat	4		A				A	A	A
Grup değerlendirme	2			A					A
Problem çözme	3		G	G					G
Tartışma ve soru-cevap	3		G	G					G
Araştırma ve inceleme (Performans) ödevi tasarlama	2			M					M

A: Anket, M: Mülakat, G: Gözlem, D: Doküman incelemesi

Tablo 3.34'de görüldüğü gibi, özel durum kapsamındaki öğretmenlerin tümünün öğrenci günlüğü, tutum ölçeği, rubrik konusunda, yedi öğretmenin proje değerlendirme, portfolyo, altı öğretmenin performans değerlendirme, beş öğretmenin kavram haritası, gösteri/sunum, öz ve akran değerlendirme, dört öğretmen mülakat, üç öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö8) problem çözme, tartışma, iki öğretmenin (Ö3, Ö8) grup değerlendirme ve araştırma ve inceleme ödevi tasarlama konularında HİE programına ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin en çok HİE'e ihtiyaç duydukları alanlar dikkate alındığında en az bilgi sahibi oldukları (tutum ölçeği, öğrenci günlüğü, rubrik) ve yasal olarak kullanmak zorunda kaldıkları (proje, performans, portfolyo değerlendirme) ölçme-değerlendirme araçlarının yer aldığı görülmektedir. Örneğin Ö2, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi almak isteğini ancak HİE programının verimli olmadığını şöyle ifade etmiştir;

> Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi almak isterim. Özellikle proje ve ürün dosyası, performans ödevleri, rubrik değerlendirme, tutum ölçeği, kavram haritası gibi yeni yöntemler bilgi konusunda almak isterim. Fakat gidiyoruz seminere fazla bir bilgi alamıyoruz, somut bir şekilde örnekler gösterilmiyor, faydalı olacaksa katılmak isterim (Ö2-M).

Yapılan görüşmelerde Ö3 öğretmeni portfolyo, tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme konusunda bilgi eksikliğinin olduğunu, nasıl puanlanacağı ve nota dönüştürüleceğini bilmediğini, kendilerine yeterli bilgi sunulmadığını ve kaynakların yeterli olmadığını dolayısıyla HİE'e ihtiyaç duyduğunu şöyle ifade etmiştir;

> Araştırma ve inceleme ödevleri tasarlama, proje, performans, kavram haritaları, günlük oluşturma ve rubrik. Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil. Çalışmaların nasıl toplanacağı, neler konulacağı ve nasıl puanlanacağı konusunda fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz. Böyle söylediler. Onun dışında ne konulacağı açık değil (Ö3-M).

Benzer şekilde Ö5 de proje ödevleri ve rubrik konusunda bilgi eksiği olduğunu "Proje ödevleri gelişi güzel, baştan savma olmamalı, alternatif olarak değerlendirmeliyim. Öğrenci farklı bir etkinlik yaptığında onu yakalayabilmeliyim. O konuda eksiklik yaşıyorum. Derecelemeli puanlama sistemini bilmiyorum" şeklinde, Ö6 da tutum ölçeği, öğrenci günlüğü, öz ve akran değerlendirme, portfolyo, ve performans ödevleri konusunda HİE bilgi almak istediğini, meslektaşlarıyla fikir alış verişinde bulunduğunu ancak uygulamalar konusunda aydınlatıcı bir bilgi olmadığını belirtmişlerdir. Ö6'nın bu konudaki görüşü şöyledir;

> Tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme, öğrenci günlüğü, portfolyo, gösteri ve sözlü sunum konularında seminer (HİE) almak isterim. Portfolyo konusunda meslektaşlarımlar tartışıyoruz, tam olarak portfolyo ne olması gerektiği, nelerden oluşacağı, öğrenci açısında ne kadar verimli olduğu, nasıl değerlendirileceği konusu tartışılıyor ancak tam bir fikri birliği yok. Her öğretmen farklı uyguluyor, bazısı seçki dosyası olacak bazısı öğrenci her istediğini koyacak diyor. O zamanda öğrenci bütün çalışmalarını doğru yanlış demeden dolduruyor (Ö6-M).

Ö7 ise yeni programının uygulama öncesinde düzenlenen HİE seminerinin verimsiz olduğunu, tutum ölçeği ve öğrenci günlüğünü bilmediği için hiç kullanmadığını bu nedenle portfolyo, proje, rubrik ve diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konularında HİE almak istediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Ö8 de yeni ilköğretim programında portfolyo, proje ve performans ödevleri olduğunu ancak bunların nasıl yapılacağı konusunda yeterli donanıma sahip olmadığını şöyle ifade etmiştir;

> Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda yeterli donamlı değiliz. Nasıl yapılacak? nasıl puanlanacak? bu konu bir sorun. Daha sonra bir yazı geldi kitaba bağlı kalmayın şeklinde…Proje, ürün dosyası ve performans ödevi tasarlama konusunda olabilir, araştırma ve inceleme ödevi, proje, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları nasıl uygulanacak? nasıl değerlendirilecek? bu konularda bilgi almak isterim (Ö8-M).

Ayrıca, sınıf içi gözlemlerde de Ö2, Ö3 ve Ö8'in sınıf içi uygulamalarında oldukça yanlış kullanılan va da çok az yer verilen grup çalışması ve tartışma yöntemleri konusunda HİE ihtiyaçları olduğu, doküman incelemelerinde ise özellikle öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını değerlendirmede ve dönüt vermede rubrik kullandıklarını ifade etmelerine karşın gerçekte uygulamadıkları, performans ve proje ödevleri vermede sıkıntılar yaşadıkları, portfolyo oluşturma, yürütme ve değerlendirme konusunda yanlış uygulamalarının olduğu belirlenmiştir. Özetle, öğretmenlerin özellikle İMÖP'ün gerekli kıldığı ve öne çıkardığı alternatif ve performans değerlendirme yöntemleri konusunda uzun süreçli HİE programlarına ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir.

3.2.10. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Zorluklara ve Problemlere İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili anketten elde edilen bulgular Tablo 3.35'de sunulmuştur.

Tablo 3.35. Sınıf öğretmnlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin betimsel istatistik değerleri

Md. No	Karşılaşılan Sorun ve Problemler	f	Ort.	SS
M10.	ÖD formlarının çok ve ayrıntılı olması	506	3.90	1.22
M14.	ÖD konusunda velilerin ilgisiz olması	506	3.85	1.17
M5.	ÖD etkinliklerinin öğretime ayrılan zamanı alması	506	3.76	1.22
M12.	Öğrenci çalışmalarını değerlendirmenin zaman alması	505	3.71	1.25
M15.	Proje ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafından yapılmaması	506	3.60	1.18
M11.	Öğretmene ek bir yük getirmesi	504	3.55	1.37
M4.	Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması	504	3.42	1.4
M7.	Merkezi sınavların (SBS gibi) baskı oluşturması	507	3.37	1.36
M2.	ÖD yeterli uzman desteğinin sağlanmaması	509	3.32	1.16
M3.	ÖD bilgilendirme eksikliğinin olması	500	3.24	1.17
M13.	ÖD uygulamasının mali yük getirmesi	509	3.11	1.38
M17.	Araştırma ödevleri için öğrencilerin internete ulaşımının zor olması	507	3.11	1.37
M1.	ÖD konusunda kaynak kitapların yetersiz olması	507	3.06	1.24
M8.	Performans görevlerini (ödevlerini) tasarlamanın zor olması	504	2.97	1.22
M6.	Teknolojik alt yapının (bilgisayar, araç-gereç vb) yetersizliği	505	2.96	1.42
M9.	Matematik öğretim programının yoğun olması	501	2.94	1.34
M16.	Meslektaşlarımın ÖD uygulamalarında olumsuz tutum sergilemesi	509	2.53	1.29

ÖD: Ölçme-değerlendirme

Tablo 3.35 incelendiğinde, ölçme-değerlendirme uygulamalarında en az karşılaşılan sorun algılamasında ilk beş sırayı "diğer öğretmenlerin olumsuz tutumu" (2.53), "öğretim programının yoğunluğu" (2.94), "teknolojik alt yapı yetersizliği" (2.96), "performans görevlerini tasarlamanın zorluğu" (2.97), "kaynak kitapların yetersizliği" (3.06) yer alırken; en çok karşılaşılan sorun algılamasında ilk beş sırayı "değerlendirme formlarının çok ve ayrıntılı olması" (3.90), "velilerin ilgisiz olması (3.85), "değerlendirme etkinliklerinin öğretime ayrılan zamanı alması" (3.76), "çalışmaları değerlendirmenin zaman alıcı alması" (3.71), "proje ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafından yapılmaması" (3.60) şeklinde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, "öğrenci sayısının fazla olması" (3.42), "bilgilendirme eksikliğinin olması" (3.24), "yeterli uzman desteğinin sağlanmaması" (3.24), "merkezi sınavların baskı oluşturması" (3.37) gibi etkenlerin de ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu anlaşılmaktadır.

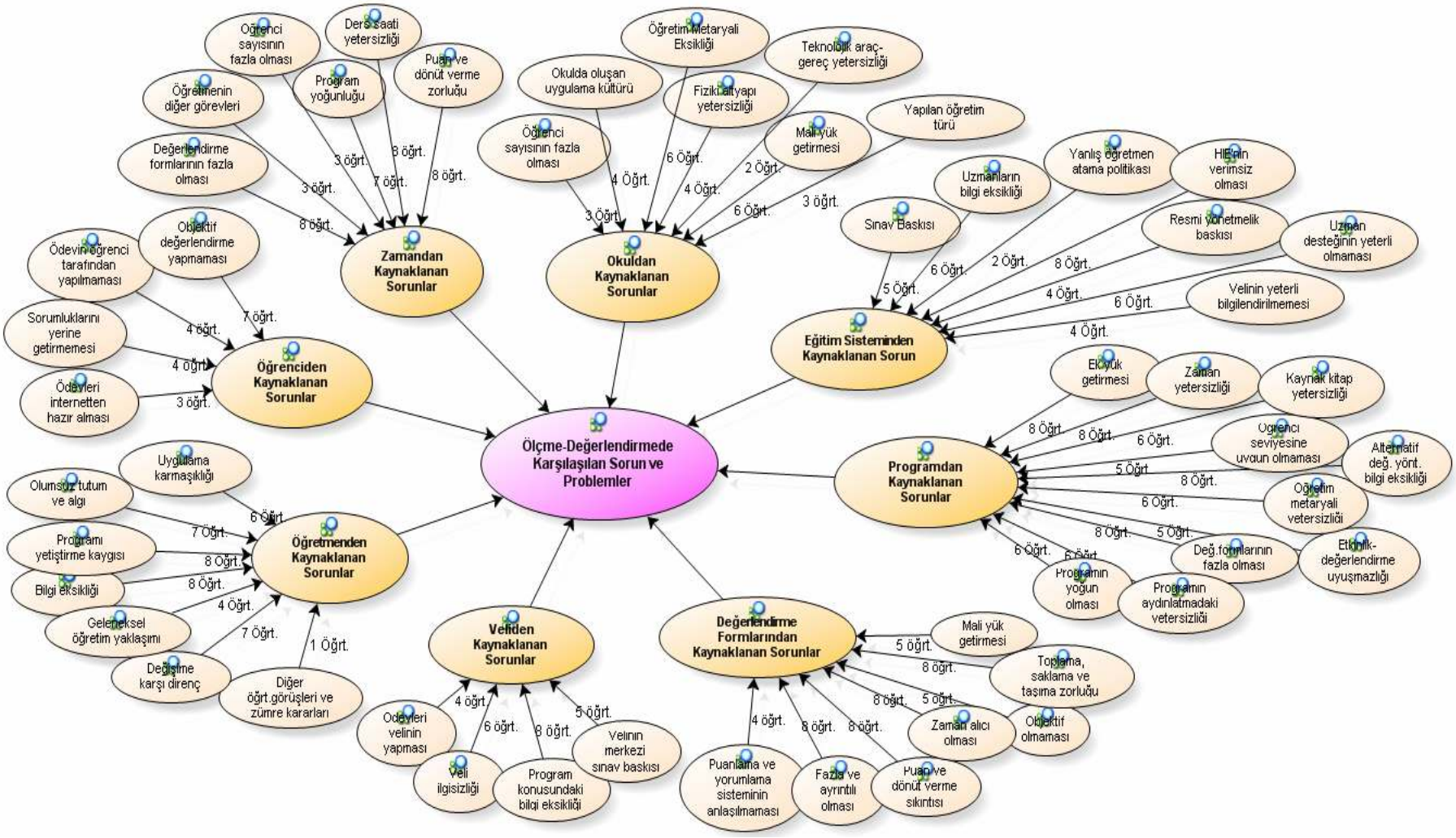
Tablo 3.35'deki standart sapma değerleri incelendiğinde ise sınıf öğretmenleri arasında en fazla görüş birliğinin "yeterli uzman desteğinin sağlanmaması" (1.16),

“bilgilendirme eksikliğinin olması” (1.17) ve “velilerin ilgisiz olması” (1.17) görüşlerinde olduğu, en az görüş birliğinin ise “teknolojik alt yapı yetersizliği” (1.42), “öğrenci sayısının fazla olması” (1.40) ve “değerlendirme etkinliklerinin mali yük getirmesi” (1.38) görüşlerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum karşılaşılan sorunların öğretmenlere göre değişkenlik gösterdiğini işaret etmektedir.

Özel durum çalışmasındaki sekiz öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları problemlere ilişkin elde edilen veriler NVivo 8.0 yardımıyla analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen sekiz ana tema ve bu temalara ait kodları gösteren model Şekil 3.8’de, tema ve kodlara ilişkin frekans ve örnek açıklamalar ise Tablo 3.36-42’da sunulmuştur. Şekil 3.8’de sınıf öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede “programdan”, “eğitim sisteminden”, “okuldan”, “değerlendirme formlarından”, “öğretmenden”, “öğrenciden”, “veliden” ve “zamandan” kaynaklanan sorunlar ile karşılaştıkları görülmektedir.

Tablo 3.36 incelendiğinde ise sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme uygulamalarında en çok “zaman yetersizliği”, “HİE’nin süre, biçim ve uzman bakımından yetersiz olması”, “alternatif değerlendirme konusunda bilgi eksikliği”, “program kitabının bilgi vermede yetersizliği”, “performans ödevi ve portfolyo çalışmalarının puanlama, saklama ve taşıma zorluğu”, “veli ilgisizliği”, “öğrencinin objektif değerlendirme yapmaması”, “teknolojik araç-gereç yetersizliği”, “değerlendirme formlarının fazla olması”, “öğretim materyali eksiliği”, “ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması” gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin profillerine bağlı olarak değişkenlik gösteren sorunlar arasında “öğrenci sayısının fazla olması”, “önemsiz görme, olumsuz tutum ve inanç”, “fiziki ortam sıkıntısı”, “kırtasiye maliyeti”, “sınav baskısı” yer almaktadır.

a) Öğretim programından kaynaklanan sorunlar: Tablo 3.36 öğretim programından kaynaklanan sorunlar bağlamında incelendiğinde özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin tümü uygulamada zaman yetersizliği, alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliği, değerlendirme formlarının fazla olması, öğretmene ek yük getirmesi, 6’sı programın içeriğinin yoğun olması, program kitabının öğretmeni aydınlatmada yetersiz kalması, öğretim materyali eksikliği, kaynak kitapların yetersizliği, 5’i etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması, ders ve program kitaplarındaki etkinlik ile ölçme-değerlendirme uyuşmazlığı gibi sorunlarla karşılaştıkları yönünde görüş beyan etmişlerdir.



Şekil 3.8. Ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan sorunları gösteren model

Tablo 3.36. Öğretim programından kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

Tema	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Öğretim Programdan Kaynaklanan Sorunlar	Zaman yetersizliği	8	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	Bu öğrenciye dayalı. çağdaş yönetim anlayışında dünkü geleneksel öğretim anlayışında 144 saat şimdi de 144 saat. Dün olmayan ölçme değerlendirme araçlarını bugün koyuldu yine 144 saat. O zaman burada kırılma noktalı ortaya çıkıyor (Ö4-M)
	Alternatif değerlendirme konusunda bilgi eksikliği	8	M	A M	A M	M	A M	A M	A M	A M	Yeterli uzman desteği sağlamalı. Alternatif değerlendirme konusunda bilgilendirme yapılmalı (Ö2-M).
	Etkinlik ile ölçme-değerlendirme uyuşmazlığı	5		M G		M	M G	M	M		Kitaplardaki sorularla program uyuşmuyor. Ders işleyişi çok hafif, basit anlatayım ancak sorulan sorular üst düzeyde. Üstelik kitaptaki sorular da çok az ve yetersiz. Öğrenci mutlaka testte ihtiyaç duyuyor. Ben birkaç tane aldırdım onlara dağıtmak zorunda kaldım (Ö5-M).
	Program kitabının aydınlatmada yetersiz olması	6		A	A M		A M	A M	A M	A M	Program kitabının sonunda birçok değerlendirme formu var. Bunarlın nasıl kullanılacağı, nasıl puanlanmağı ve nota yansıtılacağı çok açık değil. Seminer programında da ayrıntılı bilgi verilmedi (Ö8-M).
	Program yoğun olması	6		A M	A M		A M	A	A M	A M	Etkinlikler için zaman yetmiyor. Bazen yapamayabiliyoruz. Doğrudan anlatmaya geçiyorum. Ama bazen yararı da oluyor. İyi ki anlatmışım diyorum (Ö7-M).
	Değerlendirme formlarının fazla olması	8	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	Değerlendirme formları çok fazla. öğretime ayrılacak zaman kalmıyor (Ö3-M) Değerlendirme formları çok fazla ve ayrıntılı olması zaman alıcı ve puanlama zorluğu oluşturuyor. Daha da sadeleştirilmeli" (Ö6-M)
	Ek yük getirmesi	8	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	A M	Eve iş götürüyorum, evde değerlendirme formlarını dolduruyorum, öğretmene çok fazla yük getiriyor (Ö5-M)
	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	5		M	M		M		M	M	Kitaplardaki araştırma ve inceleme ödevleri sınıf seviyesine uygun değil (Ö6-M). Bazı araştırma ödevlerini ve etkinlikleri anlamada ve yapmada öğrencileri zorlanıyor (Ö8-M).
	Kaynak kitap yetersizliği	6		A	A M		A M	A	A M	A M	Kitapta 6 proje etkinlik örneği daha fazla, proje etkinlikleri fazla alabilir. Kitapta nasıl yapılacağı ve puanlanacağı fazla açıklanmıyor (Ö3-M).
	Öğretim materyali eksikliği	6			A M	A M	A M	A M	A M G	A M G	Araç gereç konusunda sıkıntılarımız ve sorunlarınız var. Taban blokları olsun geometrik şekiller olsun diğer malzemeler geleceği söylendiği halde gelmedi tamamen kendimiz yapmaya çalışıyoruz. Örneğin geometrik tahtası kendim yaptım tabi hepsinin altında kalkamıyoruz burası bir köy okulu, araç-gerecin yetmediği yerde eski müfredata dönüyoruz, o şekilde anlatıyoruz (Ö7-M).

A:Anket, M:Mülakat, G:Gözlem, D:Doküman incelemesi

201

Programdan kaynaklanan sorunlar bağlamında "zaman yetersizliği" ve "programın yoğun olması" ile ilgili örneğin Ö4, yeni programda birçok etkinlik ve değerlendirme formunun kullanılması söz konusu olmasına rağmen eski ve yeni öğretim programında ders saati bakımından bir değişiklik olmadığını bunun da öğretmenin uygulamasını zorlaştırdığını, Ö7 kitapta yer alan etkinliklerin çok olması nedeniyle programın yoğun olduğunu bu durumun kendilerini öğretim yapma ile ölçme değerlendirme formlarını kullanma konusunda ikilemde bıraktığını, kitapta anlatılan konularla sorulan soruların uyuşmadığını bu nedenle soruları kitapta olmayan yöntemlerle çözmeye ve anlatmaya zorladığını, etkinliklerin çok zaman alması nedeniyle doğrudan anlatım yöntemine başvurduğunu, Ö3 ve Ö6 değerlendirme formlarından fazla olması nedeniyle öğretime zaman kalmadığını ve puanlamanın çok zaman alıcı olduğunu, Ö1 ve Ö5 performans, proje ve portfolyo gibi değerlendirme formlarının kendilerine ek yük getirdiğini ve eve iş götürmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö7'nin görüşü şöyledir;

> Programın yoğun olduğunu düşünüyorum. Konuyu mu vereyim? yoksa ölçme değerlendirme mi yapayım? diye düşünüyorum. Azaltıldı güya, ama tam olarak azaltılmamış. Çok fazla etkilik var, diğer taraftan kitap verilenler ile anlatılanlar ile kitap sonunda sorulan sorular aynı şey değil, birbirini tutmuyor biz de ne yapıyoruz? Sorulan soruyu dallandırıp budaklandırıp kitapta olmadığı halde anlatıyoruz. Kitabı kılavuzum olarak görmüyorum, etkinlikleri kısmen kitaptan yapıyorum, genellikle kendim çalışma yaprağı hazırlayarak dersi işliyorum. Kitapta verilen süreler zaten yetersiz. Etkinlikler için zaman yetmiyor. Bazen yapamayabiliyoruz, doğrudan anlatmaya gidiyorum. Ama bazen yararı da oluyor, iyi ki anlatmışım diyorum (Ö7-M).

Programdan kaynaklanan sorunlarla ilgili olarak örneğin Ö2 ve Ö8 hem program kitabının hem de ders kitaplarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda, Ö3 de proje ödevlerinin nasıl puanlanacağı ve yorumlanacağı konusunda bilgi ve örnek sunmada yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Ö8'in bu konudaki görüşü şöyledir;

> Program kitabının sonunda birçok değerlendirme formu var. Bunların nasıl kullanılacağı, nasıl puanlanmağı ve nota yansıtılacağı çok açık değil. Seminer programında da ayrıntılı bilgi verilmedi (Ö8-M).

Program ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ölçme-değerlendirme soruları arasındaki uyuşmazlığı ile ilgili olarak Ö2 ve Ö5, kitapta yer alan soruların çok basit düzeyde kaldığını ve yetersiz olduğunu bu nedenle farklı kitaplardan sorular çözdürme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ö5, Ö6 ve Ö7 de kitapta yer alan etkinlikler ile ölçme-değerlendirme soruları arasında uyumsuzluk olduğunu etkinliklerin kolay, ancak ünite sonunda yer alan problemlerin zor olduğunu, öğrencilerin bunları çözmede zorlandıklarını, bu durumun kendilerini zor durumda bıraktığını ifade etmişlerdir.

Sınıf içi yapılan gözlemlerde de Ö2 ve Ö5'in ders kitabı dışında ticari test kitaplarını kullandıkları ve öğrencilere sınava yönelik sorular çözdürdükleri gözlenmiştir. Bu bağlamda Ö5 ve Ö6 öğretmenin görüşleri şöyledir;

> Kitaplardaki sorularla program uyuşmuyor. Ders işleyişi çok hafif, basit anlatayım ancak sorulan sorular üst düzeyde. Üstelik kitaptaki sorular da çok az ve yetersiz. Öğrenci mutlaka testte ihtiyaç duyuyor. Ben birkaç tane aldırdım onlara dağıtmak zorunda kaldım (Ö5-M).

> Kitaptaki ölçme değerlendirme kısmında çok basit sorular var. Ünite sonundaki sorular ve problemler ise oldukça zor. Öğrenci o bağlantıyı kuramıyor. Orta düzeyde sorular konmalı (Ö6-M).

Ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması sorunu ile ilgili olarak taşımalı eğitim sisteminin uygulandığı köy ilköğretim okulunda görev yapan Ö7 ve Ö8 kitapta yer alan araştırma ve proje ödevlerinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, bazılarını öğrencilerin anlamakta zorluk çektiğini ve proje ödevlerinin yapılabilecek türden olmadığını, Ö3 ve Ö6 da özellikle kitapta yer alan proje ödevlerinin yapılabilecek türden olmadığını ve sınıf seviyesine uygun olmadığını belirtmişlerdir.

İl merkezi dışındaki öğretmelerin öğretim materyali, matematik konuların öğretimde gerekli olan sayı blokları, geometri tahtası, geometrik şekiller gibi araç ve gereçlerin eksik olması nedeniyle sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamada Ö7 araç ve gereç eksiği nedeniyle kitaptaki bazı etkinlikleri yaptırmadığını ve eski öğretim sistemine dönmek zorunda kaldığını, Ö6 malzeme eksiği nedeniyle araştırma ve inceleme etkinliklerini yaptıramadığını bu nedenle kendinsin tasarlamaya çalıştığını bunun da oldukça zamanını aldığını, Ö3 ve Ö4 de kendilerine geleceği söylenmesine rağmen geometri konularının öğretiminde gerekli olan geometrik araç ve gereçlerin gelmediğini belirtmişlerdir. Ö7'nin bu konudaki görüşleri şöyledir.

> Araç gereç konusunda sıkıntılarımız ve sorunlarınız var. Taban blokları olsun geometrik şekiller olsun diğer malzemeler geleceği söylendiği halde gelmedi tamamen kendimiz yapmaya çalışıyoruz. Örneğin geometrik tahtası kendim yaptım tabi hepsinin altında kalkamıyoruz burası bir köy okulu, araç-gerecin yetmediği yerde eski müfredata dönüyoruz, o şekilde anlatıyoruz (Ö7-M).

Özetle, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde öğretim programından kaynaklanan sorunlar yerleşim yeri, mesleki deneyim, sınıf mevcudu bakımından farklılık göstermekle birlikte genellikle uygulamada zaman yetersizliği, alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliği, değerlendirme formlarının fazla olması, öğretmen ek yük getirmesi sorunlarıyla karşı karşıya

kalmaktadırlar. Bunun yanında programın içeriğinin yoğun olması, program kitabının öğretmeni aydınlatmada yetersiz kalması, ders ve program kitaplarındaki etkinlik ile ölçme-değerlendirme uyuşmazlığı, özellikle kırsal kesimdeki öğretmenlerin öğretim materyali ve kaynak kitap yetersizliği, etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması şeklindeki sorunlar öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

b) Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar; Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar arasında HİE seminerlerinin verimsiz olması ve yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, uzmanların bilgi eksikliği, merkezi sınav baskısı ve veliyi bilgilendirmede yetersiz kalınması, resmi baskı unsuru, yanlış öğretmen atama politikası yer almaktadır (Bkz. Tablo 3.37). Tablo 3.37 incelendiğinde ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorunlar arasında yeni ilköğretim programlarının tanıtımı sürecinde düzenlenen HİE seminer programlarının süre, organizasyon, bilgi ve örnek sunma, öğretmene deneyim kazandırma bakımından oldukça yetersiz olması, HİE programı kapsamında görev alan uzmanların alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve örnek sunma, açıklama yapma konusundaki bilgi eksiklerinin olması ve öğretmenlere uygulama sürecinde uzman desteğinin verimli bir şekilde sağlanmaması olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan öğretmenlerin HİE programının öğretmenler açısından verimsiz olduğu yönündeki görüşleri daha önceki bölümlerde Tablo 3.33'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Tablo 3.33 incelendiğinde HİE'den kaynaklanan bu eksiklikler öğretmelerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilenmesine ve tecrübe kazandırması yönündeki ihtiyaçlarını karşılamadığı ve uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin Ö5'in bu konudaki görüşleri şöyledir;

> Uygulama bazında zorluklar çok ciddi güçlükler yaşıyoruz. Seminerler bu anlamda yeterli değil, bir günde bu iş yeterli değil. Seminerin veren kişiler de program hakkında yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmadıklarından onlar da kısa bir süreli bilgiler veriyor anlatılanlar daha çok internette yer alan bilgi türünden (Ö5-M).

Tablo 3.37'den merkezi sınav sisteminin ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Örneğin, sınıf içi gözlemlerde 2005 ders kitaplarında yer alan soruların sınavlara hazırlamada yeterli olmamasını gerekçe gösterilerek Ö2'nin derslerinde ticari test kitaplarını öğrencileri sınavlar hazırlama amacıyla kullandığı, Ö5'in ise öğrencilerin çalışması için çoktan seçmeli test yapraklarını öğrencilere dağıttığı gözlenmiştir.

Tablo 3. 37. Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

Tema	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek ifade
Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sorunlar	Merkezi sınav baskısı	5	MA	MAG		MA	MAG	MA			Sınavlar (SBS) çok büyük bir baskı..örneğin veli bana geldi "hocam benim çoğumun sizin derste 85-95 alıyor denemeye girdi. 20. ve 40. oluyor" diyor. Öğrencileri sınava hazırlamak amacıyla ünite testleri yapıyorum (Ö5-M). Öğretmen derste daha çok ticari test kitaplarını kullanıyor (Ö2-G).
	HİE'nin verimsiz olması (Süre, bilgi verme, organizasyon vb)	8	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	Uygulama bazında zorluklar çok ciddi güçlükler yaşıyoruz. Seminerler bu anlamda yeterli değil bir günde bu işi yeterli değil (Ö5-M). Verilen seminer oldukça kısa süreli ve verimsizdi, uygulama örnekleri gösterilmedi (Ö8-M).
	Uzmanların bilgi eksikliği	6		M	M		M	M	M	M	Seminerin veren kişiler de program hakkında yeterli bilgiye ve beceriye sahip olmadıklarından onlar da kısa bir süreli bilgiler veriyor anlatılalar daha çok internette yer alan bilgi türünden (Ö5-M).
	Yanlış öğretmen atama politikası	2			G					G	Eğitim fakültesi dışındaki kişilerin öğretmenlik yapması, yeterli donamıma sahip olmaması (Ö3-G; Ö8-G).
	Resmi yönetmelik baskısı	4			M	M		M		M	Resmi baskının olması objektif bir değerlendirme yapılmasını engelliyor. Doldurulması gereken değerlendirme formları öylesine dolduruluyor, dönem sonunda dolduruluyor (Ö7-M).
	Yeterli uzman desteğinin sağlanmaması	8	A	A	MA	A	MA	MA	MA	MA	Yeterli uzman desteği sağlamalı, alternatif değerlendirme konusunda bilgilendirme yapılmalı (Ö1-Ö8-M).
	Veliyi bilgilendirmede yetersiz kalınması	4	M			M	M	M	M		Velinin yeni programdan ve uygulamalardan yeterince bilgisi yok. Yeni ödev ve proje ödevlerinden verim alınması için velilerin bilinçlendirilmesi gerekir (Ö4-M).

A: Anket, M: Mülakat, G: Gözlem

Ayrıca, Ö1 ve Ö4 merkezi sınav sistemi nedeniyle velilerin kendileri üzerinde baskı yaptığını, öğrencileri sınavlara yönelik hazırlamadıkları yönünde şikayette bulunduklarını belirtmişlerdir. Ö1'in bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir.

> Bizim en büyük sorunlardan birisi velilerin sınava yönelik olarak sıkıştırması, velimiz bazı durumları aşamamış. Örneğin veli dershane sistemini alışmış, çocuğunun çok çalışmadığını ve çok soru verilmediğini söylüyor. Ancak bazı okullarım hale eski müfredat programını uygulamaya devam ediyor. Dersler test ağırlıklı yürütülüyor, programda olmayan soruları çözülüyor. Geçenlerde bir veli bana şöyle dedi: "Benim arkadaşımın bir çocuğu var başka bir okula gidiyor, aynı sınıflarda. Arkadaşım dedi ki: "Bu çocuk bizi rahat bırakmıyor her akşam geliyor ister istemez yardım ediyoruz". Benim çocuk ise "ödev yapmıyoruz" diyor. Yani, "biz de mi bir problem var?" diye soruyor. Özellikle OKS hazırlık endişesi var, veliler bilinçlendirilmelidir. Yine de okul üzerinde bir baskı olarak devam ediyor (Ö1-M).

Yapılan görüşmelerde ise resmi yönetmelik baskı unsurunun öğretmenlerin ölçme-değerlendirme formalarını kullanmaları üzerinde olumsuz bir etki yaptığı ve öğretmenin bir çıkış yolu aramasına neden olduğu, bu nedenle değerlendirme formlarının resmi zorunluluktan dolayı dönem sonuna doğru doldurulduğu ve etkin bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan doküman incelemelerinde de Ö3, Ö7, Ö8'in düzenli olarak sınıf içi gözlem formlarını kullanmadıkları da görülmüştür. Örneğin Ö3'ün ifadeleri öğretmenlerin resmi baskı nedeniyle öngörülenleri yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.

> Genel matematik tutum ölçeğinin doldurdum. Hala bitiremedim, yarım kaldı. Tutum ölçeğini niçin dolduruyoruz, ne oluyor? nasıl değerlendirilecek? Resmi görevi yerine getirmek için mi? (Ö3-M).

Tablo 3.37'de görüldüğü gibi velinin yeni öğretim programı konusunda bilgi yeterince bilinçli olmaması ve yanlış öğretmen atma politikası de ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde ve sorun oluşturduğu anlaşılmaktadır. Örneğin velinin yeni program konusunda bilinçli olmaması nedeniyle öğrencilere verilen proje ve performans ödevlerini yaptıklarını Ö7 "performans ödevini öğrenci velisi yapıyor buda gerçek öğrencinin başarısını yansıtmıyor" şeklinde, Ö6'da "Veliler performans ve proje ödevlerinde çok şikayetçi ve sıkıntılı "ne işe yarıyor daha çok biz yardım ediyoruz ve zaten biz yapıyoruz" diyorlar. Bu nedenle ben bu sene performans ödevlerini eve vermemeyi düşünüyorum. Okulda yaptırmayı düşünüyorum" şeklinde, Ö5 ise velinin öğrencinin öğrenip öğrenmediğinden ziyade nota odaklandığını "Veli nota bakıyor, düşük olduğu zaman "niye düşük" diyor, öğrenip öğrenmediği onun için önemli değil, not kaygısı çok"

şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ö1, Ö4 ve Ö5 velilerin merkezi sınav kaygısı nedeniyle öğretmenlere baskı yaptığını ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan yapılan sınıf içi gözlemlerde eğitim fakültesi dışındaki fakülteden mezun olup öğretmen olarak atanan Ö3 ve Ö8'in matematik kavramların öğretiminde zorlandıkları ve bazı hatalar yaptıkları gözlenmiştir. Örneğin Ö3, tahtaya çizdiği paralelkener şeklini öğrencilere sormuş, öğrenci "yamuk" cevabını verince Ö3, "yanlış" diyerek başka öğrenciye söz hakkı vermiştir. Yine sınıfta yaptırdığı grup çalışması sürecinde öğrencilerin grup arkadaşlarından yaptıklarını gizledikleri ve bilgilerini paylaşmadıkları gözlenmiştir. Fen Edebiyat Biyoloji bölümü mezunu olan Ö8 ise sınıfta öğrencilerin problem çözme sürecinde problemin her bir adımını farklı bir öğrenciye yaptırdığı sürece fazla odaklanmadığı, matematiksel kavramların anlaşılmasına kitapta yer alan etkinliklerde öğrencilerin inceleme ve sonucu ulaşma süreçlerini pas geçtiği, öğrencilerin yaptıkları hataları ve eksikler çok fazla irdelemediği gözlenmiştir. Ayrıca Ö3 ve Ö8 özellikle matematik derslerinde anlatmada daha çok zorlandıklarını ve portfolyo, proje, performans ödevi tasarlama konularında oldukça bilgi eksikliği olduklarını ve bilgi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler MEB'nın eğitim fakültesi dışındaki bölüm ve fakültelerden mezun olan atanan öğretmelerin 2005 İMÖP'teki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulanmasında sorunlar oluşturduğunu işaret etmektedir.

c) Okuldan kaynaklanan sorunlar; Şekil 3.8 ve Tablo 3.38'de görüldüğü gibi, ölçme-değerlendirme uygulaması sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların öğretim materyali eksikliği, kırtasiye masrafı, fiziki alt yapı yetersizliği, okulda oluşan uygulama kültürü, öğrenci sayısının fazla olması, okulda yapılan öğretim türü ve teknolojik araç-gereç eksikliği olduğu anlaşılmaktadır.

İl merkezinde görev yapan Ö1, Ö2 ve Ö4 sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının özellikle performans, proje ve portfolyo ödevlerinin puanlanması, değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi, diğer değerlendirme formlarının doldurulması süreci sürecinin oldukça zamanlarını aldıklarını ve kendilerini yük oluşturduğunu, sınıfta grup çalışması ve diğer etkinliklerin uygulanmasını da zorlaştırdığını, okulda ikili öğretim yapılmasının da öğrenciye ayrılan rehberlik zaman bakımından sıkıntı oluşturduğunu ve öğrenci çalışmansın saklanması ve sınıfta sergilenmesi konusundan bu durumun kendilerini kısıtladığını belirtmişlerdir. Buna karşın Ö6, Ö7 ve Ö8 ise sınıf mevcutlarının az olması nedeniyle öğrenci sayısının ölçme-değerlendirme uygulamalarında sorun oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö1'in görüşleri şöyledir;

> Öğrenci sayısının fazla olması bizi zorluyor. Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor. Zaman açısından sıkıntı var, normal öğretim yapan okul olsa daha rahat olur (Ö1-M).

Tablo 3.38'de görüldüğü gibi, okuldan kaynaklanan sorunlardan biri de fiziki alt yapının (sınıfın alanı, öğrenci sayısı, sınıf dolabı, pano vb) yetersiz olmasının ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği ve kısıtladığıdır. Örneğin Ö4 bu durumu, "Bu program 30 üstünde sınıfta uygulanamaz ve havanda su dövülür" sözleriyle vurgulamaktadır. Diğer taraftan Ö4 okulunda ikili öğretim yapılmasının ölçme-değerlendirme uygulamalarında sorun oluşturduğunu "İkili öğretim olduğu için öğrencilerin ürün dosyalarını ve performans ödevlerini sınıfta rahat bir şekilde saklayamıyoruz. Hatta öğrencilerin yapmış oldukları ürünleri sınıfta sergileme imkanı kısıtlanmış oluyor. Öğrencilerle görüşme ve sorunlarıyla ilgilenme konusunda zaman sıkıntısı çekiyoruz" şeklinde belirtmiştir.

Üstelik il merkezinde görev yapan ve sınıfları kalabalık olan Ö1, Ö2 ve Ö4'ün sınıflarında yapılan gözlemlerde de Ö1, Ö2 ve Ö4'ün okulunda ikili öğretim yapıldığı için sınıftaki dolapların ve panoların iki farklı sınıf tarafından kullanıldığı, sınıflarında öğrenci sayılarının 35'in üzerinde olduğu içinde derslerde grup çalışması etkinliklerini rahat bir ortamda yapamadıkları görülmüştür. Ö6 ise öğrenci sayısının az olmasına rağmen sınıfının çok küçük olması nedeniyle öğrenci ürünlerini koyacak ve sergileyecek uygun bir yer olmadığını ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde de araştırmacı Ö6'nın sınıfında gözlem yapma için uygun bir oturma yeri bulmakta zorlanmış ve öğrenci performans ve proje ödevlerinin karışık bir şekilde dolapların yetersiz olması nedeniyle sınıfın arka köşelerine konduğu gözlenmiştir. Tablo 3.38'de görüldüğü gibi, özellikle köy ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin teknolojik araç-gereç eksikliği, öğretim materyali eksikliği ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının mali yük oluşturması öğretmenlerin uygulamaları için sorun oluşturmaktadır. Örneğin köy ilköğretim okulunda görev yapan Ö7, bu durumu şöyle ifade etmektedir.

> Tabi ki ilçe merkezinde olsa daha farklı olur. En azından fiziki durum, teknolojik araç-gereç bakımında daha iyi durumdadırlar. Burada teknolojik araç gereç çok az. Okulumuzda bilgisayar laboratuarında eski model sekiz bilgisayar var ancak internet bağlı değil, sadece okul müdürünün internet bağlantısı var. Burada (köyde) kışın çok fazla elektrik kesintisi oluyor. Ölçme-değerlendirme formlarının mali yük getirmesi söz konusu fotokopi çok fazla çekiyoruz, değerlendiriyoruz saklıyoruz. Mesela bu sene fotokopi kısıtlanması söz konusu okula çok fazla yük olduğu için. Köy okulun bunu kaldırması zor oluyor. Velilerin maddi durumu çok zayıf (Ö7-M).

Tablo 3.38. Okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

Tema	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Okuldan Kaynaklanan Sorunlar	Öğrenci sayısının fazla olması	3	A M G	A M G		A M G					Programın yükünün öğrenci mevcutların öğretmenin yönetebileceği yönlendirebileceği sayısına mutlaka indirilmeli. Ben toplantıda söyledim "bu program 30 üstünde sınıfta uygulanamaz ve havanda su dövülür" ama bu sözlere birileri kulak kapatıyor. Ben ne yapayım (Ö4-M).
	Fiziki alt yapı yetersizliği	4	A M G	A M G		A M G		A M G			Programın ön gördüğü şekilde öğretim süreci yapsan özellikle sınıf mevcutları kalabalık 55 metre karelik ortamda 40 kişilik sınıflarla programın istediklerini yapmak oldukça zor. Fiziki donanım, öğrenci sayıları ve çalışma ortamının programın uygulayacak düzeye getirilmesi gerekiyor. Eğer bunlar getirilemez ise uygulamaya olan inancı kıracaktır (Ö4-M).
	Teknolojik araç-gereç eksikliği	2							A M G	A M G	Oklumuzda çocukların internetten araştırma yapmaya, kaynak aramaya imkanı yok. Evlerinde de internet ve bilgisayar yok ki araştırma yapsın. Ancak hafta sonu ilçe merkezine giderse internete girebilir. Araştırma etkinlikleri yaptırmak için benim sınıfım uygun değil, malzeme (araç-gereç) yok, o nedenle ben onları bırakıyorum. Kendim tasarlıyorum o da benim çok zamanımı alıyor (Ö8-M).
	Mali yük getirmesi	6			A	A M	A M	A M	A M	A M	Değerlendirme formları, etkinlikler ve fotokopiler için 24 öğrenciye 18 top kağıt harcadım siz hesaplayın artık. Tüm bunları okuma ve değerlendirmek oldukça zaman alıcı (Ö5-M).
	Öğretim materyali eksikliği	6			A M	A M	A M	A M	A M G	A M G	Somut materyal yetersizliği var. Genelde biz kendimiz temin etmeye çalışıyoruz. Araç-gereç konusunda sıkıntılarımız var. Taban blokları olsun geometrik şekiller olsun diğer malzemeler geleceği söylendiği halde gelmedi. Tamamen kendimiz yapmaya çalışıyoruz (Ö7-M).
	Okulda oluşan uygulama kültürü	4	M	M	M	M					Çoktan seçmeli ve karma soru türünü kullanıyorum, zümre ile ortak hazırlıyoruz (Ö3-M).
	Okulda yapılan öğretim türü	3	M G	G		M G					Zaman açısından sıkıntı var, normal öğretim yapan okul olsa daha rahat olur (Ö1-M).

A:Anket, M:Mülakat, G:Gözlem

Benzer şekilde 6 öğretmen öğretim materyali eksikliğinin etkinlikleri yapmalarında sorun oluştuğunu ve mali yük oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö5, ölçme-değerlendirme formları nedeniyle 24 öğrenci için 18 top kağıt harcadığını bunun öğrenciler için mali yük oluşturduğunu "değerlendirme formları, etkinlikler ve fotokopiler için 24 öğrenciye 18 top kağıt harcadım siz hesaplayın artık" şeklinde, Ö7'de öğretim materyali konusundaki sıkıntısının ders işleme yöntemini olumsuz yönde etkilediğini şöyle ifade etmiştir.

> Somut materyal yetersizliği var. Genelde biz kendimiz temin etmeye çalışıyoruz. Araç-gereç konusunda sıkıntılarımız var. Taban blokları olsun geometrik şekiller olsun diğer malzemeler geleceği söylendiği halde gelmedi tamamen kendimiz yapmaya çalışıyoruz. Örneğin geometrik tahtası kendim yaptım tabi hepsinin altında kalkmak mümkün değil. Bu imkanlarla yeni müfredata göre ders işlediğime tam olarak emin değilim. Mecburum eski sisteme göre anlatmaya. Eğer tam olarak uygularsam o zaman ona göre değerlendirme olur (Ö7-M).

Ö3 ve Ö4 sınavda kullandıkları soru sorularının hazırlanmasında zümre kararlarının önemli rol oynadığını, Ö1 portfolyo, proje ve performans konusunda meslektaşlarıyla fikir alış verişinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Ö2 de okul olarak her dönem proje ve performans ödevlerinin sunum ve sergisi yapıldığını ve çeşitli yarışmalar düzenlediklerini bu tür etkinliklerin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini şöyle ifade etmiştir.

> Okul olarak öğrencilerin yaptıkları proje ve performans ödevlerinde güzel olanları sergiliyoruz, velilerle paylaşıyoruz. Dönem içinde çeşitli yarışmalar düzenleniyor. Dereceye giren öğrencileri notla ödünlendiriyoruz. Tüm bunlar öğrencileri teşvik ediyor (Ö2-M).

Dolayısıyla, zümre öğretmenlerin bulunduğu okullardaki oluşan kültürün ve zümre öğretmenler arasındaki fikir paylaşımının ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkilediği ve biçimlendirdiği anlaşılmaktadır.

d) Öğretmenden kaynaklanan sorunlar; Bu araştırma kapsamında ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde öğretmenden kaynaklanan sorunların bilgi eksikliği, öğretim programını yetiştirme kaygısı, öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz tutum ve algılar, değişime karşı gösterilen direnç, öğretmenler arasındaki uygulama karmaşıklığı, geleneksel öğrenme ve öğretme yaklaşımı ve diğer öğretmenlerin görüşleri ve zümre kararları olduğu ortaya çıkmıştır (Bkz. Tablo 3.39).

Tablo 3.39. Öğretmenden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

Tema	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar	Uygulama karmaşıklığı	6		D	MD		MD	MD	MD	D	Portfolyo konusunda meslektaşlarımızla tartışıyoruz, tam olarak portfolyo ne olması gerektiği, nelerden oluşacağı, öğrenci açısından ne kadar verilim olduğu, nasıl değerlendirileceği konusu tartışılıyor ancak tam bir fikri birliği yok (Ö6-M).
	Olumsuz tutum ve algı	7		M	M	M	M	M	M	M	Akran değerlendirmeyi çok zaman alan çok da gerekli olmayan bir şey olarak görüyorum (Ö6-M). Öz değerlendirme ve akran değerlendirme fazla kullanmıyorum. Çünkü, kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendiremiyorlar (Ö3-M).
	Bilgi eksikliği	8	M	AMGD	AMGD	D	AMD	AMD	AMGD	AMGD	Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil, Çalışmalar nasıl toplanacak, neler konulacak ve nasıl puanlanacak fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz, böyle söylediler, onun dışında ne konulacağı açık değil (Ö8-M). Öğrenci günlüğü kullanmayı bilmiyorum, matematikte de kullanmıyorum (Ö7-M).
	Programı yetiştirme kaygısı	8	M	M	M	M	M	M	M	M	Değerlendirme formlarını doldurmaktan etkinliklere ve öğretime zaman kalmıyor, hangisini yapacağız? (Ö3-M).
	Değişime karşı direnç	7		M	MG		M	MG	M	MG	Eski uygulamalarını bırakmak istememsi, mesleki gelişim için öğrenme ve araştırma çabası göstermemesi, bilgilerin hazır olarak verilmesini beklemesi (Ö8-M). Yeni kitapların yeterli olmadığı için eski test kitaplarını kullanmaya devam etmesi (Ö2-G; M)
	Geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımı	4		AG	AMG				AG	AMG	Öğrenciyi doğrudan bilgi sunumu yapılıyor. Tanım, kural ve formüle dayalı öğretim yapılmasına önem verilmesi (Ö3- Ö8-G). Problemin çözümünde süreçten çok sonuca hızlı ve kısa yoldan ulaşmayı özendirme, ödüllendirme yapılması (Ö2-G).
	Diğer öğretmenlerin görüşleri ve zümre kararları		M								Gözlem formları çok fazla bunlardan hangilerini yapabiliriz diye karara bağlıyoruz. Komisyonda aldığımız karar doğrultusunda yaralı olacak olan değerlendirme formlarını seçiyoruz ve uygulamaya çalışıyoruz (Ö1-M).

A:Anket, M:Mülakat, G:Gözlem, D:Doküman incelemesi

Tablo 3.39 incelendiğinde ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların temelinde bilgi eksikliği, uygulama karmaşıklığı ve sahip oldukları olumsuz tutum ve algıların olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim daha önceki bölümlerde sunulan Tablo 3.34'de öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları incelendiğinde tüm öğretmenlerin çeşitli alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda HİE almak istedikleri, Tablo 3.28-30'da öğretmenlerin proje, performans ve portfolyo uygulamaları kapsamında yapılan doküman incelemesi öğretmenlerin portfolyo oluşturma, yürütme ve değerlendirme, proje ve performans ödevi tasarlama ve değerlendirme konusunda bilgi eksikleri olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan Ö8, portfolyo, proje, performans ödevi tasarlama, puanlama ve değerlendirme, öz ve akran değerlendirme konusunda, Ö7 öğrenci günlüğü konusunda, Ö3 tutum ölçeği ve portfolyo değerlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğunu, Ö6 portfolyo konusunda öğretmenler arasında uygulama karmaşıklığı olduğunu bunun da uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini şöyle ifade etmişlerdir.

> Portfolyo konusunda öğretmenlere (meslektaşlarımlar) tartışıyoruz, tam olarak portfolyo ne olması gerektiği, nelerden oluşacağı, öğrenci açısında ne kadar verimli olduğu, nasıl değerlendirileceği konusu tartışılıyor ancak tam bir fikri birliği yok. Her öğretmen farklı uyguluyor, bazısı seçki dosyası olacak bazısı öğrenci her istediğini koyacak diyor. O zamanda öğrenci bütün çalışmalarını doğru yanlış demeden dolduruyor (Ö6-M).

> Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil, Çalışmalar nasıl toplanacak, neler konulacak ve nasıl puanlanacak fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz, böyle söylediler, onun dışında ne konulacağı açık değil. Tutum ölçeğini niçin dolduruyoruz? ne oluyor? nasıl değerlendirilecek? Resmi görevi yerine getirmek için mi? Bu puanlar nasıl yorumlanacak? her kitabın farklı bazıları 3'lü ölçek bazıları 4'lü ölçek kullanmış. Bu konuda bilgiler açık değil, nasıl kullanacağım? (Ö3-M).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin olumsuz tutum ve algılarının da uygulamalarına olumsuz yönde etkilediği ve sorun oluşturduğu belirlenmiştir. Örneğin Ö6 akran değerlendirmeyi zaman alıcı ve gereksiz olduğunu inandığı için kullanmadığını, Ö3 ve Ö8 objektif olmadığı gerekçesiyle öz ve akran değerlendirmeyi kullanmadığını, Ö2'de çok fazla değerlendirme formunun olması, grup değerlendirme, öğrenci günlüğü, tutum ölçeği, kavram haritası ve karan değerlendirmeyi önemli olarak görmediği için kullanmadığını şöyle ifade etmişlerdir;

> Akran değerlendirmeyi çok zaman alan çok da gerekli olmayan bir şey olarak görüyorum (Ö6-M).

> Öz değerlendirme ve akran değerlendirme fazla kullanmıyorum. Çünkü, kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendiremiyorlar (Ö3-M).

> Programda bir çok değerlendirme formu var bunların hepsini uygulama oldukça zor, düşünün ki 40 kişilik bir sınıfta bunları nasıl uygulayacaksınız. Grup değerlendirme, günlük, tutum, kavram haritası, akran değerlendirme formaları var ancak bunların çok da lüzumlu olarak görmüyorum (Ö2-M).

Tablo 3.39'da görüldüğü gibi öğretmenlerin tümü programı yetiştirme kaygısı yaşaması nedeniyle ölçme-değerlendirme etkinliklerini tam olarak uygulamakta zorlandıklarını bu durumun kendilerini ikilimde bıraktığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin, Ö7 kitapta yer alan etkinliklerin çok olması nedeniyle programın yoğun olduğunu bu durumun kendilerini öğretim yapma ile ölçme değerlendirme formların kullanma konusunda ikilemde bırakması nedeniyle doğrudan anlatım yöntemini başvurduğunu ve bazı değerlendirme formlarını uygulamadığını şöyle ifade etmiştir.

> Programın yoğun olduğunu düşünüyorum. Konuyu mu vereyim? yoksa ölçme değerlendirme mi yapayım? diye düşünüyorum. Azaltıldı güya, ama tam olarak azaltılmamış. Çok fazla etkilik var, kitapta verilen süreler zaten yetersiz. Etkinlikler için zaman yetmiyor. Bazen yapamayabiliyoruz, doğrudan anlatmaya gidiyorum. Ama bazen yararı da oluyor, iyi ki anlatmışım diyorum (Ö7-M).

Tablo 3.39'da öğretmenden kaynaklanan sorunlar arasında öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme uygulamalarına gösterdikleri direnç ile geleneksel öğrenme ve öğretmen yaklaşımlarının İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında sorun oluşturduğu belirlenmiştir. Örneğin sınıf içi gözlemlerde Ö2 ve Ö5 merkezi sınav kaygısı nedeniyle yeni kitaplarda yer alan soruların yeterli olmadığı gerekçesi ile önceden kullanmakta olduğu sınava hazırlık niteliğindeki test kitaplarını kullandığı, sınavlarında çoktan seçmeli sorulara ağırlık verdikleri, Ö2'nin özellikle soruların çözümünde öğrencilerin problem çözme süreciden ziyade doğru sonuca en hızlı çözen öğrencileri sınıf içi katılım olarak ödüllendirdiği, çözümlere en kısa yoldan nasıl ulaşabileceği konusunda bilgiler verdiği gözlenmiştir. Ayrıca, Ö5 merkezi sınav sistemini sınavlarda uzun cevaplı soru sorulmasını engellediğini gerekçe göstererek kendisinin İMÖP'te öngörülen düşünme, yorumlama ve problem çözme becerilerinin ölçülmesi gerektiği konusunda ikilemde kaldığını "Aslında olması gereken uzun cevaplı soru olmalı. Düşünme ve yorumlama becerileri görülebilsin. Ancak devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizi mecburen ona yöneltiyor" şeklinde ima etmektedir. Bu durum Ö2 ve Ö5'nın eski alışkanlıklarını bırakmak istemediğini ve direnç gösterdiklerini göstermektedir. Diğer taraftan Ö3 ve Ö8'in matematik derslerinde kitapta yer alan

etkinlikleri kullandığı, ancak konuların anlatımında öğrencilerin keşfetmesine ve inceleme yapmasına fazla fırsat vermediği, tanım, kural ve örnek üzerinden ders işlediği gözlenmiştir. Ayrıca, Ö2, Ö3 ve Ö8'in soru çözümlerinde öğrencinin yapmış olduğu çözümler konusunda "doğru/yanlış", "kim yapacak doğrusunu" gibi kesin yargı ifadeleri kullandıkları, öğrencilere aydınlatıcı dönüt vermekte yetersiz kaldıkları bu nedenle süreç odaklı değerlendirme anlayışından ziyade sonuç odaklı değerlendirme anlayışını sergiledikleri gözlenmiştir. Ö7'nin bazı derslerde grup çalışması etkinliği yaptırmasına rağmen grup üyelerini yardımlaşmasına fırsat vermediği, öğrencileri yarışa teşvik ettiği gözlenmiştir. Ayrıca Ö7, program yoğunluğu ve araç-gereç eksikliği nedeniyle doğrudan anlatım yöntemi ile işlediğini, zaman alması ve ek yük getirmesi nedeniyle bazı değerlendirme araçlarını kullanmadığını beyan etmiştir.

Diğer taraftan Ö6'nın akran değerlendirmeyi objektif olmaması nedeniyle kullanmakta direnç gösterirken, Ö2 değerlendirme formlarının zaman alıcı ve çok olmasını daha da önemlisi bunların nasıl nota çevrileceğinin belli olmamasını olumsuzluk olarak nitelendirmektedir. Ayrıca Tablo 3.30'da görüldüğü gibi sekiz öğretmenin de her ne kadar yapılan görüşmelerde öğrenci çalışmalarında kitapta yer alan rubriği kullandıklarını söylemelerine rağmen doküman incelemesinde eski alışkanlıkları olan genel izlenimle puanlama yaptıkları belirlenmiştir. Tüm bu veriler öğretmenlerin çeşitli nedenler göstererek yeni uygulamalara karşı direnç gösterdiklerini, eski uygulamalarına yeni programa adapte etmeye çalıştıklarını bu durumun ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında sorun oluşturduğunu göstermektedir.

Ayrıca il merkezinde görev yapan Ö1 zümre öğretmenler toplantısında kullanılacak olan değerlendirme formlarının kararlaştırıldığını ve bu alınan kararların kendilerini bağladığını Ö1 "Gözlem formları çok fazla bunlardan hangilerini yapabiliriz diye karara bağlıyoruz. Komisyonda aldığımız karar doğrultusunda yaralı olacak olan değerlendirme formlarını seçiyoruz ve uygulamaya çalışıyoruz" şeklinde ifade etmiştir. Bu durum, merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin bulundukları okul ortamında diğer meslektaşlarının görüşlerinin etkilediği ve zümre öğretmenler toplantısında alınan kararların bazı değerlendirme formlarının uygulanması konusunda sorun oluşturabileceğini göstermektedir.

e) Değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlar; Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin elde edilen bulgulara ait kodlar Tablo 3.40'da sunulmuştur.

Tablo 3.40. Değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

Tema	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlar	Fazla ve ayrıntılı olması	8	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	Değerlendirme formları çok fazla, öğretime ayrılacak zaman kalmıyor (Ö3). Değerlendirme formları çok fazla ve ayrıntılı olması zaman alıcı ve puanlama zorluğu oluşturuyor. Daha da sadetleştirilmeli (Ö5-M).
	Puanlama ve dönüt verme sıkıntısı	8	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	Performans ödevlerini kontrol etmek öğretmene oldukça külfet getiriyor. Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor (Ö1-M).
	Zaman alıcı olması	8	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	Değerlendirme formları çok fazla ve ayrıntılı olması zaman alıcı ve puanlama zorluğu oluşturuyor. Daha da sadetleştirilmeli (Ö5-M).
	Toplama, saklama ve taşıma sorunu	8	MG	MG	M	MG	MG	MG	M	M	Proje, performans ve ürün dosyası saklanması gerekiyor, arşivleme sistemi gerekiyor. Herhangi bir itiraz olması durumunda bunu nasıl ispat edeceksiniz. Ancak sınıflarımız buna müsait değil, çok kalabalık (Ö4-M).
	Mali yük getirmesi	5			M		M	M	M	M	Tutum ölçeği azaltılmalı. Ayrıca bunların kırtasiye masrafı da çok fazla, performans ve proje ödevlerinin puanlanması var. Bunları düşündüğünüzde oldukça zaman alıcı ve masraflı (Ö6-M).
	Puanlama ve yorumlama sisteminin anlaşılmaması	4			M			M	M	M	Tutum ölçeğini niçin dolduruyoruz, ne oluyor? nasıl değerlendirilecek? Resmi görevi yerine getirmek için mi? Bu puanlar nasıl yorumlanacak? her kitabın farklı, bazıları 3'lü ölçek bazıları 4'lü ölçek kullanmış. Bu konuda bilgiler açık değil, nasıl kullanacağım? (Ö3-M).
	Objektif puanlamanın düşük olması	5			M	M	M	M		M	Objektif olmadığı için öğrenciler birbirlerine bakarak yaptıkları için [akran değerlendirmeyi] kullanmıyorum (Ö6-M).

A:Anket, M:Mülakat, G:Gözlem, D:Doküman inceleme

Tablo 3.40'da görüldüğü gibi, değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunların başında değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olmasını, puanlama ve dönüt verme sıkıntısı zaman alıcı olması, toplama, saklama ve taşıma sorunu, mali yük getirmesi, objektif puanlanmasının düşük olması yer almaktadır. Kalabalık bir sınıfa sahip olan Ö4, öğrenci çalışmalarını incelemenin oldukça zaman alıcı olduğunu bu nedenle rubrik kullanmak yerine genel izlenimle puanlama yaptığını ve ayrıntılı dönüt veremediğini, sözlü olarak öğrencilerin eksiklerini ifade ettiğini, normal bir sınıf mevcuduna sahip olan Ö3 ise değerlendirme formlarının fazla olması nedeniyle performans ödevlerine dönüt veremediğini belirtmiştir. Ayrıca Ö6, değerlendirme formlarının fazla olmasının hem zaman alıcı olduğunu hem de mali yük getirdiğini, öğrenci ödevlerini (portfolyo, proje ve performans) puanlamak, dönüt vermek ve değerlendirmek için eve taşımak zorunda kaldığını ve bunun kendisi için ayrı bir yük oluşturduğunu, Ö5 değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olmasının zaman ve puanlama zorluğu oluşturduğunu bu nedenle değerlendirme formlarının azaltılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan doküman incelemesinde de özel durum kapsamındaki sekiz öğretmenin performans ve proje ödevlerine puanlamayı genel izlenimle yaptıkları ve ayrıntılı dönüt yazamadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda Ö3 ve Ö6'nın görüşleri şöyledir;

> Mümkün olduğunca öğrenci performans ödevlerine dönüt vermeye çalışıyorum ancak değerlendirme formlarının fazla olması nedeniyle çok fazla yerine getiremiyorum. Genel olarak öğrencilerin eksiklerini söylüyorum (Ö3-M).

> Okul dışında performans ve proje ödevleri değerlendirmek oldukça zaman alıcı oluyor. Çoğu zaman dosyaları ve ödevleri eve götürüyorum evde ailenin zamanının da alıyor. Okumak onları gözden geçirip dönüt vermek oldukça zaman alıcı, ödevleri eve götürüp getirmek de ayrı bir yük. Tutum ölçeği azaltılmalı. Ayrıca bunların kırtasiye masrafı da çok fazla, performans ve proje ödevlerinin puanlanması var. Bunları düşündüğünüzde oldukça zaman alıcı ve masraflı (Ö6-M).

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlardan biri de öğrenci çalışmalarının saklanması, arşivlenmesi konusunda olmuştur. Örneğin yapılan gözlemlerde Ö1, Ö2 ve Ö4'ün sınıfının kalabalık olması ve ikili öğretim yapılması nedeniyle öğrenci çalışmalarının saklanabileceği bir ortamın olmadığı, Ö5 ve Ö6'nın sınıfının fiziki bakımından küçük ve sınıf dolapların yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin performans ve proje ödevlerin sınıfın arka köşesinde muhafaza edilmeye çalışıldığı gözlenmiştir.

Tablo 3.40'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin değerlendirme formları kapsamında karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri değerlendirme formalarına ilişkin puanlama sisteminin nasıl yapılacağı ve nasıl nota dönüştürüleceği konusunda ayrıntılı bilgi olmamasıdır. Örneğin Ö3, tutum ölçeğinin nasıl puanlanacağı ve yorumlanacağı konusunda, Ö7 ve Ö8 ise portfolyo dosyasının nasıl puanlanacağı ve nota yansıtılacağı konusunda ayrıntılı bilgi olmadığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenlerin değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlardan biri de öz ve akran değerlendirme formlarında öğrencilerin objektif puanlama yapmamasıdır. Örneğin Ö4 akran değerlendirmenin birinci ve ikinci kademe öğrencileri için kırılmalara neden olabileceği ve objektif olmadığını "Birinci ve ikinci kademe için akran değerlendirmenin kırılmalara ve farklı olumsuz tutumların oluşabilmesine neden olacağına ve objektif olmadığını düşünüyorum" şeklinde, Ö6 ise öz ve akran değerlendirme formlarında öğrenciler objektif puanlama yapmadıkları için kullanma taraftarı olmadığını "Objektif olmadığı için öğrenciler birbirlerine bakarak yaptıkları için kullanmıyorum" şeklinde ifade etmişlerdir.

f) Öğrenci ile veliden kaynaklanan sorunlar: Bu araştırma kapsamında ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin elde edilen kodlar Tablo 3.41'de sunulmuştur. Öğrenci kaynaklı sorunlar arasında en çok öğrencilerin objektif değerlendirme yapmaması, ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması ve sorumluklarını yerine getirmemesi sorunu yer almaktadır. Örneğin Ö3 öğrencilerin değerlendirmede objektif olmaması nedeniyle öz ve akran değerlendirmeyi fazla kullanamadığını, Ö6 ve Ö8 ise akran değerlendirmede objektif olmadıklarını sırasıyla "çok zaman alan ve çok da gerekli olmayan bir şey olarak görüyorum. Objektif olmadığını düşünüyorum" ve "kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendirmiyorlar" şeklinde ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan Ö8, bazı öğrencilerin arkadaşlarının ödevlerini bakarak yaptıklarını, Ö1 ve Ö2 ise öğrencilerin internetten hazır ödev alma durumunu önlemek amacıyla öğrencileri ve velileri uyarda bulunduklarını, öğrencilerin yaptıkları proje ve performans ödevleri ile ilgili sunum yaptırdıklarını, olması durumundan yeniden yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Ö5 de bazı öğrencilerin verilen performans ve proje ödevlerini internetten hazır olarak alıp geldiklerini bu nedenle ödevleri el yazısı ile yazdırdığını ve sunum yaptırdığını şöyle ifade etmektedir.

Tablo 3.41. Öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Ödevlerin hazır olarak internetten alınması	3			A M		A M	A M			Bazen ödevleri velilerin yaptığı ve hazır olarak interneten alındığı oluyor (Ö3-M).
	Objektif değerlendirme yapmaması	7		M	M	M	M	M	M	M	Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi fazla kullanamıyorum. Çünkü, kendilerini hep iyi yazıyorlar arkadaşlarını objektif olarak değerlendiremiyorlar (Ö3-M).
	Ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması	4			A M		A M		A M	A M	Proje ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafına yapılmaması söz konusu, yapılsa bile doğru gelmiyor, arkadaşına bakarak aynısını yazıp getiriyor (Ö8-M).
	Sorumluklarını yerine getirmemesi	4			M			M	M	M	Kendisinden istenen malzemeleri getirmiyorlar (Ö3-M). Performans ödevleri yapmadıkları oluyor (Ö8-M).
	Kod		**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**	**Ö7**	**Ö8**	**Örnek Açıklama**
Veliden Kaynaklanan Sorunlar	Veli ilgisizliği	6			A M	A M	A M	A	A M	A M	Üç tür veli var. İlgili veli, ilgisiz veli, ilgili gibi görünen veli.İlgili veliler çok az, ilgisiz veliler %75'in üzerinde (Ö5-M). Velilerle diyalogumuz çok zayıf, okula gelen veli çok az, veliler çok duyarsız (Ö7-M).
	Ödevlerin veliler tarafından yapılması	4			M		M	M		M	Öğrenciler ve veliler internetten hazır olarak alıp getiriyorlar (Ö5-M). Performans ödevini öğrenci velisi yapıyor buda gerçek öğrencinin başarısını yansıtmıyor (Ö7-M).
	Velinin program konusundaki bilgi eksikliği	8	M	M	M	M	M	M	M	M	Veli yeni program hakkında fazla bilgi sahibi olmadığı için çocukları sınava hazırlamadığımız için şikayetçi oluyor (Ö5-M). Veliler performans ve proje ödevlerinde çok şikayetçi ve sıkıntılı. Veliler "Ne işe yarıyor daha çok biz yardım ediyoruz ve zaten biz yapıyoruz" diyorlar (Ö6-M).
	Velilerin merkezi sınav baskısı ve beklentileri	5	M	M		M	M	M			Bizim en büyük sorunlardan birisi, velilerin sınava yönelik olarak sıkıştırması. Velimiz bazı durumları aşamamış. Örneğin veli dershane sistemini alışmış çocuğunun çok çalışmadığını ve çok soru verilmediğini söylüyor (Ö1-M).

A:Anket, M:Mülakat

> En büyük sıkıntımız bu öğrenciler ve veliler ödevleri interneten hazır olarak alıp getiriyor. Ben o yüzden hazır olarak bilgisayar çıktısı istemiyorum, el yazısı ile ödevlerin hazırlanmasını ve bazen anlatmasını istiyorum. Böylece hazır ödev alımını engellemeye çalışıyorum. Ayrıca veli toplantılarında bu durumunu açıklıyoruz. Yine de hazır alan öğrencilere teneffüse çıkarmama, en arkaya oturtma, yeniden yaptırma ve eksi verme, notunu kırma gibi cezalar veriyorum (Ö5-M).

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi öğrencilerden kaynaklan sorunlardan bir diğeri de öğrencilerin sorumluklarını yerine getirmemesidir. Örneğin Ö8, bazı öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmadıklarını ve yapmakta istekli olmadıklarını bu nedenle proje ve performans ödevlerinin istenen verimi alamadığını ve zorlama ile yaptırabildiklerini, Ö6 ise bazı öğrencilerin grup çalışmasında daha aktif ve baskın olması diğerlerinin pasif olması nedeniyle öğrencinin grup çalışmasındaki performansının öğrencinin başarısını dahil etmenin adil olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 3.41'de görüldüğü gibi, veliden kaynaklanan sorunlar arasında en çok velilerin program hakkındaki bilgi eksikliği, veli ilgisizliği, velilerin merkezi sınav baskısı ve beklentileri yer almaktadır. Örneğin köyde görev yapan Ö7 velilerle iletişimlerinin çok zayıf olduğunu, veli toplantılarına katılımın çok az olduğunu şöyle ifade etmişlerdir;

> Velilerle diyalogumuz çok zayıf. okula gelen veli çok az, veliler çok duyarsız. Veli toplantılarına katılım az oluyor, taşımalı olduğu için sıkıntı oluyor. Her veli istediği zaman gelemiyor. Velilerin ekonomik durumunu düşündüğünüzde genelde babaların dışarıda çalıştığı anneleri köye kaldığı düşündüğümüzde katımlın az olacağı açık, kendi imkanlarıyla gelemiyorlar, iş bahanesi oluyor. Velilerle paylaşımız çok yok (Ö7-M).

İl merkezinde göre yapan Ö1, yeni programda en büyük sıkıntılarından birinin velilerin sınava yönelik baskı ve beklentileri olduğunu, çocuklara fazla test ve ödev vermemeleri yönünde şikayette bulunduklarını, velilerin yeni programın getirdiği değişiklikten yeterince bilgi sahibi olmadığı için eski sistemde var olan dershane ve test bağımlı ders anlatım anlayışını beklediklerini, bu nedenle velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö2, velilerin öğretmenleri değerlendirirken kim daha çok öğrencileri sınava hazırlayıp hazırlamadıklarını baktıklarını, Ö5 ise velilerin kendi çocuklarının başarısını dershanelerin yapmış olduğu sınav sonuçlarıyla kıyasladıklarını ve bu yönde öğretmenle baskı yaptıklarını ve şikayette bulunduklarını belirtmiştir. Ayrıca Ö5, derslerinde öğrencilerine ders kitaplarının dışında test yaprakları aldırdığını ve kullandığını ifade etmiştir. Yapılan sınıf içi gözlemlerde de özellikle Ö2'nin öğrenci çalışma kitabından ziyade sınava hazırlık niteliğindeki kitaplardan soru çözdürdüğü gözlenmiştir.

Diğer taraftan velilerin yeni program konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve not kaygısı taşıdıklarını Ö5, "Veli nota bakıyor, düşük olduğu zaman "niye düşük?" diye soruyor, öğrenip öğrenmediği onun için önemli değil, not kaygısı çok" şeklinde, Ö6 ise velilerin performans ve proje ödevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ödevler konusunda şikayetçi olduklarını ve çocuklarının ödevlerinin veliler tarafından yapıldığını, bu nedenle eve performans ödevi vermediğini okulda yaptırdığını, Ö7 ise performans ödevlerini öğrencin veliler tarafında yapıldığını bu durumun öğrencinin gerçek başarısını yansıtmadığını "performans ödevini öğrenci velisi yapıyor buda gerçek öğrencinin başarısını yansıtmıyor" şeklinde ifade etmiştir. Bu durum Tablo 3.41'de görüldüğü gibi öğretmenlerin veliden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 3.41 yerleşim yeri bakımından incelendiğinde il merkezi dışındaki yerleşim yerlerindeki öğretmenlerin velilerin okul ve öğretmenle iletişimlerinin az olması ve öğrencinin ödevlerinin veliler tarafından yapılması sorunu yaşadıklarını, il ve ilçe merkezindeki öğretmenlerin ise en çok veliler tarafından merkezi sınav baskısı yönünde sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, yerleşim yeri faktörünün ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında sorun oluşturduğu yönünde ip uçları sunmaktadır.

g) Zamandan kaynaklanan sorunlar; Tablo 3.42'de görüldüğü gibi, ölçme-değerlendirme uygulamalarında zamandan kaynaklanan sorunlar arasında değerlendirme formlarının fazla olması, puan ve dönüt verme zorluğu, ders saati yetersizliği, programın yoğun olması, öğrenci sayısının fazla olması ve öğretmenin diğer görevleri yer almaktadır. Örneğin programın yoğun olması ile ilgili olarak Ö4, yeni programda birçok etkinlik ve değerlendirme formunun kullanılması söz konusu olmasına rağmen eski ve yeni öğretim programında ders saati bakımından bir değişiklik olmadığını bunun da öğretmenin uygulamasını zorlaştırdığını, Ö3 ve Ö6 değerlendirme formlarından fazla olması nedeniyle öğretime zaman kalmadığını, Ö1 ise performans, proje ve portfolyo gibi değerlendirme formlarını puanlamanın ve ayrıntılı dönüt vermenin oldukça zaman alıcı olduğunu vurgulamışlardır. Ö7 de programda etkinliklerin fazla olması ve çok zaman almasının kendilerini öğretim yapma ile ölçme-değerlendirme formların kullanma konusunda ikilemde bıraktığını şöyle ifade etmiştir.

> Programın yoğun olduğunu düşünüyorum. Konuyu mu vereyim? Yoksa ölçme değerlendirme mi yapayım? diye düşünüyorum. Azaltıldı güya, ama tam olarak azaltılmamış. Çok fazla etkinlik var. Kitapta verilen süreler zaten yetersiz. Etkinlikler için zaman yetmiyor. Bazen yapamayabiliyoruz, doğrudan anlatmaya gidiyorum. Değerlendirme araçlarının çok fazla, mesela portfolyo, performans, proje, gözlem, sınıf içi katılım, öz ve akran değerlendirme. Hangi birini değerlendireceğiz, yetiştireceğiz (Ö7-M).

Tablo 3.42. Zamandan kaynaklanan sorunlara ilişkin kod ve frekans tablosu

	Kod	f	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Örnek Açıklama
Zamandan Kaynaklanan Sorunlar	Program yoğunluğu	7		AM	AM	M	AM	A	AM	AM	Programın yoğun olduğunu düşünüyorum. Konuyu mu vereyim? yoksa ölçme değerlendirme mi yapayım? diye düşünüyorum. Azaltıldı güya, ama tam olarak azaltılmamış. Çok fazla etkinlik var. Kitapta verilen süreler zaten yetersiz. Etkinlikler için zaman yetmiyor. Bazen yapamayabiliyoruz, doğrudan anlatmaya gidiyorum (Ö7-M).
	Değerlendirme formlarının fazla olması	8	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	Değerlendirme formları çok fazla, öğretime ayrılacak zaman kalmıyor (Ö3). Değerlendirme formları çok fazla, ayrıntılı olması zaman alıcı ve puanlama zorluğu oluşturuyor. Daha da sadeleştirilmeli (Ö6-M).
	Puan ve dönüt verme sorunu	8	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	MD	Performans ödevlerini kontrol etmek öğretmene oldukça külfet getiriyor. Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor (Ö1-M).
	Öğretmenin diğer görevleri	3			M			M	M		Okulun dışında performans ve proje ödevleri değerlendirmek oldukça zaman alıcı oluyor. Çoğu zaman dosyaları ve ödevleri eve götürüyorum evde ailemin zamanını da alıyor (Ö6-M).
	Ders saati yetersizliği	8	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	Bu öğrenciye dayalı. çağdaş yönetim anlayışında dünkü geleneksel öğretim anlayışında 144 saat şimdi de 144 saat. Dün olmayan ölçme değerlendirme araçlarını bugün koyuldu yine 144 saat, o zaman burada kırılma noktalı ortaya çıkıyor (Ö4-M).
	Öğrenci sayısı fazla olması	3	AMG	AMG		AMG					Öğrenci sayısının fazla olması bizi zorluyor. Örneğin ben hafta sonu 10 tane ödevi detaylı bir şekilde incelemeye başladığımda altından kalkamadım. Zaman açısından oldukça külfet getiriyor. Zaman açısından sıkıntı var, normal öğretim yapan okul olsa daha rahat olur (Ö1-M).

A:Anket, M:Mülakat, G:Gözlem, D: Doküman incelemesi

İl merkezinde görev yapan Ö1, Ö2 ve Ö4 sınıftaki öğrenci sayısının fazla olmasının özellikle performans, proje ve portfolyo ödevlerinin puanlanması, değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi, diğer değerlendirme formlarının doldurulması sürecinin oldukça zamanlarını aldıklarını ve kendilerine yük oluşturduğunu, Ö6, Ö7 ve Ö8 ise öğrenci sayının az olması nedeniyle öğrenci sayısının ölçme-değerlendirme uygulamaları bakımından sorun oluşturmadığını, ancak değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olmasının puanlama ve zaman açısından sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamada Ö4'ün görüşleri şöyledir;

> Programın yükünün öğrenci mevcutların öğretmenin yönetebileceği yönlendirebileceği sayısına mutlaka indirilmeli. Ben toplantıda söyledim; "Bu program 30 üstünde sınıfta uygulanamaz ve havanda su dövülür". Ama bu sözlere birileri kulak kapatıyor. Ben ne yapayım...Programın ön gördüğü şekilde öğretim süreci yapsan özellikle sınıf mevcutları kalabalık 55 metre karelik ortamda 40 kişilik sınıflarla programın istediklerini yapmak oldukça zor. Fiziki donanım, öğrenci sayıları ve çalışma ortamının programın uygulayacak düzeye getirilmesi gerekiyor. Eğer bunlar getirilemez ise uygulamaya olan inancını kıracaktır (Ö4-M).

Diğer taraftan ölçme-değerlendirmede zaman açısından karşılaşılan bir sorun da öğretmenin diğer görevlerini yerine getirmesine engel oluşturduğudur (Bkz.Tablo 3.42). Örneğin, Ö6 performans ve proje ödevlerini değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu, çoğu zaman öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için eve götürdüğünü, ancak bu durumun kendi ailesinin zamanını aldığını ifade etmektedir.

Özetle, Tablo 3.42 ve öğretmenlerin görüşleri irdelendiğinde sınıftaki öğrenci sayısı az veya çok olsun değerlendirme formlarının fazla olması, programda etkinliklerin fazla ayrılan sürenin az olması, öğrenci çalışmalarını puanlama ve dönüt vermenin zaman alıcı alması, öğretmenin diğer iş yükü ve görevleri ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde zaman bakımından sorun oluşturduğu ve ölçme-değerlendirme uygulamaları olumsuz şekilde etkilediği anlaşılmaktadır.

3.3. 2005 İMÖP'de Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanma Biçimini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri öğrenmeye ilişkin felsefi inanç, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, HİE alma durumu, yerleşim yeri ve sınıf mevcudu değişkenleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir.

3.3.1. Matematik Öğrenmeye İlişkin Felsefi İnançlar (MÖİ) Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin matematik öğrenmeye ilişkin felsefi inançlar (MÖİ) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için t-testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.43'de sunulmuştur. Tablo 3.43'de görüldüğü gibi, çağdaş öğrenme inancına (ÇÖİ) sahip öğretmenler ile geleneksel öğrenme inancına (GÖİ) sahip öğretmenler arasında biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmada [t = -2.99, p < .01], değerlendirme sürecine öğrencileri katmada [t = -2.305, p < .05], öğretim süreci boyunca değerlendirme yapmada [t = -2.639, p <.01], sınavda üst zihinsel becerileri ölçen sorular kullanmada [t = -2.814. p < .01], öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanmada [t = -2.207, p <.05], açıklayıcı dönüt vermede [t = -2.126, p < .05], başarıyı belirlemede öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı dikkate almada [t = -2.634, p < .01], alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmada [t = -2.415, p < .05] anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu anlamlı fark, ÇÖİ'na sahip öğretmenler lehinedir. Ancak, yargılayıcı dönüt vermede [t = 3.78, p < .01] ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmada ise GÖİ'na sahip öğretmeler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Diğer taraftan Tablo 3.43'de görüldüğü gibi, ÇÖİ ile GÖİ sahip öğretmelerin karar verici değerlendirme yapma [t = -1.010, p >.05], ölçme-değerlendirme sürecine öğrenci dışında diğer ilgili kişileri dahil etme [t = .366, p > .05], ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin başında [t = 1.957, p > .05] ve sonunda yapma [t = 1.462, p > .05], sınavlarda düşük bilişsel becerileri yoklayan sorular kullanma [t = .364, p > .05], genel izlenimle puanlama yapma [t = -.663, p > .05], öğrenci başarısını belirlemede akademik başarı [t = .517, p > .05] ile davranış ve çabayı dikkate alma [t = -.375, p > .05], performans [t = -.250, p > .05] ve objektif [t = 1.173, p > .05] değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörleri bağlamındaki ölçme-değerlendirme uygulamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yani, öğretmenlerin bu alt faktörler bağlamındaki uygulamaları öğrenmeye ilişkin felsefi inançlar bakımından değişkenlik göstermemektedir.

Tablo 3.43. MÖİ bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin *t*-testi sonuçları

Değişken	Alt Faktör	MÖİ	n	Ort.	SS	sd	*t*	*p*
Yapma Amacı	Biçimlendirici	Geleneksel	210	4.08	.65	507	-2.99	.003**
		Çağdaş	299	4.24	.55			
	Karar Verici	Geleneksel	210	4.08	.66	507	-1.010	.313
		Çağdaş	299	4.14	.61			
Katılan Kişiler	Öğrenci	Geleneksel	210	3.65	.76	507	-2.305	.022*
		Çağdaş	299	3.81	.81			
	Diğer ilgililer	Geleneksel	210	2.89	.97	507	.366	.714
		Çağdaş	299	2.86	.97			
Yapma Zamanı	Öğretim Sürecinin Başında	Geleneksel	210	3.25	1.23	507	1.957	.051
		Çağdaş	299	3.03	1.23			
	Öğretim Süreci Boyunca	Geleneksel	210	3.71	.73	507	-2.636	.009**
		Çağdaş	299	3.90	.80			
	Öğretim Süreci Sonunda	Geleneksel	210	4.17	.72	507	1.462	.144
		Çağdaş	299	4.08	.73			
Sınav Soru Niteliği	Düşük Bilişsel Düzey	Geleneksel	210	4.18	.58	507	.364	.716
		Çağdaş	299	4.16	.58			
	Üst Bilişsel Düzey	Geleneksel	210	3.72	.61	507	-2.814	.005**
		Çağdaş	299	3.88	.61			
Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	Geleneksel	210	3.49	1.01	507	-2.207	.028*
		Çağdaş	299	3.69	.99			
	Genel İzlenimle	Geleneksel	210	3.82	.67	507	-.663	.508
		Çağdaş	299	3.87	.74			
Dönüt Verme	Açıklayıcı	Geleneksel	210	4.14	.61	507	-2.126	.034*
		Çağdaş	299	4.26	.63			
	Yargılayıcı	Geleneksel	210	3.55	.93	507	3.785	.000**
		Çağdaş	299	3.20	1.07			
Başarıyı Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	Geleneksel	210	3.98	.59	507	.517	.605
		Çağdaş	299	3.95	.71			
	Etkinliklere Katılım	Geleneksel	210	4.19	.52	507	-2.634	.009**
		Çağdaş	299	4.32	.55			
	Davranış ve Çaba	Geleneksel	210	4.30	.61	507	-.375	.708
		Çağdaş	299	4.32	.71			
Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Performans Değ. Yöntemleri	Geleneksel	210	3.89	.60	507	-.250	.802
		Çağdaş	299	3.91	.56			
	Objektif Değ. Yöntemleri	Geleneksel	210	4.10	.60	507	1.173	.241
		Çağdaş	299	4.03	.66			
	Alternatif Değ. Yöntemleri	Geleneksel	210	3.54	.77	507	-2.415	.016*
		Çağdaş	299	3.70	.71			
	Geleneksel Değ. Yöntemleri	Geleneksel	210	4.08	.56	507	2.783	.006**
		Çağdaş	299	3.94	.51			

*$p < .05$ **$p < .01$

Özetle, Tablo 3.43'den elde edilen bulgular matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin çağdaş eğitim felsefi inancına sahip öğretmenlerin geleneksel felsefi inancına sahip öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşım ve uygulamalarını daha çok yer verdiklerini, öğrenmeye ilişkin felsefi inançların öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğunu ve uygulamalarını şekillendirdiğini göstermektedir.

3.3.2. Mezun Olunan Fakülte Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Bu araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri mezun oldukları fakülte (A=Eğitim Fakültesi, B=Eğitim Yüksek Okulu, C=Diğer Fakülteler) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.44'de sunulmuştur.

Tablo 3.44'de görüldüğü gibi, mezun olunan fakülte değişkeni bakımından biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmada [$F = 4.952$, $p < .01$], açıklayıcı dönüt vermede [$F = 5.347$, $p < .01$] A-C grupları arasında, karar vermeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmada [$F = 5.674$, $p < .01$], öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecine katmada [$F=7.571$, $p<.01$], öğretim süreci başında [$F=6.946$, $p<.01$] ve boyunca [$F=3.995$, $p<.05$] ölçme-değerlendirme yapmada, sınavda üst bilişsel becerileri ölçen sorular kullanmada [$F=4.652$, $p<.05$], öğrenci başarısını belirlemede davranış ve çabayı dikkate almada [$F=4.942$, $p<.01$], alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmada [$F=7.148$, $p<01$] A-C ile B-C grupları arasında, objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada A-B grubu arasında [$F=4.473$, $p<.05$] anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anlamlı olan bu fark, Tukey HSD sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları diğer fakülte mezunlarına göre biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik ölçme-değerlendirmeyi, öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecine katmayı, ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin başında ve öğretim boyunca yapmayı, sınavda üst zihinsel becerileri yoklamayı, açıklayıcı dönüt vermeyi, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate almayı, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha sık gerçekleştirmektedirler.

Tablo 3.44. Mezun olunan fakülteye göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları

Değ.	Alt Fak.	Grup	N	Ort	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ölçme-Değerlendirme Yapma Amacı	Biçimlendirme	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.25	.60	2-487	4.952	.007**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.17	.55				
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.00	.53				
		Toplam	490	4.19	.58				
	Karar Verme	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.16	.63	2-487	5.674	.004**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.17	.56				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.88	.64				
		Toplam	490	4.12	.62				
Ölçme-değerlendirmeye Katılan Kişiler	Öğrenci	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.76	.77	2-487	7.571	.001**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.88	.73				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.42	.92				
		Toplam	490	3.75	.79				
	Diğer İlgililer	(A) Eğit.Fakültesi	285	2.83	.99	2-487	1.362	.257	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	2.99	.96				
		(C) Diğer Fakülteler	65	2.82	.91				
		Toplam	490	2.87	.97				
Yapma Zamanı	Öğretim Sürencinin Başında	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.24	1.26	2-487	6.946	.001**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.09	1.14				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	2.61	1.22				
		Toplam	490	3.11	1.24				
	Öğretim Sürenci Boyunca	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.86	.80	2-487	3.995	.019*	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.87	.72				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.57	.68				
		Toplam	490	3.82	.76				
	Öğretim Sürencinin Sonunda	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.16	.75	2-487	.822	.440	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.08	.68				
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.06	.64				
		Toplam	490	4.12	.72				
Sınav Soru larının Niteliği	Düşük Bilişsel Düzey	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.18	.56	2-487	1.945	.144	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.24	.54				
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.07	.65				
		Toplam	490	4.18	.57				
	Üst Bilişsel Düzey	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.87	.61	2-487	4.652	.010*	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.85	.56				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.62	.66				
		Toplam	490	3.83	.61				

Tablo 3.44'ün devamı

Alt Fak.		Grup	N	Ort.	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Çalışmalarını Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.60	.87	2-487	.052	.950	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.63	.92				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.64	.77				
		Toplam	490	3.62	.99				
	Genel İzlenimle	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.91	.71	2-487	1.889	.152	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.83	.68				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.73	.68				
		Toplam	490	3.86	.70				
Öğrenci Çalışmalarını Dönüt Verme Biçimi	Açıklayıcı	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.30	.60	2-487	5.347	.005**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.16	.60				
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.07	.66				
		Toplam	490	4.23	.61				
	Yargılayıcı	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.35	1.10	2-487	.359	.699	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.40	.95				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.27	.90				
		Toplam	490	3.36	1.03				
Öğrenci Başarısını Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.00	.67	2-487	2.046	.130	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.94	.69				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.81	.60				
		Toplam	490	3.96	.67				
	Etkinliklere Katılım	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.29	.53	2-487	.800	.450	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.28	.50				
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.20	.56				
		Toplam	490	4.27	.53				
	Davranış ve Çaba	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.33	.65	2-487	4.942	.008	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.39	.56				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	4.08	.82				
		Toplam	490	4.32	.66				
Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Objektif Değ.Yönt.	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.02	.66	2-487	4.473	.012*	B>A
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.19	.57				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.96	.60				
		Toplam	490	4.06	.63				
	Geleneksel Değ.Yönt	(A) Eğit.Fakültesi	285	4.00	.55	2-487	1.310	.271	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	4.02	.51				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.89	.51				
		Toplam	490	3.99	.54				
	Performans Değ.Yönt.	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.88	.58	2-487	2.553	.079	YOK
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.98	.54				
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.80	.61				
		Toplam	490	3.90	.58				
	Alternatif Değ.Yönt.	(A) Eğit.Fakültesi	285	3.61	.75	2-487	7.148	.001**	A>C
		(B) Eğt.Yük.Okulu	140	3.78	.61				B>C
		(C) Diğer Fakülteler	65	3.36	.88				
		Toplam	490	3.62	.74				

Benzer şekilde eğitim yüksek okulu mezunları da diğer fakülte mezunlarına göre karar vermeye yönelik değerlendirmeyi, öğrenciyi değerlendirme sürecine katmayı, ölçme-değerlendirmeyi öğretim süreci boyunca yapmayı, sınavda üst zihinsel becerileri yoklamayı, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate almayı, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı, eğitim fakültesi mezunlarına göre ise objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok gerçekleştirmektedirler.

Diğer taraftan Tablo 3.44'de görüldüğü gibi, mezun olunan fakülte değişkeni bakımından değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki ilgili kişileri dahil etmede [F=1.362, p>.05], öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmada [F=.822, p>.05], sınavda düşük bilişsel becerileri ölçen sorular kullanmada [F=1.945, p>.05], rubrik [F=.052, p>.05] ve genel izlenimle [F=1.889, p>.05] puanlama yapmada, yargılayıcı dönüt kullanmada [F=.359, p>.05], dönem başarısına akademik başarıyı [F=2.046, p>.05] ve etkinliklere katılımı dahil etmede [F=.800, p>.05], geleneksel [F=1.310, p>.05] ve performans [F=2.553, p>.05] değerlendirme yöntemlerini kullanmada anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin ifade edilen bu faktörler bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarının fakülte değişkeni bakımından farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Özetle, Tablo 3.44'teki bulgular sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaştığını, eğitim fakültesi mezunun öğretmenlerin hem eğitim yüksek okulu mezunlarına hem de diğer fakülte mezunun öğretmenlere göre öğrenci merkezli çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaları daha çok gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

3.3.3. Hizmet Yılı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Bu araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri hizmet yılı bakımından (A=0-5 yıl, B=6-10yıl, C=11-15yıl, D=16-20yıl, E=21yıl ve üzeri) anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, anlamlı fark bulunması durumunda gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.45'de sunulmuştur.

Tablo 3.45. Hizmet yılı bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları

	Alt Fak.	Grup	N	Ort	SS	sd	F	p	Fark
Yapma Amacı	Biçimlendirici	(A) 0-5 yıl	67	4.08	.62	4-507	.715	.582	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.17	.71				
		(C) 11-15 yıl	113	4.21	.57				
		(D) 16-20 yıl	49	4.13	.64				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.21	.53				
		Toplam	512	4.18	.60				
	Karar Verici	(A) 0-5 yıl	67	3.97	.61	4-507	1.838	.120	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.06	.67				
		(C) 11-15 yıl	113	4.14	.68				
		(D) 16-20 yıl	49	4.06	.70				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.19	.56				
		Toplam	512	4.12	.63				
Katılan Kişiler	Öğrenci	(A) 0-5 yıl	67	3.60	.82	4-507	2.223	.065	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.62	.81				
		(C) 11-15 yıl	113	3.69	.85				
		(D) 16-20 yıl	49	3.85	.67				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.85	.76				
		Toplam	512	3.74	.79				
	Diğer İlgililer	(A) 0-5 yıl	67	2.61	.89	4-507	4.257	.002**	E>A
		(B) 6-10 yıl	85	2.64	.93				E>B
		(C) 11-15 yıl	113	2.87	.96				
		(D) 16-20 yıl	49	2.86	1.04				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.05	.96				
		Toplam	512	2.87	.97				
Yapma Zamanı	Öğretim Sürencinin Başında	(A) 0-5 yıl	67	3.54	1.10	4-507	2.734	.028*	A>C
		(B) 6-10 yıl	85	3.15	1.27				
		(C) 11-15 yıl	113	2.93	1.36				
		(D) 16-20 yıl	49	3.02	1.14				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.11	1.17				
		Toplam	512	3.12	1.23				
	Öğretim Sürenci Boyunca	(A) 0-5 yıl	67	3.78	.85	4-507	.255	.907	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.80	.83				
		(C) 11-15 yıl	113	3.81	.84				
		(D) 16-20 yıl	49	3.75	.74				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.86	.68				
		Toplam	512	3.82	.77				
	Öğretim Sürencinin Sonunda	(A) 0-5 yıl	67	4.14	.85	4-507	.212	.632	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.15	.76				
		(C) 11-15 yıl	113	4.07	.77				
		(D) 16-20 yıl	49	4.08	.70				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.13	.64				
		Toplam	512	4.12	.72				

Tablo 3.45'in devamı

	AltFak.	Grup	N	Ort	SS	sd	F	p	Fark
Soru Niteliği	Düşük Bilişsel Düzey	(A) 0-5 yıl	67	3.95	.62	4-507	4.219	.002**	E>A
		(B) 6-10 yıl	85	4.11	.58				D>A
		(C) 11-15 yıl	113	4.21	.55				C>A
		(D) 16-20 yıl	49	4.36	.47				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.20	.59				
		Toplam	512	4.17	.58				
	Üst Bilişsel Düzey	(A) 0-5 yıl	67	3.79	.59	4-507	.954	.432	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.79	.62				
		(C) 11-15 yıl	113	3.76	.67				
		(D) 16-20 yıl	49	3.81	.65				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.89	.59				
		Toplam	512	3.82	.62				
Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	(A) 0-5 yıl	67	3.58	.82	4-507	.890	.470	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.46	1.01				
		(C) 11-15 yıl	113	3.72	1.13				
		(D) 16-20 yıl	49	3.65	1.12				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.61	.94				
		Toplam	512	3.61	1.01				
	Genel İzlenimle	(A) 0-5 yıl	67	3.73	.64	4-507	1.302	.268	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.79	.74				
		(C) 11-15 yıl	113	3.83	.76				
		(D) 16-20 yıl	49	3.82	.78				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.93	.67				
		Toplam	512	3.85	.71				
Dönüt Verme	Açıklayıcı	(A) 0-5 yıl	67	4.29	.63	4-507	1.245	.291	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.15	.67				
		(C) 11-15 yıl	113	4.28	.68				
		(D) 16-20 yıl	49	4.30	.64				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.17	.58				
		Toplam	512	4.22	.63				
	Yargılayıcı	(A) 0-5 yıl	67	3.11	1.15	4-507	3.785	.005**	E>A
		(B) 6-10 yıl	85	3.19	1.09				E>B
		(C) 11-15 yıl	113	3.24	1.11				
		(D) 16-20 yıl	49	3.44	1.06				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.56	.89				
		Toplam	512	3.36	1.04				
Başarıyı Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	(A) 0-5 yıl	67	3.98	.54	4-507	.306	.874	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.89	.75				
		(C) 11-15 yıl	113	3.98	.66				
		(D) 16-20 yıl	49	3.96	.64				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.97	.66				
		Toplam	512	3.96	.66				
	Etkinliklere Katılım	(A) 0-5 yıl	67	4.22	.55	4-507	.991	.412	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.20	.57				
		(C) 11-15 yıl	113	4.34	.61				
		(D) 16-20 yıl	49	4.28	.44				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.27	.51				
		Toplam	512	4.27	.54				
	Davranış ve Çaba	(A) 0-5 yıl	67	4.25	.68	4-507	.491	.742	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	4.27	.72				
		(C) 11-15 yıl	113	4.33	.73				
		(D) 16-20 yıl	49	4.40	.60				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.32	.62				
		Toplam	512	4.31	.67				

Tablo 3.45'in devamı

	Alt Fak.	Grup	N	Ort	SS	sd	F	p	Fark
Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Objektif Değ.Yönt.	(A) 0-5 yıl	67	3.78	.51	4-507	6.533	.000**	E>A
		(B) 6-10 yıl	85	3.95	.67				E>B
		(C) 11-15 yıl	113	4.02	.75				D>A
		(D) 16-20 yıl	49	4.23	.55				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.17	.57				
		Toplam	512	4.06	.64				
	Geleneksel Değ.Yönt	(A) 0-5 yıl	67	3.86	.39	4-507	1.761	.135	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.95	.59				
		(C) 11-15 yıl	113	4.04	.56				
		(D) 16-20 yıl	49	3.96	.51				
		(E) 21 ve üzeri	198	4.04	.54				
		Toplam	512	4.00	.53				
	Performans Değ.Yönt.	(A) 0-5 yıl	67	3.82	.45	4-507	1.232	.296	YOK
		(B) 6-10 yıl	85	3.84	.60				
		(C) 11-15 yıl	113	3.88	.60				
		(D) 16-20 yıl	49	3.89	.57				
		(E) 21 ve üzeri	198	3.97	.58				
		Toplam	512	3.90	.57				
	Alternatif Değ.Yönt.	(A) 0-5 yıl	65	3.90	.69	4-507	5.053	.001**	A>C
		(B) 6-10 yıl	87	3.82	.70				A>D
		(C) 11-15 yıl	113	3.57	.78				A>E
		(D) 16-20 yıl	47	3.48	.83				B>E
		(E) 21 ve üzeri	200	3.54	.70				
		Toplam	512	3.64	.74				

Tablo 3.45'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki diğer ilgili kişileri dahil etmede A-E, B-E grupları arasında [F=4.257, p <.01], öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirme yapmada A-C grubu arasında [F=2.734, p <.05], sınavda düşük bilişsel becerileri ölçen sorular kullanmada A-C, A-D, A-E grupları arasında [F=4.219, p <.01], yargılayıcı dönüt vermede A-C grubu arasında [F=3.785, p<.01], objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada A-E, B-E,A-D grupları arasında [F=6.533, p <.01] ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmada A-C, A-D,A-E ve B-E grupları arasında [F=5.053, p <.01] anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anlamlı olan bu fark, Tukey HSD sonuçlarına göre, değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki ilgili kişileri dahil etmede 21 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl grubu öğretmenlere göre, düşük bilişsel becerileri yoklayan sorular kullanmada 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl hizmete sahip öğretmenlerin 0-5 yıl grubu öğretmenlere göre, yargılayıcı dönüt vermede ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada 21 ve üzeri yıl hizmete sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 6-10 yıl grubu

öğretmenlere göre, 16-20 yıl öğretmenlerin de objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada 0-5 grubu öğretmenlere göre daha çok gerçekleştirmektedirler. Ancak 0-5 yıl grubu öğretmenlerin öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirme yapmayı 11-15 yıl grubu öğretmenlere, alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı da 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üzeri yıla sahip öğretmenlere göre, 6-10 yıl grubu öğretmenlerin ise alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı 21yıl ve üzeri hizmete sahip öğretmenlere göre daha çok gerçekleştirmektedirler.

Diğer taraftan Tablo 3.43'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet yılı bakımından biçimlendirmeye [F=.715, p>.05] ve karar vermeye [F=.120, p>.05] yönelik değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme sürecine etme [F=2.223, p>.05], öğretim süreci boyunca [F=.225, p>.05] ve öğretim sürecinin sonunda [F=.212, p>.05] ölçme-değerlendirme yapma, sınavda üst bilişsel becerileri ölçen sorular kullanma [F=.954, p>.05], rubrik [F=.470, p>.05] ve genel izlenimle [F=1.302, p>.05] puanlama yapma, açıklayıcı dönüt kullanma [F=1.245, p>.05], dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı [F=.306, p>.05], etkinliklere katılımı [F=.991, p>.05] ve davranış ve çabayı [F=.491, p>.05] dahil etme, geleneksel [F=1.761, p>.05] ve performans [F=1.232, p>.05] değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörlerinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ifade edilen bu faktörler kapsamındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarının hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı fark oluşturmadığını göstermektedir.

Özetle, Tablo 3.45'deki bulgular sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından farklılık oluşturduğunu ve İMÖP'ün öngördüğü yaklaşımların uygulamaya konulmasında hizmet yılı değişkeninin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Tablo 3.45 sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarının hizmet yılı değişkeni bakımından anlamlı fark bulunan alt faktör kapsamında incelendiğinde özellikle geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımını yansıtan sınav sorularında düşük bilişsel becerileri yoklama, yargılayıcı dönüt verme ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörlerinde hizmet yılı bakımından kıdemli olan öğretmenlerin (21yıl ve üzeri/16-20 yıl) öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere (0-5 yıl) göre daha çok gerçekleştirdikleri, yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan ünite başında değerlendirme yapmayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok gerçekleştirdikleri dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenliğe yeni başlan öğretmenlerin

eğitim fakültesinden çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda daha bilinçli ve bilgi yönünden daha donanımlı olarak mezun olmalarına bağlanabilir.

3.3.4. Ölçme-Değerlendirme Konusunda HİE Alma, Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim programları öncesinde ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumları (Evet, Hayır) İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar arası *t*-testi yapılmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.46'de sunulmuştur.

Tablo 3.46'ya göre, sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP öncesinde HİE alma değişkeni bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarında sadece objektif değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktöründe HİE alanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuş [t = -2.286, $p < .05$], diğer alt faktörler bakımından ise (ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı, ölçme-değerlendirme sürecine ilgili kişilerin katılması, ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav sorularının niteliği, öğrenci çalışmalarını puanlama ve dönüt verme biçimi, öğrencinin başarısını belirlemede dikkate alınan kriterler, geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı) ölçme-değerlendirme uygulamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu bulgu 2005 İMÖP öncesinde ölçme-değerlendirme konusunda HİE alan sınıf öğretmenlerin almayanlara göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıklarını, ancak HİE alan sınıf öğretmenleri ile almayan öğretmenlerin diğer ölçme-değerlendirme uygulamaları arasında önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2005 öncesi ölçme ve değerlendirme konusunda katılmış oldukları HİE programlarının objektif değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığı dışında İMÖP'ün öngördüğü diğer ölçme-değerlendirme yaklaşımların uygulamaları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu durum, İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının önceki öğretim programların öngördüğü geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından oldukça farklı olduğunu, yeni ölçme-değerlendirme uygulamalarını ön plana çıkardığını işaret etmektedir.

Tablo 3.46. Ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumu bakımından ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin *t*-testi sonuçları

Değişken	Alt Faktör	HİE Alma Durumu	N	Ort.	SS	sd	*t*	*p*
Yapma Amacı	Biçimlendirici	Hayır	340	4.16	.58	509	-.925	.355
		Evet	171	4.21	.64			
	Karar Verici	Hayır	340	4.08	.62	509	-1.599	.111
		Evet	171	4.18	.65			
Katılan Kişiler	Öğrenci	Hayır	340	3.74	.79	509	-.294	.769
		Evet	171	3.76	.81			
	Diğer ilgililer	Hayır	340	2.83	.94	509	-1.244	.214
		Evet	171	2.94	1.01			
Yapma Zamanı	Öğretim Sürecinin Başında	Hayır	340	3.06	1.23	509	-1.561	.119
		Evet	171	3.24	1.24			
	Öğretim Süreci Boyunca	Hayır	340	3.79	.75	509	-1.092	.275
		Evet	171	3.87	.82			
	Öğretim Sürecinin Sonunda	Hayır	340	4.10	.74	509	-.745	.457
		Evet	171	4.15	.70			
Soru Niteliği	Alt Bilişsel Düzey	Hayır	340	4.17	.55	509	.158	.875
		Evet	171	4.16	.64			
	Üst Bilişsel Düzey	Hayır	340	3.84	.60	509	.756	.450
		Evet	171	3.79	.66			
Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	Hayır	340	3.65	1.02	509	1.491	.137
		Evet	171	3.51	.95			
	Genel İzlenimle	Hayır	340	3.88	.73	509	1.331	.184
		Evet	171	3.79	.67			
Dönüt Verme Biçimi	Açıklayıcı	Hayır	340	4.23	.60	509	.427	.670
		Evet	171	4.20	.68			
	Yargılayıcı	Evet	340	3.35	1.04	509	-.230	.818
		Hayır	171	3.37	1.04			
Öğrenci Başarısını Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	Hayır	340	3.95	.66	509	-.430	.668
		Evet	171	3.98	.66			
	Etkinliklere Katılım	Hayır	340	4.27	.53	509	.104	.917
		Evet	171	4.27	.56			
	Davranış ve Çaba	Hayır	340	4.31	.66	509	-.239	.811
		Evet	171	4.32	.69			
Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Geleneksel Değ. Yöntemleri	Hayır	340	3.97	.53	509	-1.496	.135
		Evet	171	4.05	.55			
	Objektif Değ. Yöntemleri	Hayır	340	4.01	.63	509	-2.286	**.023***
		Evet	171	4.15	.64			
	Performans Değ. Yöntemleri	Hayır	340	3.87	.57	509	-1.657	.098
		Evet	171	3.96	.58			
	Alternatif Değ. Yöntemleri	Hayır	340	3.60	.76	509	-1.489	.137
		Evet	171	3.71	.70			

*$p < .05$

3.3.5. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Bu araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri okulun bulunduğu yerleşim yeri (A= il merkezi, B= ilçe merkezi, C= Belde ve Köy) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey-HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.47'de sunulmuştur.

Tablo 3.47'de görüldüğü gibi, okulun bulunduğu yerleşim yeri bakımından sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki diğer ilgili kişileri dahil etmede A-C grubu arasında [$F=5.047$, $p<.01$], öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmada A-C grubu arasında [$F=3.259$, $p<.05$], sınavda düşük bilişsel becerileri ölçen sorular kullanmada A-C grubu arasında [$F=3.259$, $p<.05$], objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada A-C ve B-C grupları arasında [$F=10.819$, $p<.01$] anlamlı bir fark bulunmuştur. Anlamlı olan bu fark, Tukey HSD sonuçlarına göre il merkezinde göre yapan öğretmenler belde/köyde görev yapan öğretmenlere göre değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki ilgili kişileri dahil etmeyi, öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok gerçekleştirmekte; benzer şekilde ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler de belde/köyde görev yapan öğretmenlere göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Belde/köyde görev yapan öğretmenler ise il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre sınavlarda düşük bilişsel düzeyi yoklayan soruları daha çok tercih etmektedirler.

Diğer taraftan yerleşim yeri değişkeni bağlamında sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme sürecine etme, öğretim sürecinin başında ve öğretim boyunca ölçme-değerlendirme yapma, sınavda üst bilişsel becerileri ölçen sorular kullanma, rubrik ve genel izlenimle puanlama yapma, açıklayıcı ve yargılayıcı dönüt kullanma, dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı, etkinliklere katılımı ve davranış ve çabayı dahil etme, geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörleri bakımından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ifade edilen bu faktörler kapsamındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre değişkenlik göstermediğini ifade etmektedir.

Tablo 3.47. Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları

Alt Fak.		Okulun bulunduğu yerleşim yeri	N	Ort	SS	sd	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Yapma Amacı	Biçimlendirici	(A) İl Merkezi	196	4.15	.59	2-509	1.659	.191	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	4.24	.51				
		(C) Belde ve Köy	136	4.14	.70				
		Toplam	512	4.18	.60				
	Karar Verici	(A) İl Merkezi	196	4.08	.64	2-509	.995	.370	YOK
		(B) İlçe merkezi	176	4.17	.61				
		(C) Belde ve Köy	140	4.10	.64				
		Toplam	512	4.12	.63				
Katılan Kişiler	Öğrenci	(A) İl Merkezi	196	3.79	.80	2-509	.889	.412	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.75	.76				
		(C) Belde ve Köy	136	3.67	.82				
		Toplam	512	3.74	.79				
	Diğer İlgililer	(A) İl Merkezi	196	3.03	.95	2-509	5.047	.007**	A>C
		(B) İlçe merkezi	180	2.82	.97				
		(C) Belde ve Köy	136	2.70	.95				
		Toplam	512	2.87	.97				
Yapma Zamanı	Öğretim Sürecinin Başında	(A) İl Merkezi	196	3.05	1.19	2-509	1.120	.327	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.11	1.31				
		(C) Belde ve Köy	136	3.25	1.18				
		Toplam	512	3.12	1.23				
	Öğretim Süreci Boyunca	(A) İl Merkezi	196	3.82	.77	2-509	.024	.976	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.81	.78				
		(C) Belde ve Köy	136	3.83	.78				
		Toplam	512	3.82	.77				
	Öğretim Sürecinin Sonunda	(A) İl Merkezi	196	4.22	.73	2-509	3.259	.039*	A>C
		(B) İlçe merkezi	180	4.09	.69				
		(C) Belde ve Köy	136	4.02	.75				
		Toplam	512	4.12	.72				
Soru Niteliği	Düşük Bilişsel Düzey	(A) İl Merkezi	196	4.08	.60	2-509	4.033	.018*	C>A
		(B) İlçe merkezi	180	4.21	.54				
		(C) Belde ve Köy	136	4.25	.58				
		Toplam	512	4.17	.58				
	Üst Bilişsel Düzey	(A) İl Merkezi	196	3.85	.60	2-509	2.615	.074	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.87	.60				
		(C) Belde ve Köy	136	3.72	.65				
		Toplam	512	3.82	.62				

Tablo 3.47'in devamı

Alt Fak.		Okulun bulunduğu yerleşim yeri	N	Ort	SS	sd	*F*	*p*	Fark
Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	(A) İl Merkezi	196	3.55	.98	2-509	1.887	.153	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.73	.99				
		(C) Belde ve Köy	136	3.54	1.04				
		Toplam	512	3.61	1.01				
	Genel İzlenimle	(A) İl Merkezi	196	3.83	.68	2-509	.327	.721	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.88	.71				
		(C) Belde ve Köy	136	3.84	.75				
		Toplam	512	3.85	.71				
Dönüt Verme	Açıklayıcı	(A) İl Merkezi	196	4.15	.67	2-509	2.205	.111	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	4.29	.54				
		(C) Belde ve Köy	136	4.22	.66				
		Toplam	512	4.22	.63				
	Yargılayıcı	(A) İl Merkezi	196	3.49	.97	2-509	2.624	.074	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.28	1.08				
		(C) Belde ve Köy	136	3.26	1.04				
		Toplam	512	3.36	1.04				
Başarıyı Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	(A) İl Merkezi	196	4.00	.61	2-509	2.361	.095	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.88	.65				
		(C) Belde ve Köy	136	4.02	.72				
		Toplam	512	3.96	.66				
	Etkinliklere Katılım	(A) İl Merkezi	196	4.22	.56	2-509	2.045	.130	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	4.33	.49				
		(C) Belde ve Köy	136	4.26	.57				
		Toplam	512	4.27	.54				
	Davranış ve Çaba	(A) İl Merkezi	196	4.33	.63	2-509	.359	.698	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	4.33	.71				
		(C) Belde ve Köy	136	4.27	.66				
		Toplam	512	4.31	.67				
Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Objektif Değ.Yönt.	(A) İl Merkezi	196	4.16	.67	2-509	10.819	.000**	A>C
		(B) İlçe merkezi	180	4.11	.56				B>C
		(C) Belde ve Köy	136	3.84	.63				
		Toplam	512	4.06	.64				
	Geleneksel Değ.Yönt	(A) İl Merkezi	196	4.00	.50	2-509	.556	.574	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	4.02	.60				
		(C) Belde ve Köy	136	3.96	.49				
		Toplam	512	4.01	.53				
	Performans Değ.Yönt.	(A) İl Merkezi	196	3.89	.57	2-509	1.750	.175	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.96	.63				
		(C) Belde ve Köy	136	3.84	.50				
		Toplam	512	3.90	.57				
	Alternatif Değ.Yönt.	(A) İl Merkezi	196	3.65	.75	2-509	1.638	.193	YOK
		(B) İlçe merkezi	180	3.69	.78				
		(C) Belde ve Köy	136	3.54	.66				
		Toplam	512	3.64	.74				

Özetle, Tablo 3.47'deki bulgular okulun bulunduğu yerleşim yeri bakımından sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarının farklılık gösterdiğini ve İMÖP'ün öngördüğü yaklaşımların uygulamaya konulmasında okulun bulunduğu yerleşim yerinin de önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 3.47'de farklı yerleşim yerinde görev yapan öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları anlamlı fark gösteren alt faktör bağlamında incelendiğinde özellikle öğrenci dışında ilgili kişilerin değerlendirmeye katılma süreci ile ilgili olarak belde/köyde bulunan kişilerin il merkezinde bulunan kişilere göre daha az katıldıkları dikkat çekmektedir. Bu durum, taşrada bulunan kişilerin (velilerin) okul ve öğretmen ile ilişkisinin il merkezindeki kişilere (velilere) göre daha az olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan taşrada görev yapan öğretmenlerin il merkezindeki öğretmenlere göre sınavlarda düşük bilişsel becerileri daha çok yoklamaları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise taşrada bulunan öğretmenlere göre ünite sonunda daha çok ölçme-değerlendirme yapmaları ve çoktan seçmeli test gibi objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih etmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgular taşrada görev yapan öğretmenlerin il merkezindekilere göre düşük bilişsel düzeyde öğrenmeler üzerinde odaklandıklarını, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise öğrencilerini daha çok merkezi sınava yönelik hazırladıklarını işaret etmektedir.

3.3.6. Sınıf Mevcudu Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulanmasında Anlamlı Bir Fark Oluşturmakta mıdır?

Bu araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri sınıf mevcudu (A= 20'dez az, B=21-30 arası, C=31-40 arası, D=41 ve üzeri) bakımından anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü Anova testi, gruplar arası karşılaştırmalar için Tukey HSD testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 3.48'de sunulmuştur.

Tablo 3.48 sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları sınıf mevcudu bakımından incelendiğinde ölçme-değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki diğer ilgili kişileri dahil etmede [$F=4.224$, $p<.01$] ve öğrenci çalışmalarını genel izlenimle yapmada [$F=3.875$, $p<.01$] A-D ve B-D grupları arasında, açıklayıcı [$F=3.649$, $p<.05$] ve yargılayıcı [$F=2.809$ $p<.05$] dönüt vermede A-D grubu arasında, objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmada A-D ve A-C grupları arasında [$F=3.474$, $p<.05$] ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmada [$F=7.852$, $p<.01$] A-C, A-D, B-D ve B-E grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 3.48. Sınıf mevcuduna göre ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin Anova sonuçları

Alt Fak.		Grup	N	Ort	SS	sd	*F*	*p*	Anlamlı Fark
Yapma Amacı	Biçimlendirme	(A) 20'den az	67	4.26	.74	3-508	.632	.594	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.15	.56				
		(C) 31-40 arası	149	4.19	.55				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.16	.62				
		Toplam	512	4.18	.60				
	Karar Verici	(A) 20'den az	67	4.15	.72	3-508	.090	.966	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.10	.60				
		(C) 31-40 arası	149	4.12	.62				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.11	.65				
		Toplam	512	4.12	.63				
Katılan Kişiler	Öğrenci	(A) 20'den az	67	3.78	.83	3-508	1.247	.292	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.67	.79				
		(C) 31-40 arası	149	3.76	.81				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.85	.73				
		Toplam	512	3.74	.79				
	Diğer İlgililer	(A) 20'den az	67	2.68	.82	3-508	4.224	.006**	D>A
		(B) 21-30 arası	193	2.78	.93				D>B
		(C) 31-40 arası	149	2.87	1.03				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.15	.98				
		Toplam	512	2.87	.97				
Yapma Zamanı	Öğretim Sürecinin Başında	(A) 20'den az	67	3.21	1.14	3-508	.811	.488	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.16	1.29				
		(C) 31-40 arası	149	2.99	1.26				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.18	1.13				
		Toplam	512	3.12	1.23				
	Öğretim Süreci Boyunca	(A) 20'den az	67	3.98	.76	3-508	1.704	.165	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.81	.75				
		(C) 31-40 arası	149	3.73	.81				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.86	.74				
		Toplam	512	3.82	.77				
	Öğretim Sürecinin Sonunda	(A) 20'den az	67	4.16	.74	3-508	1.278	.281	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.19	.74				
		(C) 31-40 arası	149	4.07	.71				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.04	.70				
		Toplam	512	4.12	.72				

Tablo 3.48'in devamı

Alt Fak.		Grup	N	Ort	SS	sd	*F*	*p*	Fark
Soru Niteliği	Düşük Bilişsel Düzey	(A) 20'den az	67	4.21	.67	3-508	1.704	.165	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.17	.54				
		(C) 31-40 arası	149	4.20	.58				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.10	.58				
		Toplam	512	4.17	.58				
	Üst Bilişsel Düzey	(A) 20'den az	67	3.82	.68	3-508	1.278	.281	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.75	.65				
		(C) 31-40 arası	149	3.84	.59				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.93	.55				
		Toplam	512	3.82	.62				
Puanlama Biçimi	Rubrik Kullanma	(A) 20'den az	67	3.39	1.05	3-508	1.498	.214	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.59	.98				
		(C) 31-40 arası	149	3.67	1.07				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.69	.89				
		Toplam	512	3.61	1.01				
	Genel İzlenimle	(A) 20'den az	67	3.72	.66	3-508	3.875	.009**	D>A
		(B) 21-30 arası	193	3.79	.73				D>B
		(C) 31-40 arası	149	3.85	.77				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.05	.58				
		Toplam	512	3.85	.71				
Dönüt Verme Biçimi	Açıklayıcı	(A) 20'den az	67	4.37	.70	3-508	3.649	.013*	A>D
		(B) 21-30 arası	193	4.26	.54				
		(C) 31-40 arası	149	4.19	.67				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.07	.65				
		Toplam	512	4.22	.63				
	Yargılayıcı	(A) 20'den az	67	3.13	1.14	3-508	2.809	.039*	D>A
		(B) 21-30 arası	193	3.32	1.05				
		(C) 31-40 arası	149	3.35	1.07				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.58	.86				
		Toplam	512	3.36	1.04				
Başarıyı Belirleyen Kriterler	Akademik Başarı	(A) 20'den az	67	4.04	.81	3-508	.938	.422	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.94	.65				
		(C) 31-40 arası	149	3.91	.65				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.02	.59				
		Toplam	512	3.96	.66				
	Etkinliklere Katılım	(A) 20'den az	67	4.31	.65	3-508	1.111	.344	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.31	.48				
		(C) 31-40 arası	149	4.21	.57				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.27	.52				
		Toplam	512	4.27	.54				
	Davranış ve Çaba	(A) 20'den az	67	4.29	.76	3-508	.240	.869	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.30	.66				
		(C) 31-40 arası	149	4.31	.706				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.36	.57				
		Toplam	512	4.31	.67				

Tablo 3.48'in devamı

Alt Fak.		Grup	N	Ort	SS	sd	*F*	*p*	Fark
Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Objektif Değ.Yönt.	(A) 20'den az	67	3.86	.70	3-508	3.474	.016*	D>A
		(B) 21-30 arası	193	4.03	.67				C>A
		(C) 31-40 arası	149	4.11	.60				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.16	.55				
		Toplam	512	4.06	.64				
	Geleneksel Değ.Yönt	(A) 20'den az	67	4.03	.53	3-508	.602	.614	YOK
		(B) 21-30 arası	193	4.00	.52				
		(C) 31-40 arası	149	3.95	.52				
		(D) 41 ve üzeri	103	4.03	.58				
		Toplam	512	4.01	.53				
	Performans Değ.Yönt.	(A) 20'den az	67	3.83	.61	3-508	.749	.524	YOK
		(B) 21-30 arası	193	3.89	.55				
		(C) 31-40 arası	149	3.91	.55				
		(D) 41 ve üzeri	103	3.96	.62				
		Toplam	512	3.90	.57				
	Alternatif Değ.Yönt.	(A) 20'den az	67	3.89	.71	3-508	7.852	.000**	A>C
		(B) 21-30 arası	193	3.75	.73				A>D
		(C) 31-40 arası	149	3.51	.78				B>C
		(D) 41 ve üzeri	103	3.45	.63				B>D
		Toplam	512	3.64	.74				

Gruplar arasında anlamlı bulunan farka göre "41 ve üzeri" sınıf mevcuduna sahip öğretmenler sınıf mevcuduna "21-30 arası" ile "20 ve daha az" olanlara göre değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki ilgili kişileri dahil etmeyi ve öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlama yapmayı daha çok gerçekleştirmekte, sınıf mevcudu "20'den az" olanlara göre daha çok yargılayıcı dönüt vermektedir. Buna karşılık sınıf mevcudu "20'den az" olan öğretmenler ise göre sınıf mevcudu "41 ve üzeri" olan öğretmenlere göre daha çok öğrencilerini açıklayıcı dönüt vermektedirler. Ayrıca sınıf mevcudu "41 ve üzeri" ve "31-40 arası" olan öğretmenler sınıf mevcudu "20'den az" olanlara göre objektif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmalarına karşın, sınıf mevcudu "20'den az" ve "21-30 arası" olan öğretmenler de sınıf mevcudu "31-40 arası" ve "41 ve üzeri" olan öğretmenlere göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar.

Diğer taraftan sınıf mevcudu bakımından biçimlendirmeye [F=.632, p>.05] ve karar vermeye [F=.090, p>.05] yönelik ölçme-değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme

sürecine dahil etme [F=1.247, p>.05], öğretim sürecinin başında [F=.811, p>.05], öğretim süreci boyunca [F=1.704, p>.05] ve sonunda [F=1.278, p>.05] ölçme-değerlendirme yapma, sınavda düşük [F=1.704, p>.05] ve üst [F=1.278, p>.05] bilişsel becerileri ölçen sorular kullanma uygulamalarında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanma [F=3.875, p>.05], dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı [F=.938, p>.05], etkinliklere katılımı [F=1.111, p>.05], davranış ve çabayı [F=.240, p>.05] göz önüne alma, geleneksel [F=.602, p>.05] ve performans [F=.749, p>.05] değerlendirme yöntemlerini kullanma uygulamaları sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir.

Özetle, anketten elde edilen bulgular öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarının sınıf mevcudu bakımından anlamlı bir fark gösterdiğini, sınıf mevcudunun ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumlu ve olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Buna göre sınıftaki öğrenci mevcudunun fazla olması öğretmenlerin genel izlenimle puanlama yapmasında, yargılayıcı dönüt vermesinde, objektif değerlendirme yöntemlerini tercih etmesinde, sınıf mevcudunun az olmasının ise açıklayıcı dönüt vermesinde, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmasında önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

4. TARTIŞMA

Bu araştırma, 4-5.sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 6 alt bölümden oluşan anket, Türkiye geneline yansıtan 15 il ve 258 ilköğretim okulundan ulaşılabilen 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ayrıca özel durum çalışması kapsamında belirlenen 8 sınıf öğretmenine anket, mülakat, gözlem ve doküman incelemesi uygulanarak ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve uygulamaları derinlemesine irdelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın temel iki alt problemi ile ilgili bulguların ayrıntılı olarak tartışması 16 alt başlık halinde yapılmıştır. Bu alt başlıklara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4.1'de sunulmuştur. Bu bölümde yapılan tartışmaların özünde öğrenci merkezli eğitim anlayışı gereği 2005 İMÖP'ün öngördüğü ve Tablo 1.3'de özetlenen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşler temel alınmıştır.

Tablo 4.1. Tartışma bölümüne ilişkin alt başlıklar

Alt başlıklar
1) Sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te ön görülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerine ilişkin tartışma a) Ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı b) İlgili kişilerin değerlendirme sürecine katılma durumu c) Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı d) Sınav soruların niteliği e) Öğrenci çalışmalarına puan verilme biçimi f) Öğrenci çalışmalarına dönüt verilme biçimi g) Öğrenci başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterler h) Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığı ve biçimi ı) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar j) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları
2) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesine ilişkin bulguların tartışılması a) Öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi inanç b) Mezun olunan program c) Mesleki deneyim d) HİE alma durumu e) Okulun bulunduğu yerleşim yeri f) Sınıf mevcudu

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin 2005 İMÖP'te Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu alt başlıkta altında yapılan tartışma Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri ile ilgili olarak ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı, öğrenci dışında diğer kişilerin değerlendirme sürecine katılma durumu, ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav soruların niteliği, öğrenci çalışmalarına puan ve dönüt verme biçimi, öğrencinin dönem başarısını belirleyen kriterler, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerin kullanıma sıklığı ve biçimi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları bağlamında yapılmıştır.

a) Ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı

Bilindiği gibi, eğitimde ölçme-değerlendirme faaliyetleri çeşitli amaçlar için yapılmaktadır. Linn ve Gronlund (1995) ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçlarını yerleştirmeye, tanı koymaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olmak üzere dört kategoride ele almaktadır. Birçok eğitimci (Baki, 2008; Çepni, 2008; Demirel, 2008) ise ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçlarını tanımaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Nitekim 2005 İMÖP (MEB, 2005; 42) ölçme-değerlendirmenin "öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak" amacıyla yapılmasını gerektiğini vurgu yaparak ve "programda değerlendirme öğrenme sürecine önem verir ve öğrencinin gelişimini izlemeyi amaçlar" ifadeleri ile tanımaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapılması gerektiğini ve ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ettiğini öne çıkarmaktadır. Bu durum öğretmenlere ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile öğrencilerini ve kapasitelerini daha yakından görme ve öğretim sürecini tekrar gözden geçirerek varsa eksikliklerini giderici çalışmalar yapabilme fırsatı sunmaktadır. Ancak, İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının etkin biçimde uygulanabilmesi ve öğretim sürecinde bu yaklaşımların sunduğu potansiyelden en üst düzeyde yararlanılabilmesi öğretmenlerin bu konudaki birikimine ve deneyimine bağlıdır.

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma amaçları dikkate alındığında (Tablo 3.7) sınıf öğretmenlerinin daha

çok ölçme-değerlendirmeyi "öğrencinin süreç içindeki gelişimini izlemek", "öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanlarda dönüt sağlamak" ve "kazanımlarının elde edilip edilmediğini tespit etmek" amacıyla, en az ise "öğretimi şekillendirmek" ve "öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not vermek" amacıyla yaptıkları ve ölçme-değerlendirmenin biçimlendirmeye yönelik yapılma amacı ile değer biçmeye yönelik yapma amacı arasında fazla bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine dayalı olarak biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma uygulamalarının dengeli olduğu söylenebilir. Ancak ölçme-değerlendirme anketinin diğer bölümlerinde yer alan maddeler dikkate alındığında (ilgili kişileri değerlendirmeye katma, yapma zamanı, puan ve dönüt verme, dönem başarısı, alternatif değerlendirme yöntemleri) sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma amaçlarını yeterince gerçekleştirmedikleri ifade edilebilir. Çünkü, ankete cevap veren öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine katılım ile ilgili olarak öğrencinin arkadaşını sürece daha az dahil ettikleri, ölçme-değerlendirmenin en çok ünitenin sonunda en az ise ünitenin başında yaptıkları, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında en çok öğrencinin gösterdiği çabayı en az ise rubrik kriterlerini göz önüne aldıkları, en az kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemlerinin alternatif değerlendirme yöntemleri olduğu belirlenmiştir. Tüm bu göstergeler sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma amaçları ile ilgili ifadelerinin diğer uygulamalar ile çeliştiğini göstermektedir.

Benzer şekilde özel durum çalışmasındaki öğretmenlerin de biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaptıkları yönündeki ifadeleri ile gerçek ortamdaki uygulamalarının farklı olduğu belirlenmiştir. Örneğin, özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenler ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğrencinin eksiklerini belirlemek ve gidermek, karne notu vermek, kazanımlarının ulaşılma düzeyini belirlemek, anlaşılmayan konuları tespit etmek, süreç içindeki gelişimi izlemek, öğrencinin ön bilgilerini belirlemek, öğrencinin sınıftaki seviyesini saptamak, az da olsa öğrenciye dönüt vermek, kavram yanılgılarını belirlemek, öğretimi şekillendirmek, veliye bilgi vermek amacıyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular dikkate alındığında bu öğretmenlerin İMÖP'ün öngördüğü tanımaya, biçimlendirmeye ve değer biçmeye yönelik olan ölçme-değerlendirme yapma amaçlarını kısmen yerine getirdikleri söylenebilir. Ancak bu sekiz öğretmenin anket ve mülakatta ölçme-değerlendirmeyi tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik yaptıklarına ifade etmelerine karşın, sınıf içi gözlem notları dikkate alındığında Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7'in ölçme değerlendirmeyi değer biçmeye yönelik amacının yanında daha çok öğrenciyi tanıma ve

biçimlendirmeye yönelik yaptıkları, Ö2, Ö3 ve Ö8'in ise tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmanın yanında daha çok değer biçmeye yönelik yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri sınıf mevcudunun fazla olması (Ö4, Ö2), zaman (Ö4-Ö8), öğretmenin yükü (Ö5, Ö4), değerlendirme formlarının fazla olması (Ö6), programın yoğunluğu (Ö5), bilgi eksikliği (Ö3, Ö7, Ö8) gibi gerekçeler öne sürerek öğrencilerin proje, performans ve portfolyo çalışmalarına sürecinde yeterince dönüt veremedikleri, öğrencilerin objektif olmadıkları gerekçesiyle öz ve akran değerlendirmeyi fazla kullanmadıkları (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8) saptanmıştır. Tüm bu göstergelere dayalı olarak bu araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin sonuca önem veren geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışından tam anlamıyla kurtulmadıkları, eski alışkanlıklarını sürdürdükleri ve yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları söylenebilir.

Bilindiği gibi geleneksel değerlendirme anlayışında önce öğretim daha sonra ölçme-değerlendirme yapılmaktadır. Böyle bir ortamda öğrencilerin eksikleri ve öğrenme ihtiyaçları belirlenememekte ve zamanında telafi edilememekte (Baki ve Birgin, 2004), başarısız olan bu öğrenciler sınıfın hızına yetişememekte ve başarı seviyeleri gün geçtikçe aşağıya doğru gitmeye devam etmekte, öğrenme yönündeki çabaları ve kendilerine olan güvenleri de azalmaktadır. Diğer taraftan öğrenmeyi teşvik eden biçimlendirici değerlendirme ise öğretim sürecinden sonra yapılmasından ziyade öğretim süreci içinde yapılır ve bunun başlıca amacı da tüm öğrencilerin öğrenmelerini sağlamaktadır (Shepard, 2000). Üstelik öğrenme sürecinde öğrencileri merkeze alan ve öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanan biçimlendirici değerlendirme öğrencileri doğrudan etkinliklerin içine katma, öğrenmelerinde derinleşmesini sağlama, öğrencilerin başarısızlıklarını ve eksikliklerini yüzüne vurmaktan ziyade başarılarını ve gösterdikleri gelişimleri vurgu yaprak öğrenmeyi motive etme ve güven kazanmalarını sağlama amaçlarını temel almaktadır (Stiggins, 1999; 2002). Yapılan bir çok çalışma (Anderson, 1998; Birgin, 2003; Black ve Willam, 1998a; 1998b; Brookhart, 2001; Dochy, 2001; Dochy ve McDowell, 1997; Stiggins, 1999; 2002) değerlendirme sürecinde öğrencileri aktif bir rol veren, daha ayrıntılı ve doğru dönüt veren biçimlendirmeye yönelik yapılan değerlendirmenin öğrencinin öğrenmesine teşvik etmesi, öğretim niteliğinin artırması, öğrencinin zayıf yönlerinin teşhis edilip geliştirmesi, öğrenmeyi derinleştirmesi ve standart başarını testlere göre öğrencinin başarısını daha çok artırması bakımından önemli fırsatlar sunduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında ise İMÖP'ün öngördüğü öğrenme sürecine önem veren, öğretimi biçimlendiren ve öğrencinin eksiklerini zamanında

telafi edilmesini imkan sunan tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirmenin sunmuş olduğu potansiyelden yeterince yararlanılmadığını göstermektedir. Üstelik sınıf öğretmenlerinin bu tür ölçme-değerlendirme uygulamalarının matematik dersinde kendine güveni ve başarısı düşük olan öğrencilerin ileriki öğretim hayatları için ciddi engel oluşturabileceğini de işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.37) merkezi sınavlarının İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yapma amaçlarını olumsuz yönde etkilediğini ve öğretimleri üzerinde baskı oluşturduğunu (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6) göstermektedir. Örneğin, Ö1 ve Ö4'ün merkezi sınav sistemi nedeniyle velilerin kendileri üzerinde baskı yaptığını belirtikleri, sınıf içi gözlemlerde de Ö2'nin 2005 öğretim programı kitaplarında yer alan soruların sınavlara hazırlamada yeterli olmamasını gerekçe göstererek derslerinde ticari test kitaplarını öğrencileri sınavlar hazırlama amacıyla kullandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ö5 de merkezi sınav sisteminin öğretim üzerinde baskı oluşturduğunu ve çoktan seçmeli test kullanmaya yönettiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikliğinin yanı sıra eğitim sistemimiz içindeki SBS gibi çoktan seçmeli merkezi sınav baskısının biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeye yapılmamasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Diğer taraftan bu araştırmanın merkezi sınavların öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği ve uygulamalarını biçimlendirdiği bulgusu yurt dışında (Black and Willam, 1998; Shulha, 1999; Stiggins, 1999; Bol vd, 2002; Tamir, 2003; Bol, 2004; Genç, 2005) ve yurt içinde (Türnüklü, 2003; Çimer, 2004: Baş-Collins, 2005; Kartallıoğlu, 2005; Sarıer, 2007; Gökçek, 2008; Çoban-Torçuk, 2008; Cansız, 2008; Birgin vd., 2009) yapılan birçok araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir. Örneğin Bol (2004) 165 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmelerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının merkezi sınav sistemine uyumlu olacak şekilde tasarladıklarını ve öğrencilerini alternatif ölçme araçlarını nazaran sınava en yi şekilde hazırladığını düşündükleri geleneksel ve kapalı uçlu ölçme araçlarını daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Şahin'de (2009) SBS gibi merkezi sınavın etkilerini müfredat dışı öğretim, öğretim teknik ve yöntemlerinde geleneksellik ve ezber temelli eğitim, yüklü ev ödevleri, öğretimin okulun dışına taşınması ve bunun velilere getirdiği ekonomik yük ile tüm bunların etkisiyle öğrencilerde bu durumun meydana getirdiği sorunlar olarak sıralamaktadır. Tüm bu göstergeler, bu araştırmanın ortaya koyduğu sınıf

öğretmenlerinin biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmamasında merkezi sınavların önemli bir rol oynadığı görüşünü destekler niteliktedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yansıtmış olmaları sahip oldukları geleneksel matematik öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi inançlar ile de açıklanabilir. Bilindiği gibi, öğretim sürecinde öğretmenlerin epistemolojik inançları önemli rol oynamakta ve sınıf içi uygulamalarını biçimlendirmektedir (Thompson, 1992). Nitekim, bu araştırma kapsamında (Tablo 3. 6) geleneksel öğrenme inancına sahip olan Ö2, Ö3 ve Ö8'in daha çok değer biçmeye yönelik uygulamalar sergilemiş, çağdaş öğrenme inancına sahip olan Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın ise biçimlendirme yönelik uygulamalar sergilemişlerdir. Ayrıca, Tablo 3.43'de öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin inançları ile ölçme-değerlendirme yapma amaçları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Buna göre çağdaş öğrenme inancına sahip olan öğretmenler geleneksel anlayışa sahip öğretmenlere göre daha çok biçimlendirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirmektedirler. Bu yönüyle düşüldüğünde bu araştırma, sınıf öğretmenlerin matematik öğrenmeye ilişkin sahip oldukları felsefi inançların ölçme-değerlendirme yapma amaçları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan bir çok araştırmanın sonuçları da (Brosnan vd., 1994; Thomas ve Oldfather, 1997; Kusch, 1999; Suurtamm, 1999; Lock ve Munby, 2000; Stipek vd., 2000; Genç, 2003) bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin, Genç (2003) Amerika'daki fen bilgisi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları ile ölçme-değerlendirme yönelik felsefi inançları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu, Stipek ve arkadaşları (2000) öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenme ve öğretme, değerlendirmeye ilişkin inançlarıyla öğretim sürecindeki uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve inançların uygulamalarını yapılandırdığını, Suurtamm (1999) alternatif değerlendirme uygulamalarıyla öğretmenlerin matematiğe, öğrenmeye ve öğretime ilişkin inançları ve görüşleri arasında uyum olduğunu saptamıştır. Brosnan ve arkdaşları (1994) öğretmenlerin matematik öğrenme-öğretme konusundaki inançlarının alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması yönünde olumlu bir değişimin gerçekleşmesine katkı sağladığını, Lock ve Munby (2000) ise öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel öğrenme ve öğretime ilişkin felsefi inançlarının eski ölçme-değerlendirme uygulamalarını değiştirmesini engellediğini belirlemişlerdir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi öğretimi biçimlendirmek amacıyla yapma amacının düşük olması ve özel durum çalışması

kapsamındaki öğretmenlerin de tanımaya yönelik ölçme-değerlendirme etkinliklerini fazla gerçekleştirmemiş olmaları (Tablo 3.8) öğrencinin ön bilgisine, bilginin yapılandırmasına ve öğretim sürecine önem veren 2005 İMÖP için oldukça düşündürücüdür. Diğer taraftan bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında daha çok değer biçmeye yönelik yaptıkları bulgusu, ülkemizde 2004 öncesinde (Güven, 2001; Baki ve Birgin, 2002; Türnüklü, 2003; Özsevgeç vd., 2004; Çakan, 2004; Çimer, 2004) ve sonrasında (Kalender, 2006; Nalbantoğlu-Eyitmis, 2007; Cansız, 2008; Okur, 2008; Birgin vd., 2009) yapılan bir araştırmada öğretmenlerin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma amaçları ve uygulamalarının olduğu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme pratikte daha çok önem vermeleri pedagojik yönden bilgi eksikliği sahip olmaları ile açıklanabilir. Nitekim bu araştırmadaki öğretmenlerin çoğunluğu HİE seminerlerinin kendileri açısında çok faydalı olmadığını, kısa süreli olduğunu ve alternatif değerlendirme araçları ve uygulamaları konusunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Tablo 3.31-34). Benzer şekilde Güven (2001) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları konusunda yeterli bilince sahip olmadıklarını ve ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğrenciye not vermek ve başarısını belirlemek amacıyla (%35.8) yaptıklarını belirlemiştir. 2004 sonrası yapılan araştırmalarda da Cansız (2008) ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmenin yapılma amacı bakımından geleneksel değerlendirme anlayıştan kurtulmadıklarını ve değer biçmeye yönelik değerlendirmeyi daha çok önem verdiklerini; Okur (2008), Birgin ve arkadaşları (2009) ise sınıf öğretmenlerinin resmi zorunluluk (proje, performans ve portfolyo) dışındaki alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıklarını saptamıştır. Oysa, Shepard (2000) biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede öğrencinin eksiklikleri ve güçlü olduğu alanlarda açıklayıcı dönüt vermenin, öğrenmesine teşvik etmenin, öz ve akran değerlendirmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın ve 2004 sonrası Türkiye'de yapılan araştırmaların (Kalender, 2006; Nalbantoğlu-Eyitmis, 2007; Cansız, 2008; Birgin vd., 2009) ortaya koyduğu sonuçlar düşünüldüğünde eğitim sistemimizin ürün çıktısının kalitesini artırmada önemli bir potansiyele sahip olan biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Özetle bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin eksiklerini belirlemek, süreç içindeki gelişimlerini izlemek gibi biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmanın yanında daha çok öğrencinin düzeyini ve başarısını belirlemek, kazanımların elde edilip edilmeğini tespit emek gibi değer biçmeye yönelik değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Bu bakımından ele alındığında bu araştırma sınıf öğretmenlerinin yeni umutlarla uygulamaya konan 2005 İMÖP'ün öğretim sürecine ve öğrencinin ön bilgisine önem veren biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme anlayışını sınıf ortamına yansıtmakta, beklenen değişimi gerçekleştirmekte zorlandıklarını, biçimlendirici değerlendirme sayesinde umut edilen faydalardan yararlanma konusunda çok da başarılı olamadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmalarında geleneksel matematik öğrenme ve öğretme anlayışı, bilgi eksikliği, HİE programlarının verimli olmayışı, değişime direnç, merkezi sınav baskısı, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olma, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, alternatif değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz algı, öğretim programı yetiştirme endişesi, zaman darlığı gibi faktörlerin önemli etkisinin olduğu belirlenmiştir.

b) İlgili kişilerin ölçme-değerlendirme sürecine katılımı

Çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını geleneksel anlayıştan farklı kılan en önemli özelliklerinden biri de eğitimden sorumlu kişilerin (veli ve diğer öğretmen, yönetici) (De Fina, 2002; Birgin, 2006) ve özellikle öğrencinin kendisinin ve akranının (Dochy ve McDowell, 1997; Anderson, 1998; Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Shepard, 2000; Dochy, 2001; Brooks ve Brooks, 2001; Yeşildere ve Türnüklü, 2004; Çıkrıkçı-Demirtaşlı ve Toraman, 2005;) değerlendirme sürecine aktif olarak katılımını sağlamasıdır. 2005 ilköğretim programında da öğretim sürecinde yaşanan aksaklıklardan haberdar olabilmek ve zamanında müdahale yapabilmek için öz ve akran değerlendirmenin yapılması gerektiği "Önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği açıktır. Öğrenmede yaşanan bu aksaklıklardan haberdar olmak için zaman zaman öğrencileri yazılı ve sözlü olarak sınamanın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmaları da yapılmalıdır (MEB, 2005: 42)" şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı ise öz, akran ve grup değerlendirme yapma, yapılan çalışmaları ve ürünleri (portfolyo, proje, performans görevi)

kritik etme ya da görüş beyan etme, değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasını katkı sağlama şeklinde gerçekleşebilmektedir.

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğrencinin kendisini (4.01) ve akranını (3.51) dahil edilmesini "genellikle" düzeyinde, diğer öğretmenler (2.91) ile velinin (2.85) dahil edilmesini ise "ara sıra" düzeyinde gerçekleştirmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi (3.74) diğer ilgili kişilere (2.87) göre daha çok dahil ettikleri, öz değerlendirmeyi (4.01) akran değerlendirmeye (3.51) göre daha çok tercih ettikleri, velinin değerlendirme sürecine çok az katıldığı (2.85) belirlenmiştir. Diğer taraftan Tablo 3.26'da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçları kullanma sıklıkları incelendiğinde de öz (3.79) ve akran (3.47) değerlendirmenin en az kullanılan ölçme-değerlendirme araçları arasında olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgular, 2005 İMÖP'ün dayandığı çağdaş eğitim anlayışı ön görmesine rağmen ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin ve diğer ilgili kişilerin beklenen düzeyde dahil edilmediğini, özellikle akran ve velinin ölçme-değerlendirme sürecine katılımının oldukça düşük düzeyde olduğunu işaret etmektedir.

Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımı öğrencinin kendi bilgilerini yapılandırmasına, öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını, öğrenmeye güdülenmesini ve geliştirmesine, oto-kontrol becerilerini gelişmesine ve eleştiri ve kritik yapma becerisi kazanmasına katkıda bulunabilmekte (Black ve Willam, 1998; Crook, 1988; Bahar vd., 2006), öğretmene ise öğretim sürecini yeniden gözden geçirme fırsatı vermektedir. Özellikle ülkemizde yetişen yeni nesil için kişinin kendini muhasebeye tutabilmesi, kritik ve yapıcı eleştirilerde bulunabilmesi, farklı fikirleri saygı duyabilmesi gibi becerileri kazanabilmesi oldukça önem taşımaktadır. Nitekim bu ve benzeri becerilerin kazandırılması gerektiği 2005 ilköğretim programlarının amaçları arasında da yer almaktadır. Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında ise ülkemizdeki sınıf öğretmenlerinin İMÖP ile birlikte gündeme gelen alternatif değerlendirme yöntemlerinden öz ve akran değerlendirmenin öğretmene ve öğrenciye sunduğu potansiyelden yeterince yararlanamadıkları ve İMÖP'ün arzuladığı bazı becerileri (öz değerlendirme, kritik etme, fikirlere saygı duyma vb.) kazandırılmasında öğrencilere ket vurdukları söylenebilir.

Diğer taraftan 2005 ilköğretim programlarında (MEB, 2005) velinin eğitim sürecinde katılmasının çocuklarının eğitiminde ne kadar önemli bir etkiye sahip olduğu ve ölçme-değerlendirme sürecine aktif olarak katılması gerektiği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde

bazı çalışmalarda da (Keith vd., 1993; Chen ve Fan, 2001; Kotaman, 2008) velinin eğitim-öğretim sürecine katılımının öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesi, okuldaki disiplin sorunlarının azalması, öğrencilerin okula devamlarının ve akademik başarılarının artması, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gibi eğitim öğretimin pek çok alanında olumlu etkiler sağladığı ifade edilmektedir. Birgin de (2006c) yaptığı bir araştırmada velinin eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme sürecine katılmasının öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasına, matematik dersine daha çok önem vermesine ve ödevlerini zamanında yapmasına teşvik ettiğini, veli ve öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın bulguları ise velinin değerlendirme sürecine katılımın çok düşük olduğunu (Tablo 3.9), sadece Ö1 ve Ö4 tarafından değerlendirme sürecine dahil edilmeye çalışıldığını (Tablo 3. 27) göstermektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde sosyal, duyuşsal ve akademik yönden gelişmesine önemli katkı sağlayan velinin değerlendirme sürecine çok az dahil edilmeye çalışılması İMÖP'ün öngördükleri ile çelişki oluşturması bakımından oldukça manidardır. Bu araştırmanın bulguları ışığında velinin değerlendirme sürecine çok az dahil edilmesinin nedenleri arasında velilerin yeni program konusunda yeteri düzeyde bilgilendirme yapılmamış olması, öğretmenlerin velinin değerlendirme objektif olmayacakları inancı, Türk eğitim sisteminde bu konuda yerleşik bir kültür olmaması, özellikle çocuklarının eğitiminde en çok ilgilenen annelerin okur-yazarlık düzeyinin düşük olması sıralanabilir. Benzer şekilde Birgin (2003) yedinci sınıf matematik dersi kapsamında uyguladığı portfolyo çalışmasında bazı velilerin okur-yazarlık düzeyinin düşük ve ilgisiz olmalarının veli gözlem formunun uygulanmasında sorun oluşturduğunu, Kay ve Halat (2009) ile Ersoy (2007) velilerin yeni öğretim programları konunda yeterli bilince sahip olmadıklarını, Kotaman (2008) ve Demirbulak (2004) ise veli-okul işbirliğinin zayıf olduğunu saptamışlardır.

Bu araştırmanının ortaya koyduğu sınıf öğretmenlerinin öz, akran ve grup değerlendirmenin arzulanan sıklıkta kullanmadıkları, yani öğrenciyi değerlendirme sürecine aktif olarak katmada yetersiz kaldıkları bulgusu Hunter, Mayenga ve Gambell (2006) ve özellikle 2005 sonrası Türkiye'de yapılan bir çok araştırma sonucuyla (Aydın, 2006; Sarıer, 2007; Ersoy, 2008; Çoban-Torçuk, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd., 2009) paralellik göstermektedir. Örneğin, Hunter ve arkadaşları (2006) 4070 ilköğretim II.kademe İngilizce öğretmeni üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin %19'u öz değerlendirmeyi, %10'u akran değerlendirmeyi önemsiz olarak algıladıklarını ve daha az

kullanmayı tercih ettiklerini; Ersoy (2008), sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamında grup ve/veya akran ile öz değerlendirmeyi ara sıra kullandıklarını, Adanalı (2008) Sosyal Bilgiler dersi kapsamında sınıf öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerinden öz ve akran değerlendirmeyi çok az tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Çoban-Torçuk (2008) ise ilköğretim II.kademe matematik öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında akran değerlendirmeyi öğretmenlerin %60'ı hiçbir zaman kullanmadıklarını, öz değerlendirmeyi ise öğretmenlerin %40'ı ara sıra kullandığını, %33'ünün hiçbir zaman kullanmadığını belirlemiştir. Birgin ve arkadaşları (2009) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öz ve akran değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, Erdal (2007) sınıf öğretmenlerinin eski programda yer alan ölçme değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli ve yazılı sınav) etkisinden tam olarak kurtulamadıklarını, yeni programda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına uyum sağlayamadıklarını saptamıştır.

Özel durum çalışması kapsamındaki elde edilen bulgularda da değerlendirme sürecine katılan kişiler bakımından en çok ders öğretmeninin ve öğrencinin kendisinin katıldığı, en az ise öğrencinin akranı, veli ve diğer öğretmenlerin katıldığı belirlenmiştir. Öğrencinin sürece dahil olması ise en çok ders kitabındaki değerlendirme formlarının kullanılması, kendi yaptıklarını kontrol etmesi, arkadaşlarının yaptıklarını eleştirmesi ve değerlendirmesi şeklinde gerçekleştiği ve uygulamaların öğretmene göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Sınıf öğretmelerinin ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi ve ilgili diğer kişileri yeterli düzeyde dahil etmemesinin nedeni olarak öğretmenlerin öz ve akran değerlendirmeyi önemsiz görme algı ve inançlarının olduğu söylenebilir. Nitekim, Tablo 3.23'teki veriler Ö2, Ö3, Ö7 ve Ö6 akran değerlendirmeyi, Ö2, Ö3, Ö8 öz değerlendirmeyi önemsiz olarak gördüklerini işaret etmektedir. Ö7 öz ve akran değerlendirmeyi önemsiz olarak gördüğünü ise "Ben zaten öz ve akran değerlendirme formlarını değerlendirme kriteri olarak görmüyorum kitapta yaptıkları bir etkinlik olarak görüyorum" şeklinde, buna karşın Ö4 öz değerlendirmeye önem verdiği için sık olarak kullandığını "Benim için en önemli özellik bireyin kendini değerlendirmesidir. En büyük not kendi kendine verilen nottur. Bu nedenle öz değerlendirme formunun içselleştirilmesine çalışıyorum" şeklinde belirtmiştir. Tüm bu göstergeler öz ve akran değerlendirme konusundaki öğretmenlerin algılarının ve inançlarının önemli rol oynadığını işaret etmektedir. Benzer şekilde Adams ve Yang-Hsu (1998), 269 ilköğretim I.kademe matematik öğretmeni ile yaptığı araştırmasında da ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin

önem algısı ile uygulama sıklığı arasında sıkı bir ilişki olduğunu, önemsiz görülen ölçme araçlarının daha az tercih edildiğini saptamıştır. Bu yönüyle bu sonuç, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak Nazlıçicek ve Akarsu (2008), 121 ortaöğretim öğretmeni üzerinde yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin öz değerlendirmeyi önemli olarak algılamalarına karşın sık olarak kullanmadıklarını saptamış, bu nedenle öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin önem algılarının kullanma sıklıkların ne kadar örtüştüğü karar vermenin zor olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin veli, öz ve akran değerlendirmeyi yeteri sıklıkta kullanmamasının bir nedeni olarak veli ve öğrencilerin değerlendirmede objektif olamayacakları algısı ya da inancının olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim Tablo 3.35'de öğretmenlerin ölçme-değerlendirmede karşılaştıkları en önemli sorunlar arasında "öğrencinin objektif olmaması" sorunun olduğu görülmektedir. Ayrıca Ö8 öz ve akran değerlendirmeyi öğrencilerin objektif olarak doldurmadıkları için önemli olarak görmediğini belirtmiştir. Tüm bu bulgular düşünüldüğünde öz ve akran değerlendirmenin yeteri düzeyde uygulanmamasının bir nedeni olarak eğitim sistemiz içinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin 2005 İMÖP öncesinde öz, akran ve grup değerlendirme kültürüne alışık olmamaları şeklinde açıklanabilir. Benzer şekilde Cansız-Aktaş'da (2008) ortaöğretim matematik öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında 2005 öğretim programlarında önerilen değerlendirme araçlarının kullanılmamasının nedenleri arasında yeni değerlendirme kültürüne alışkın olmamalarının ve değişime direnç göstermelerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada öz ve akran değerlendirmenin kullanılmamanın nedenleri arasında öğretmenlerin bilgi eksikliği, zaman, öğrenci sayısının ve değerlendirme formlarının fazla olması olduğu belirlenmiştir. Nitekim Tablo 3.24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri değerlendirme araç ve yöntemleri arasında öz ve akran değerlendirmenin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, özel durum çalışması kapsamında Ö2 değerlendirme formlarının fazla olması ve öğrencinin kalabalık olması nedeniyle öz ve akran değerlendirme formlarının gereksiz olduğunu, Ö3'de bilgi eksikliği olduğu için kullanmadığını belirtmiştir. Bu yönüyle düşüldüğünde öğretmenlerin bilgi eksikliği, zaman, öğrenci sayısının ve değerlendirme formlarının fazla olması gibi faktörlerin öz ve akran değerlendirmenin kullanılmamasının arkasında yatan önemli etkenler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde yapılan bir çok araştırma öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yetersiz algılarının olduğu ve eğitime ihtiyaç duydukları

(Daniel ve King, 1998; Jonson, 1999; Çakan, 2004; Aydın, 2005; Gözütok vd., 2005; Yaşar vd., 2005; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Aydın, 2006; Çoban-Çortuk, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd, 2009), bu nedenle de daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri (Aydın, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdemir, 2007; Cansız, 2008; Güneş, 2008) yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Ersoy (2008), Okur (2008), Anıl ve Acar (2008) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarının daha az kullanmamalarının sebepleri arasında sınıf kalabalıklığı, zaman, değerlendirme formlarının fazla olması gibi nedenlerin olduğunu saptamışlardır. Bu açıdan ele alındığında bu araştırmanın ortaya çıkardığı öğrencinin değerlendirme sürecine yeteri düzeyde dahil edilmemesinin altında yatan nedenlerin bir çok araştırma sonucuyla da örtüştüğü söylenebilir.

Özetle, bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin ilgilleri ve öğrenciyi değerlendirme sürecine katma bakımından İMÖP'ün ön gördüğü düzeyde dahil edemediklerini, öz değerlendirmeyi akran değerlendirmeye göre daha çok tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Değerlendirme sürecine öğrencilerin ve ilgili kişilerin daha az katılmasının nedenleri arasında öğretmenlerin bilgi eksikliği, öz ve akran değerlendirme konusundaki olumsuz algı ve inançları (faydasına inanmama, önemsiz görme, öğrencilerin objektif olmayacağı inancı), öğretmen ve öğrencilerin öz ve akran değerlendirme kültüre alışkın olmamaları, zaman sıkıntısı, değerlendirme formlarının fazla olması, sınıf mevcudu fazla olması gibi etkenlerin yer aldığı belirlenmiştir.

c) Ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı

Çağdaş eğitim anlayışında ölçme-değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası ve öğretimi besleyen önemli bir öğedir (Bauer, 1999; Brookhart, 2003; NCTM, 1995; Shepard, 2000). Bu anlayışa göre ölçme-değerlendirme sadece öğretim sürecinin sonunda değil öğretim sürecinin başından sonuna her aşamasında sürekli olarak yapılan bir faaliyettir. Bu nedenle, ölçme-değerlendirmede öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca ne yaptığı ve nasıl bir gelişim gösterdiği, öğrenme sürecinde çevresiyle nasıl bir etkileşime girdiği dikkate alınır. Üstelik, öğrenci merkezli eğitim anlayışında ölçme-değerlendirme uygulamaları hem bir öğrenme etkinliği hem de öğrenmenin niteliğini belirleme ve kontrol etme mekanizması olarak algılanmaktadır (Sittings, 2002). Benzer şekilde 2005 İMÖP ölçme-değerlendirmeyi öğretimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme

sürecine dayalı değerlendirme anlayışını öne çıkarmaktadır. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin her aşamasında (başında, öğretim süreci içinde ve sonunda) ölçme-değerlendirme yapmaları İMÖP için önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre (Bkz. Tablo 3.11), sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi yapma zamanı bakımından en çok dönem arasında ve sonunda, en az ünitenin başında, orta sıklıkta ise ünite boyunca yapmaktadırlar. Buna göre sınıf öğretmenleri öğretim sürecin sonunda (ders, konu, ünite, dönem) yapılan ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin başında ve esnasında yapılan ölçme-değerlendirmeyi göre daha sık yapmaktadırlar. Üstelik bu bulgu, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi daha çok değer biçmeye yönelik yaptıkları (Tablo 3.7), ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi ve akranını daha az dahil ettikleri (Tablo 3.9), sınıf içi gözlemi, karma ve çoktan soru türü ile ünite izleme testini daha çok önemli gördükleri (Tablo 3.22), sınıf içi uygulamalarında sınıf içi gözlem, karma ve çoktan seçmeli soru türü ile ünite izleme testi ve ev ödevi gibi önceden beri uygulaya geldikleri geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını daha sık kullandıkları (Tablo 3.26) bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu bulgulara göre ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı bakımından sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kısmen öğretim sürecinin değerlendirilmesine odaklanmalarına karşın yeterli düzeyde gerçekleştirmedikleri, daha çok geleneksel öğrenme ortamlarında baskın olan ürün odaklı değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme algılarına sahip oldukları ve uygulama sergiledikleri söylenebilir. Halbuki, 2005 İMÖP ve öğrenci merkezli eğitim anlayışı ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinden ayrı olarak görmemekte, öğrenmeyi sağlama ve öğretimi yönlendirme amacıyla öğretimin her anında ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin işe koşulmasını ön görmektedir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirmeyi çok az yapılmış olmaları da yapılandırmacı eğitim anlayışını, öğrencinin ön bilgisini, hazır bulunuşluk düzeyini ve öğrencinin gelişim sürecini temel alan İMÖP için oldukça düşündürücüdür.

Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğretim sürecinin sonunda not vermek ve başarıyı belirlemek amacıyla yaptıkları, süreç değerlendirmenin yanında öğretim süreci sonunda yapılan ürün değerlendirmeyi daha çok öne çıkardıkları bulgusu, yurt dışı ve yurt içindeki bir çok araştırma sonucuyla da paralellik göstermektedir. Yapılan bir çok araştırmada da öğretmenlerin daha çok öğrenme düzeyinin saptanmasına odaklanan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testler gibi geleneksel ölçme-

değerlendirme araçları daha sık tercih ettikleri (Gullickson, 1985; Güven, 2002; McMillan vd., 2002; Çimer, 2004; Güven ve Eskitürk, 2007; Yılmaz, 2006; Erdal, 2007; Okur, 2008), sınıf içi uygulamalarında öğrencilere yeterli açıklayıcı geri dönüt sunmadıkları (Mavrommatis, 1997; Black ve Willam, 1998; Stiggins, 2002; Çoban-Torçuk, 2008) ve ölçme-değerlendirmeyi daha çok değer biçmeye yönelik yaptıkları (Anderson ve Bachor, 1993; Stiggins, 2002; MEB, 2003; Türnüklü, 2003; Çimer, 2004; Cansız, 2008) ifade edilmektedir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanına ilişkin geleneksel anlayışı yansıtan algı ve uygulamaları düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin geleneksel değerlendirme algı ve uygulamalarının bir öğrenme ve öğretme aracı olarak algılanması yönünde değişmesi gerektiği söylenebilir.

Diğer taraftan özel durum çalışması kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları (Şekil 3.3) incelendiğinde de öğretmenlerin en çok ölçme-değerlendirmeyi öğretim sürecinin sonunda ve öğretim sürecinin başında en az ise zamana bağlı olmadan ve öğretim süreci içinde yaptıkları ortaya çıkmıştır. Tablo 3.12'deki bulgular incelendiğinde Ö1, Ö4 ve Ö6'nın öğretim süreci öncesi ve öğretim süreci içinde, Ö2, Ö3 ve Ö8'in öğretim süreci sonunda daha çok ölçme-değerlendirme yaptıkları, Ö5 ve Ö7nin ise dengeli bir zamanlama yaptıkları söylenebilir. Ayrıca Ö2, Ö3 ve Ö8'in öğretim süreci sonunda daha çok ölçme-değerlendirme yapmasında matematiğin öğrenme ve öğretimine ilişkin geleneksel matematik öğrenme inancının, Ö2'nin daha çok merkezi sınava odaklı öğretim anlayışının, Ö2 ve Ö8'in ise eğitim fakültesi dışındaki bir fakülteden (Fen-Edebiyat Biyoloji) mezun olması nedeniyle pedagojik ve alan bilgisi yönünden eksiklerinin olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bu araştırmada çağdaş matematik öğrenme inancına sahip öğretmelerin geleneksel öğrenme inancına sahip öğretmenlere göre (Tablo 3.43), 0-5 yıl öğretmenlerin ise 11-15 yıl öğretmenlere göre (Tablo 3.45) daha sık ünitenin başında ölçme-değerlendirme yaptıkları bulgusu ve 11-15yıl hizmete sahip sınıf öğretmenlerinin atanma yılları düşünüldüğünde bu gruptaki öğretmenlerin daha çok eğitim fakültesi dışından atanan kişiler olma ihtimalinin yüksek olması bu varsayımları destekler niteliktedir. Üstelik Ö2, Ö3 ve Ö8 öğretmenleri için öne sürülen bu varsayımları bazı araştırma sonuçları da desteklemektedir. Buna göre geleneksel felsefi inançlar (Cansız-Aktaş, 2008; Cronin-Jones, 1991; Genç, 2005; Haney vd., 2002; Güneş, 2008; Lock ve Munby, 2000; Smith ve Anderson, 1984; Stipek vd., 2001) ve merkezi sınav baskısı (Baş Collins, 2005; Bol vd, 2004; Genç, 2005; Shulha,

1999; Sittings, 2002) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yapılmasını engellemektedir. .Diğer taraftan Özdaş ve arkadaşları (2005) ile İşman (2005) Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterli olmamasının bir nedeni olarak daha önceki yıllarda eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan kişilerin öğretmen olarak atanması politikasını göstermektedir. Benzer şekilde Kalender (2006), 226 sınıf öğretmeni üzerinde yapmış olduğu araştırmasında da iki yıllık eğitim enstitüsü mezunları öğretmenler ile sınıf öğretmenliği branşı mezunu öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre ölçme-değerlendirme konusunda daha az sorun yaşadıklarını saptamıştır. Bu yönüyle düşünüldüğünde bir çok araştırma sonucu da bu araştırmanın ortaya koyduğu öğrenmeye ilişkin felsefi inanç, merkezi sınav baskısı ve mezun olunan fakülte/program değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma zamanlarını etkiyen önemli faktörler olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Özetle, sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma zamanına ilişkin uygulamaları sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi daha çok öğretim süreninin sonunda, en az öğretim sürecinin başında kısmen öğretim süreci içinde yaptıklarını ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde sürece yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının olmasına karşın İMÖP ve çağdaş değerlendirme anlayışına göre yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sürece yönelik yani öğretim sürecinin başında ve içinde ölçme-değerlendirme yeteri düzeyde yapmamasında öğrenme ve öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inancın, merkezi sınav sisteminin ve mezun olunan fakülte/program türünün etkili olduğu saptanmıştır.

d) Sınav sorularının niteliği

2005 İMÖP ile birlikte öğrencilerin başarılarının belirlenmesinde uyulması gereken resmi ölçme-değerlendirme uygulamaları 20/8/2007 tarih ve 26619 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile yeniden belirlenmiştir. Yönetmeliğin 32 nci maddesinin (f) bendinde "Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır", (g) bendine "Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır" şeklinde ifade edilerek ölçme-değerlendirmede ölçülmesi gereken becerilere vurgu yapılmıştır. Aynı Yönetmeliğin sınavlar başlıklı 36 ncı maddesinde de sınav şekli, sınavda kullanılması önerilen soru türleri ve nitelikleri ile ilgili

olarak farklı soru türlerine yer vermesi, ayrıntılı cevap anahtarının hazırlanmasını, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması gibi özelliklere vurgu yapılmaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına göre (Bkz. Tablo 3.13) sınıf öğretmenlerinin matematik sınavlarında en çok konunun kavranmasına yönelik, en az üst zihinsel becerileri yönelik soru, orta sıklıkta ise hatırlama ve bilgi düzeyi, problem çözme, yorum yapma ve SBS'ye yönelik sorular kullanmaktadırlar. Kullanılan sorular zihinsel beceriler bakımından incelendiğinde ise sınıf öğretmenleri sınavlarda düşük bilişsel becerilerin ölçülmesini üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinden daha fazla gerçekleştirmektedirler. Ayrıca bu bulgu Tablo 3.26'daki bulgular ile de tutarlılık göstermektedir. Nitekim Tablo 3.26 öğretmenlerin sınavda kullandıkları soru türleri bakımından incelendiğinde, en çok karma ve çoktan seçmeli soru türünü, en az ise uzun cevaplı soru türünü kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin sınavlarda en çok farklı soru türlerini içinde barındıran karma soru türünü tercih etmelerinde MEB yönetmeliğinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Ö1 yaptığı sınav ile ilgili olarak "Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli şeklinde karma yapıyoruz. Bunda yönetmelik var" ifadeleri bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

Diğer taraftan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ait sınavlarda en çok çoktan seçmeli ve karma soru türünü (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli vb) en az ise uzun cevap gerektiren soru türünü kullanmaları geleneksel ölçme araçlarını daha çok yöneldiklerini göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin sınav sorularının niteliği konusundaki geleneksel bakış açılarını, alışkanlıklarını ve tecrübelerini yeni ölçme-değerlendirme uygulamalarında da sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde bu bulgu, 2004 öncesi (Güven, 2002; Çakan 2004) ve sonrasında sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan birçok araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir (Adanalı, 2008; Erdal, 2007; Doğan vd., 2007; Güven ve Eskitürk 2007; Nalbantoğlu-Eyitmis, 2007; Okur, 2008). Örneğin, Çakan (2004) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri ortaöğretim öğretmenlerinin ise yazılı yoklamaları daha çok kullandıklarını saptanmıştır. Ersoy (2008) sınıf öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersi kapsamındaki sınavlarda çoktan seçmeli testleri, eşleştirme soruları, yazılı sınavları, boşluk doldurma sorularını daha sık tercih ettiklerini, Doğan ve arkadaşları (2007), Erdal (2007), Güven ve Eskitürk (2007) ile Nalbantoğlu-Eyitmis (2007) sınıf öğretmenlerinin sınavlarda en çok çoktan seçmeli ve yazılı sınav sorusunu tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Çoban-Torcuk

(2008) ise 6.sınıf matematik öğretmenlerinin çoğunun çoktan seçmeli sınavlara ağırlık verdiklerini, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin liselere giriş sınav sisteminden etkilenmesi olduğunu belirlemiştir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin sınav sorusu hazırlamada eski alışkanlıklarından tam anlamıyla kurtulamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İMÖP temel beceriler arasında problem çözme/kurma ve matematiksel dili kullanma becerilerini daha çok öne çıkarması nedeniyle sınavlarda açıklama ve çözüm yapmayı gerektiren uzun cevaplı soru türünün sıkça kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Ancak, Tablo 3.13'de her ne kadar sınıf öğretmenleri "problem çözme becerisini ölçen soruları" sıkça kullandıklarını ifade etmelerine karşın, Tablo 3.26'da kullandıkları ölçme araçları arasında çoktan seçmeli ve karma soru türünün sıkça kullanılması, yazılı yoklama sorularının çok az tercih edilmiş olması problem çözme/kurma becerisine yönelik soruların yeterli düzeyde sorulmadığını göstermektedir. Benzer şekilde bu konudaki ifade-eylem tutarsızlığı özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerde de tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler sınavlarda problem çözme becerisini ölçmeye yönelik sorular kullandıklarını ifade etmelerine (Tablo 3.14) karşın sınav sorularda bu durumun çok az olduğu ve daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türünü kullandıkları, uzun cevap gerektiren soru tütünü ise daha az tercih ettikleri (Tablo 3.15) belirlenmiştir. Bu konudaki tutarsızlığın sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerini ölçen sorular kapsamında alıştırma türünden kısa cevaplı ve aritmetik işleme dayalı soruları bu kategoriye dahil etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmadaki özel durum çalışmasındaki Ö3 ve Ö8 sınavda problem çözme becerisine yönelik sorular sorduğunu ifade etmesine karşın doküman incelemesinde daha çok alıştırma türünden sorular sordukları bunları problem türünden soru olarak algıladıkları görülmüştür. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin MEB Yönetmeliğinde ifade edilen farklı soru türlerinin kullanması önerisini dikkate aldıkları, ancak çoktan seçmeli soru türünün çok sık, uzun cevaplı soru türünün çok az tercih etmeleri ve bu soru türlerinin ölçtükleri özellikler nedeniyle İMÖP'te özellikle vurgulanan öğrencilerin kritik düşünebilme, yorum yapabilme, karar verme, varsayımda bulunabilme, problem çözebilme, matematik dilini kullanabilme gibi üst düzey zihinsel becerilerin yoklanmasını göz ardı ettikleri söylenebilir. Bu durum aynı zamanda İMÖP ve Yönetmeliğin sınav sorularının niteliğine yönelik beklenti ile sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının tam olarak örtüşmediğini de göstermesi bakımından manidardır.

Bilindiği gibi, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma biçimi öğrencilerin öğrenme stratejikleri ve öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bayrak, 2005; Black ve Willam, 1998; Sittings, 2001). Bu nedenledir ki; ölçme-değerlendirme yapma biçimi bir bakıma nasıl bir öğrenme talep edildiğinin işaretini vermektedir. Nitekim Struyven ve arkadaşları (2005) yaptıkları tarama çalışmasında öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarının ve öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin algılarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma biçimlerini önemli ölçüde etkili olduğunu, Bayrak (2007) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında ise öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma biçiminin ölçme-değerlendirme yapma biçimine göre şekillendiğini, öğrencileri yorum ağırlıklı klasik sınavlarla değerlendirmenin öğrencileri anlamlı öğrenmeye yönlendirmede olumlu bir etken olabileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınavlarda daha çok düşük zihinsel becerileri yoklama imkanı veren çoktan seçmeli, kısa cevaplı, karma soru türleri gibi geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmeleri gelecek nesillerin problem çözme/kurma, yorum yapma, varsayımları test etme gibi üst düzey zihinsel öğrenme gerektiren çalışma biçimleri yerine düşük düzeyli öğrenme gerektiren çalışma biçimlerini geliştirmelerini teşvik edebileceği muhtemeldir. Bu sebeple, öğretmenlerin sınavlarda da öğrencilerin üst düzey öğrenmelerini sağlayacak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ve araçlarını kullanmaya özendirilmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmadaki özel durum çalışmasına katılan öğretmenler de benzer bulgular saptanmıştır. Örneğin sekiz öğretmen genel olarak soruların hazırlama sürecinde farklı zorluk düzeyinde olması, kazanımlara yönelik ve dengeli bir şekilde dağılması, sınıf düzeyi ve MEB yönetmeliği gibi özellikleri dikkate aldıklarını ifade etmiş, dördü ise (Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4) zümre öğretmenler ile birlikte hazırladıklarını belirtmiştir. Ayrıca sekiz öğretmen hatırlamaya dayalı, çoğunun yapabileceği türden ve kavramaya yönelik, problem çözme becerisi, yorum ve açıklama gerektiren soru, 6 öğretmen merkezi sınavlara yönelik ve ayırt edici nitelikte, 3'ü ise derste çözülenlere benzer soru sorduğunu belirtmiştir (Tablo 3.14). Bu yönüyle düşünüldüğünde öğretmenlerin İMÖP'te öngörülen sınav sorularında kapsam, görünüş ve ayırt edicilik özelliklerini sağlamaya çalıştıkları, bilgi ve kavrama düzeyinin yanında ve uygulama ve üzeri düzeyindeki bilgilerini ölçmeye çalıştıkları söylenebilir. Ancak bu öğretmenlerin sınav dokümanları incelendiğinde (Tablo 3.15) öğretmenlerin daha çok kavrama (%42.4), uygulama (%24.1) ve bilgi (%18.6) basamağına ilişkin bilgileri, en az ise analiz ve üzeri (3.9) ile devinişsel öğrenme alanına ilişkin

bilgileri (%0.5) yokladıkları, en çok karma soru türlerinden oluşan sınav (%87.5), en az ise klasik yazılı yoklama (%12.5) ile çoktan seçmeli testi (%12.5) kullandıkları, soru türü olarak da en çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türünü, en az ise eşleştirmeli ve uzun cevap gerektiren türünden soru türünü tercih ettikleri belirlenmiştir. Sekiz öğretmenin daha çok kavrama ve bilgi düzeyini yoklaması, yazılı yoklama ve uzun cevaplı soru yerine çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türlerini kullanmaları öğretmenlerin sınavlarda öğrencilerin düşük zihinsel becerilerini problem çözme/kurma, analiz etme, genelleme yapma, varsayımı test etme, kritik düşünme gibi üst zihinsel becerilerden daha çok yokladıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yazılı yoklama ve uzun cevap ve açıklama gerektiren soru türünü çok az kullanmaları ve çoktan seçmeli soru türünü çok tercih etmeleri sınavlarda daha çok bir problemin çözüm sürecine ve izlenen stratejilerden ziyade sonuca odaklandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin bu tür uygulamaları ise özellikle İMÖP'de önemli bir beceri olarak kabul edilen problem çözme sürecinin ve becerisinin geliştirilmesi ve yoklanması bakımından tutarsızlık oluşturmaktadır.

Benzer şekilde Fleming ve Chambers (1983) 400 öğretmenin sınav kağıtlarını soru türü ve niteliği bakımından incelemiş, araştırma sonucunda öğretmenlerin kısa cevaplı soru türünü daha çok tercih ettiklerini, eşleştirmeli soru türünü, çoktan seçmeli ve doğru yanlış türünden sorulara göre daha sık, uzun cevap gerektiren soru türünü ise çok az kullandıklarını (%1'den az) belirlemiştir. Bunun yanında yaklaşık %69 oranındaki öğretmenin sınavda tanım, kural, formül bilmeyi gerektiren düşük düzeyli soru sorduğu, çok az sayıdaki sorunun ise uygulama ve üst düzey zihinsel beceriyi gerektirecek nitelikte olduğu saptanmıştır. McMillan ve arkadaşları da (2002) 3-5.sınıflarda görev yapan toplam 921 sınıf öğretmeninin ölçme-değerlendirme uygulamaların inceledikleri araştırmada öğretmenlerinin sınavlarda düşük zihinsel becerileri yoklamayı, uygulama ve üst zihinsel becerileri göre daha çok önem verdiklerini, matematik dersinde objektif ölçme araçları daha sık kullanılmasına karşılık, proje ve performans değerlendirme dil öğretimi dersine göre daha az kullandıklarını tespit edilmişlerdir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgularının Fleming ve Chambers (1983) ile McMillan ve arkadaşlarının (2001) bulguları ile örtüştüğü ifade edilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmelerinin sınavlarda "Merkezi sınav sistemine (SBS gibi) yönelik sorular olması" ifadesine orta sıklık düzeyinde gerçekleştirmeleri (Tablo 3.13) özellikle sınıf öğretmenlerinin sınavlarda çoktan seçmeli soru kullanmalarında merkezi yapılan sınavların önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Nitekim bu durum özel

durum çalışmasında sekiz öğretmen tarafından da doğrudan ve dolaylık olarak dile getirilmiştir. Örneğin, Ö1 ve Ö4 merkezi sınav sistemi nedeniyle velilerin kendileri üzerinde baskı yaptığını, Ö5 ise merkezi sınav sisteminin öğretim üzerinde baskı oluşturduğunu ve çoktan seçmeli test kullanmaya yönettiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan sınıf içi gözlemlerde de Ö2'nin 2005 öğretim programı kitaplarında yer alan soruların sınavlara hazırlamada yeterli olmamasını gerekçe göstererek derslerinde ticari test kitaplarını öğrencileri sınavlar hazırlama amacıyla kullandığı ve derslerinde sorulara en hızlı ve doğru yanıt veren öğrencilere ödüllendirdiği ve soruların çözümleri üzerinde ayrıntılı olarak durmadığı ve kısa çözüm yollarını (test tekniğini) vurguladığı gözlenmiştir. Tüm bu bulgular merkezi sınav sisteminin öğretmenler sınavlarında ve derslerinde istekli olmasalar dahi çoktan seçmeli soru kullanmalarına zorunlu kıldığını ortaya koymaktadır. Bu durumun özellikle İMÖP'ün öngördüğü öğrencinin problem çözme/kurma, matematiksel ifade etme becerinin yoklanması noktasında sıkıntılar oluşturduğu söylenebilir.

Benzer şekilde yurt içinde ve yurt dışında yapılan çeşitli araştırmalar da (Baş-Collins, 2005; Black and Willam, 1998; Bol, 2004; Cansız, 2008; Çimer, 2004: Çoban-Torçuk, 2008; Genç, 2005; Kartallıoğlu, 2005; Shulha, 1999; Stiggins, 1999; Tamir, 2003) merkezi sınavların öğretmenlerin sınav odaklı öğretim uygulamaları yapmalarına ve çoktan seçmeli soru türünü daha çok kullanmalarına yönettiği yönünde bulgular ortaya koymadır. Örneğin, Bol (2004) merkezi sınav sisteminin uygulandığı ortamda 168 yüksek lisansını yapmış öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamalarını incelemiş, araştırmasında öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının merkezi sınav sistemine uyumlu olacak şekilde tasarladıklarını ve öğrencilerini sınava en yi şekilde hazırladığını düşündükleri geleneksel ve kapalı uçlu ölçme araçlarını daha çok kullandıklarını ortaya koymuştur. Çoban-Torcuk (2008) ise altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin çoğunun çoktan seçmeli sınavlara ağırlık verdiklerini, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin liselere giriş sınav sisteminden etkilenmesi olduğunu belirlemiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bunun nedenleri arasında merkezi sınavlardaki soruların öğretim programının felsefesi ve içeriği ile uyuşmaması, veli ve sosyal çevreden öğretmene uygulanan baskı ve beklenti, öğrencinin merkezi sınavda başarılı olacak şekilde çalışmasına özendirilmesi gibi nedenlerin yer aldığı söylenebilir.

Diğer taraftan bu araştırmada sadece Ö7'nin yapmış olduğu sınavda verilen bir açı ölçüsünün iletki kullanılarak çizilmesini soru ile devinişsel öğrenme alanına ait bir bilgiyi yokladığı tespit edilmiştir. Bu durum, İMÖP'de öngörülmesine rağmen sınıf öğretmenlerinin devişsel öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları yeteri düzeyde önem vermediklerinin işareti olarak yorumlanabilir. Buradan öğretmenlerin bu tür uygulamalarının İMÖP'ün öğrencilerin kazanmasını amaçladığı devinişsel becerilerin gelişmesine ket vurduğu söylenebilir.

Ayrıca, İMÖP ve NCTM (2000) raporunda problem kurma becerisi kazandırılması gereken bir beceri olmasına rağmen bu araştırma kapsamında sadece Ö6'nın problem kurmaya yönelik soru hazırlaması oldukça dikkat çekicidir. Sınavlarda problem kurma becerisinin yeteri düzeyde yoklanmamış olması öğretmenlerin İMÖP'teki bu öneriyi ve kazanımı dikkate almadıklarını göstermektedir. Bu uygulamanın ise öğrencilerin bu beceriyi kazanmasına engel olacağı açıktır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerin problem kurma türünden soru sormamış olmaları öğretmenlerinin problem kurmaya yönelik etkinliklerle daha önce karşılaşmamış, böyle bir deneyim yaşamamış ve bu konuda yeterli eğitim almamış olmaları ile açıklanabilir. Çünkü daha önceki matematik öğretim programlarında problem kurma türünden etkinliklerin yer almadığı, 1997 yılında eğitim fakültelerin yeniden yapılandırılması öncesinde mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının bu tür etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği ve 2005 ilköğretim programlarının tanıtım seminerlerinde matematik öğretim programına yönelik detaylı ve aydınlatıcı bilgi sunulmadığı (Birgin vd., 2009b; Güneş, 2008; Özdaş vd., 2005) bilinen bir gerçektir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında problem kurma türünden etkinliklerini kullanmaları yönünde teşvik edilmelerinin gerektiği ifade edilebilir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınavlara yönelik ölçme araçlarında kapsam ve görünüş geçerliği ile güvenirliklerini sağlamaya çalışmalarına karşın, sınavlarda daha çok bilgi ve kavramaya yönelik kısmen de olsa uygulama ve üzeri öğrenme düzeylerine yönelik sorular sordukları, soru türü olarak daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türünü en az ise yazılı cevap gerektiren soru tütünü tercih ettikleri, alt düzey öğrenme becerilerinin üst düzey öğrenme becerilere göre daha çok önem verdiklerini ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sınavlarda problem çözme ve kurma beceri ve süreçleri ile devinişsel öğrenmelerin çok az yoklandığı ve sınav sorularının İMÖP'ün beklentilerini kısmen karşıladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınav sorularının niteliği ile ilgili

uygulamalarında merkezi sınav sisteminin öğretmen ve öğretim üzerinde baskı oluşturması, okul kültürü ile veli gibi sosyal çevrenin beklenti ve baskılar, öğretmenlerin yeni öğretim program konusundaki eğitim eksikliği ve geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarını değiştirmek istememeleri gibi nedenlerin yattığı ortaya çıkmıştır.

e) Öğrenci çalışmalarının puanlanma biçimi

Çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışına göre (Birgin ve Baki, 2007; Dochy, 2001; Shepard, 2000) öğrenci çalışmalarının puanlanmasında ayrıntılı cevap anahtarı ve rubrik gibi ölçme araçlarının kullanılması, öğrencinin yapmış olduğu çalışmalardaki iyi ve eksik yönlerinin belirlenmesi ile eksiklerini gidermesi konusunda açıklayıcı geri dönüt verilmesi oldukça önem taşımaktadır. Bu bağlamda 2005 İMÖP, ilgili Yönetmelik ve Genelgeler ile ders kitapları performans görevi, proje ve portfolyo gibi öğrenci ürünlerinin değerlendirmesinde rubrik ve kontol listesi gibi çeşitli ölçeklerin kullanılmasına ve öğrenciye geri dönüt sunulmasına vurgu yapılmış ve örnek puanlama ölçekleri öğretmenlere ve öğrencilere sunulmuştur. Örneğin 20/08/2007 tarih 26619 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğin 35.maddesinde öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde rubriklerden yararlanması ve öğrencilere önceden verilmesinin bir zorunluluk olduğu ve 32.maddenin (ğ) bendinde ölçme araçlarında geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla rubriklerin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca İlköğretim kurumlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili 2006/95 sayılı genelgede proje çalışmalarında geri bildirim verilmesi gerektiği "Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır" şeklinde belirtilmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlamada en çok "öğrencinin gösterdiği çaba", "öğrencinin sınıf içindeki durumu" en az ise "düzen ve yazı güzelliği" gibi özellikleri dikkate aldıkları belirlenmiştir (Tablo 3.16). Bu duruma bakarak öğretmenlerin İMÖP'ün beklentileriyle uyumlu olan öğrencinin süreç içindeki gelişimi önem verdikleri yönünde bir izlenim verdiği söylenebilir. Ancak, sınıf öğretmenlerin çalışmaları puanlanmada (Tablo 3.16) en çok genel izlenimle puanlama yöntemini en az ise rubrik ile puanlama yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Tablo 3.26'da sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları ilk beş değerlendirme araçları arasında rubriğin yer alması da bu bulguyu doğrular niteliktedir. Oysa, bu durum 2005 İMÖP, ilgili yönetmelik ve genelgelerde proje, performans ödevlerinin ve portfolyo çalışmalarının puanlanmasında

mutlaka rubriklerin kullanılması gerektiği yönündeki öneriler ile çelişki oluşturmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlamada İMÖP öngördüğü yaklaşım ve uygulamayı yeteri düzeyde gerçekleştirmedikleri söylenebilir. Çelişkili bulunan bu bulgu, İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının henüz tüm öğretmenlerce anlaşılmamış ve benimsenmemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim 2005 sonrası Türkiye'de yapılan bir çok araştırmanın (Çoban-Torçuk, 2008; Ersoy, 2008; Cansız, 2008; Okur, 2008; Erdal, 2007; Doğan vd., 2007; Güven ve Eskitürk, 2007) öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanımının düşük düzeyde olmasını ve rubrik konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamasını ortaya koyması da bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin Ersoy (2008), 4. ve 5.sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları değerlendirme araçları arasında dereceli puanlama anahtarı ve derecelendirme ölçekleri olduğunu, Doğan ve arkadaşları (2007) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve puanlama aşamalarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu, en az kullandıkları araçları arasında dereceleme ölçekleri, rubrikler ve kontrol listeleri yer aldığını belirlemişlerdir. Erdal (2007) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerin rubrik kullanım sıklığının beklentinin altında çıkmasını programın felsefesinin öğretmenler tarafından anlaşılmasına bağlamıştır. Çoban-Torçuk (2008) altıncı sınıf matematik dersi öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans ödevlerini "göz gezdirerek değerlendirdim" diyen öğretmen oranları arasında belirgin bir farklılık ortaya çıkmadığını, ancak öğretmenlerin %68'i hala ödev ve dosyaları göz gezdirerek değerlendirdiğini sapmıştır. Araştırmacı bu bulgusunu öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından tam olarak kurtulamamalarına bağlamıştır.

Öte yandan rubrik öğrenciye ve diğer ilgililere arzu edilen bilgi, beceriler ve performans konusunda bilgi sunma ve yönlendirme, öğrencinin gelişimini izlenme, öğrencinin kendini değerlendirme, öğretmenin veya diğer bireylerin puanlamada tarafsız ve tutarlı olma, öğrencinin eksikliklerini belirleme gibi imkanlar sunmaktadır (Aslanoğlu, 2003; Bacanak, 2008; Bahar vd., 2004; Herman, Aschbacher ve Winters, 1992). Aslanoğlu (2003) yaptığı araştırmasında da öğrencilerin performans görevleri ile ilgili sunularını rubrik yardımıyla puanlayan öğretmen ve öğrencilerin puanlamaları arasında bir tutarlılık olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın bulgusu bu açıdan ele alındığında sınıf öğretmenlerinin öğrenci performansının puanlanmasında rubriğin çok az kullanmaları ve

daha çok genel izlenimle ve göz gezdirerek yapmaları rubriğin öğrenciye, öğretmene ve diğer ilgili kişilere sunduğu faydalardan mahrum bırakılmasına neden olduğu, özellikle öğrencinin dönem başarının belirlenmesinde önemli bir etkiye sahip olan proje, performans görevi ve portfolyo çalışmalarına verilen puanların güvenirliği konusunda ciddi endişeleri beraberinde getirdiği söylenebilir.

Bu araştırmada Tablo 3.16'daki standart sapma değerleri dikkate alındığında öğretmenlerin puanlama yöntemi olarak rubrik kullanma konusunda hem fikir olmadıkları ve uygulamalarının değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum her bir öğretmenin sahip olduğu farklı bireysel özellikler, çalışma koşulları ve karşılaştıkları sorunlar ile açıklanabilir. Nitekim elde edilen bulgular da sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrikten ziyade genel izlenimle puanlama yöntemi tercih etmelerinde öğretmenlerin rubrik konusunda yeterli bilgi ve tecrübe sahibi olmaması, önemli olarak görmemeleri, eski alışkanlıklarını değiştirmek istememeleri ve değişime direnmeleri, öğrenci sayısının fazla olması ve rubrik kullanımın zaman alıcı olması gibi nedenlerin olduğunu göstermektedir. Örneğin bu araştırmada rubriğin sınıf öğretmenleri tarafından en yetersiz olarak algılanan (Tablo 3.24) ve önemsiz (Tablo 3.22) görülen değerlendirme aracı arasında yer aldığı, çağdaş öğrenme anlayışına sahip öğretmenlerin geleneksel anlayışa sahip öğretmenlere göre daha çok rubrik kullandıkları (Tablo 3.43), sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanların 20'den az ve 20-30 arasında olanlara göre daha çok genel izlenimle puanlama yöntemini tercih ettikleri (Tablo 3.48), sınıf öğretmenlerin en çok karşılaştıkları ilk dört sorun arasında "Değerlendirme formlarının çok ve ayrıntılı olması" ve "Öğrenci çalışmalarını değerlendirmenin zaman alıcı olması" maddelerin yer aldığı (Tablo 3.35) belirlenmiştir.

Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin rubrik kullanmama konusundaki nedenleri ve uygulamaları derinlemesine incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin özel durum çalışması kapsamındaki 7 öğretmen rubrik kullandığına ifade etmesine karşın, bu öğretmenlerin rubrik kullanma gerekçesi olan resmi zorunluluk olmasını göstermesi, sadece Ö1'in puanlamada güvenirliği sağlama yönünde görüş ifade etmiş olması ise öğretmenlerin rubrik konusunda yeterli bilince sahip olmadıkların, yeni uygulamaya tam olarak adapte olamadıklarının ve beklenen değişimi gerçekleştiremediklerinin işareti olarak yorumlanabilir. Nitekim Ö3 informal görüşmelerde değerlendirme formlarını dönem sonuna doğru müfettiş baskısı nedeniyle doldurduğunu belirtmiştir. Ayrıca doküman incelemesi sonucunda da beş öğretmenin öğrenci

çalışmalarında puanlamayı genel izlenimle yaptığı, sadece puan verdiği, herhangi bir açıklama yapmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu beş öğretmeninin söyledikleri ile uygulamalarının örtüşmediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Diğer taraftan bu araştırmada beş öğretmenin genel izlenimle puanlama nedenleri irdelendiğinde (Tablo 3.17) rubrik konusunda bilgi eksiği, öğrenci sayısının fazla olması, rubrik kullanmanın zaman alıcı olması şeklinde gerekçeler öne sürdükleri belirlenmiştir. Örneğin eğitim alanında yüksek lisansa sahip olan Ö4 dahi öğrenci sayının fazla olması nedeniyle rubrik kullanmanın çok zaman alıcı olduğunu, sınıf mevcudu çok az olmasına rağmen Fen Edebiyat mezunu olan Ö8 ise rubrik konusunda bilgi eksikliği olduğu için uygulamadığını ifade etmiştir. Tüm bu göstergeler öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlamasında resmi zorunluluktan dolayı genelde kağıt üzerinde rubrik kullandıklarını, ancak bilgi eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenin ders yükü ve zaman gibi faktörlerin rubrik kullanmayı olumsuz yönde etkilediğini bu durumun öğretmenleri isteyerek ya da istemeyerek arzulanmayan yeni çözüm ve pratik yollar aramaya yol açtığını ortaya koyması bakımından önemlidir.

Diğer taraftan bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin rubrik kullanmama nedenleri ve karşılaştıkları zorluklar konusunda ortaya koyduğu bulgular yurt dışı ve yurt içi birçok araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin, bir çok araştırma rubrik hazırlama ve yorumlama konusunda özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğunu ve HİE ihtiyaç duyduklarını (Birgin ve Baki, 2009; Aydın, 2006; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelicioğlu, 2008; Okur, 2008), rubriğin kalabalık sınıflarda uygulamanın zor ve zaman alıcı olduğu ve öğretmenin yükünü artırdığını (Stecher, 1998; Koretz vd., 1994; Wolf ve Miller, 1997; Birgin, 2006b; Çoban-Torcuk, 2008; Ersoy, 2008), rubrik konusundaki olumsuz algı ve tutumların uygulamayı zorlaştırdığını (Herman vd., 1992) ortaya koymuştur. Ancak bu araştırmada kalabalık bir sınıfa ve 20 yıllık bir deneyime sahip olan Ö1'in rubrik kullanma konusunda elinde geleni yapması ise öğretmenin istekli oluşu, rubrik konusunda yeterli bilince sahip olması, programı benimsemesi ve kendini geliştirmedeki gayreti ile açıklanabilir. Bu durum öğretmenlerin istekileri, benimsedikleri ve faydasına inandıkları zaman çeşitli gerekçeler ileri sürmeden zorlukları aşabileceklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın bu bulgusu İMÖP'teki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamamak için çeşitli gerekçeler ileri süren bir çok öğretmene örnek olması bakımından oldukça önemlidir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlamada

İMÖP'ün öngördüğü düzeyde rubrik kullanılmadığını ve genel izlenimle yapıldığını, ancak uygulamada rubrik kullanma durumlarının öğretmenin bilgi düzeyi, öğrenci sayısı, öğretmenin ders yükü ve zaman, öğretmenin felsefi anlayışı, rubrik konusundaki önem algısı gibi faktörlerin uygulamalarını olumsuz etkilediği ve biçimlendirdiği, çalışmaların puanlanmasında farklı özelliklerin dikkate alınmasına ve arzu edilmeyen farklı uygulamaların yapılmasına neden olduğu tespit edilmiştir.

f) Öğrenci çalışmalarına dönüt verilme biçimi

Öğretim sürecinde öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar ve gösterdikleri performanslar hakkında etkili dönüt verilmesi öğrencinin öğrenmesi ve motive olması açısından oldukça önem taşımaktadır (Crooks, 1985; Sadler, 1989; Stiggins, 1999). Bilişsel öğrenme kuramına göre de sınıf içi değerlendirme etkinliklerinde öğrenciye gelecekteki performansını artırması amacıyla açıklayıcı dönüt verildiği ölçüde öğrencinin öğrenmesini ve sınıf içi katılımını artıracağı, amaçlanan yetenekleri geliştireceği varsayılmaktadır (Brookhard, 1994). Öğrenciye verilen dönüt ancak öğrencinin etkinlikleri yapmada dikkatini ilerleyişine ve gelişimine odaklanmasını sağladığı zaman etkili olmaktadır. Öğrencinin gelişimi üzerine odaklanan bu tür dönütler öğrencinin öz-yeterliğini geliştirmekte, çaba göstermesine teşvik etmekte ve bireyler arasındaki karşılaştırmanın önemini azaltmaktadır (Crooks, 1988). Bu yönüyle düşündüğünde sınıf öğretmenlerinin öğrencinin yapmış olduğu çalışmalara ve gösterdiği performanslara verdikleri geri dönütlerin niteliği ve yapısı oldukça önem kazanmaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenleri (Tablo 3.18) öğrenci çalışmalarına daha çok "öğrenmeyi teşvik edecek" ve "öğrencinin zayıf ve güçlü olduğu alanları açıklayacak" biçimde nadiren "sadece doğru ve yanlışları gösterecek biçimde" geri dönüt verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarına "açıklayıcı dönüt verme" biçimini "yargılayıcı dönüt verme" biçiminden daha fazla gerçekleştirdiklerini beyan etmişlerdir (Tablo 3.18). Ancak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özellikle açıklayıcı dönüt vermede etkili bir yol olan ve öğrenci çalışmalarının puanlanmasında gerekli olan rubriği çok az kullanmaları (Tablo 3.26) ve öğretmenlerin kendilerini rubrik konusunda yetersiz görmeleri (Tablo 3.24) açıklayıcı dönüt verdikleri yönündeki beyanları ile çelişki oluşturmaktadır. Bu durum aslında sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına ilişkin açıklayıcı dönüt vermediklerini işaret etmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde geri dönütün öğrencinin öğrenmesi ve bilgisini yapılandırması, öğrenmeye motive olması ve güven kazanması, eksikleri gidermesi, gelecekteki yapacakları performanslar için stratejiler

geliştirmesi yönündeki sağladığı fırsatlar bakımından öğrencilerin öğretmenleri tarafından mahrum bırakıldığı, İMÖP ve yönetmeliklerin öğrenciye ayrıntılı geri dönüt verilmesi yönündeki beklentilerinin yeteri düzeyde karşılanmadığı söylenebilir.

Benzer şekilde özel durum çalışmasında yer alan öğretmenlerin de dönüt verme biçimleri incelendiğinde (Tablo 3.19; Şekil 3.6) öğretmenlere göre değişkenlik göstermekle birlikte dönüt verme işlemini daha çok ders sürecinde, ders dışında, sınav ve ödev sunumlarından sonra gerçekleştirdikleri, puan verme, tik atma gibi yazılı dönüt ile doğru-yanlış gibi sözlü dönüt verdikleri, akranı sürece fazla dahil etmedikleri, beyanlarında daha çok açıklayıcı dönüt verdiklerini ifade etmelerine karşın gözlem ve doküman incelemesinde daha çok yargılayıcı dönütü tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin dönüt verem biçimin İMÖP'ün öngördüğü düzeyde gerçekleşmediği göstermektedir. Nitekim ders sürecine ilişkin olarak da Ö2, Ö3 ve Ö8'in genellikle öğrencilerin tahtada yaptıkları çözümleri doğru-yanlış şeklinde yargıladıkları, öğrencinin çözümünü açıklamasına fırsat vermedikleri, yanlışın altında yatan nedenleri araştırmadıkları, doğru sonucu bulan öğrencilere söz hakkı tanıyarak eksikliklerin ortaya çıkmasına imkan vermedikleri ve başarısız olan öğrencinin öğrenme motivasyonunu engelledikleri gözlenmiştir. Örneğin Ö3 sınıfında yapılan bir gözlemde öğrencinin yapmış olduğu bir hatayı önce kafasını sallayarak ve yüzünü ekşiterek yanlış yaptığını ima ettiği, bir başka gözlemde ise öğrencinin yaptıklarını silmesini isteyerek doğrudan müdahale ettiği, Ö2 de genellikle derslerinde öğrencilere test kitabından sorduğu bir soruya en hızlı ve doğru yapanlara artı verdiği ve öğrencileri yarıştırdığı, öğrencinin yaptığı çözümleri doğru-yanlış şeklinde yargıladığı, Ö8 ise sorduğu bir problemin çözümünde her bir aşamasını başka bir öğrenciye yaptırdığı, yanlış yapıldığında başka bir öğrenciye söz hakkı verdiği ve yanlışlarının nedenlerini sorgulamadığı gözlenmiştir. Bu tür uygulamalar sorunun çözümü için uğraş göstermek yerine sadece sonuç odaklı bir algı oluşmasına ve belirli öğrencilerin katılımı ile sınırlı bir etkileşime girilmesine, farklı çözüm yollarının veya düşüncelerin tartışılmamasına ve bilginin yapılandırılmamasına neden olmaktadırlar. Halbuki, İMÖP'ün öngördüğü yaklaşım bu tür uygulamalardan uzak durulmasını ve bunun yerine öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünebilmeleri, iletişime açık ve katılımcı olmaları, araştırıp sorgulayabilmelerine imkân tanıyacak sınıf ortamlarının oluşturulması gerekliliğini, öğrencilerin eksik ve iyi yönleri konusunda açıklayıcı geri dönüt verilmesini, öğrencilerin öğrenmesi yönünde teşvik edilmesini ve ödüllendirilmesini öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde yapıcı ve açıklayıcı geri dönüt vermeyen bu öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel süreçlerini okuma,

yanlış, hata ve eksiklerini tespit etme ve giderme, öğrencinin özgürce görüşlerini ve çözümlerini savunma fırsatını vermedikleri, öğrencinin kendine güven duymamasına ve sınıf içinde küçük düşürülmesine neden oldukları ve kendilerine verilen yeni rolleri benimsemekte zorlandıkları söylenebilir.

Diğer taraftan Ö1, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö7'nin sınıf içi uygulamalarından daha çok öğrencilerini tartışma imkanı verme, yönlendirici soru sorma, yanlış ve eksiğin fark edilmesini sağlama, öneri ve strateji sunma, açıklayıcı bilgi sunma ve nedeni açıklama gibi yapıcı ve açıklayıcı dönüt vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bu yönüyle bu öğretmelerin sınıf içi uygulamalarda İMÖP'ün ve çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışının öngördüğü uygulamaları sergiledikleri ifade edilebilir. Ancak, portfolyo, performans ödevi, proje gibi çalışmalara verilen dönütler incelendiğinde Ö1 ve Ö6 dışındaki 6 öğretmenin çalışmaya sadece puan ve değer yargısı, Ö5, Ö7, Ö8'in çalışmanın kontrol edildiğine dair tik ve işaretler koyduğu, çalışmaların eksik ve güzel yönleri, daha iyi olması konusunda açıklayıcı dönüt vermediği tespit edilmiştir. Halbuki yapılan deneysel araştırmalar (Butler ve Nisan, 1986; Elawar, Corno; 1985; Lee, 1997; Bitchener, Young, Cameron, 2005) öğrenciye eksik ve güçlü olduğu alanlar ve neleri yapması gerektiği konusunda açıklayıcı dönüt verme biçiminin puan veya doğru-yanlış şekkinde sonuca dayalı dönüt vermeye göre öğrencinin öğrenmesine ve eksikliklerini gidermesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Black ve Willam (1998) değerlendirme sürecinde öğrencilere aktif bir rol veren, yargılayıcı dönüt yerine, tanımlayıcı, açıklayıcı ve düzeltici dönütlerin verildiği sınıf içi değerlendirmenin öğrenmeyi ve öğrencilerin motivasyonunu artırdığını, Sadler (1989) ise yargılayıcı dönütün verildiği öğrenme ortamında ortaya çıkan öğrenme eksiklikleri zamanında giderilmediğini ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine ket vurulduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde Ö1 ve Ö6 dışındaki öğretmenlerin verdikleri yargılayıcı geri dönüt ile öğrencinin anlamlı öğrenmesine ve eksiklerini gidermesine katkı yapmadıkları, öğrencinin motivasyonu düşürdükleri, İMÖP ve yönetmeliklerin öngördüğü geri dönüt uygulamalarını gerçekleştirmedikleri ifade edilebilir. Bu durum aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin geri dönüt verme konusundaki geleneksel öğretime ilişkin yaklaşımlarını bırakmakta zorlandıkları şeklinde de yorumlanabilir. Benzer şekilde 2005 öncesi (EARGED, 2003; Türnüklü, 2003) ve sonrası (Çoban-Torçuk, 2003; Cansız, 2008) yapılan araştırma sonuçları bu varsayımı desteklemektedir. TIMMSS 1999 Türkiye raporu (EARGED, 2003) matematik öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme sonuçlarını öğrenme güçlüklerini belirlemek, öğrencilere dönüt sağlamak ve aileyi bilgilendirmek amacı ile yaygın olarak

kullanmadıklarını, yalnızca öğretmenlerin %52'i öğrencilere geri bildirim sağlaması açısından oldukça etkin kullanılabilecek ödevleri düzeltip, açıklayıcı bilgi verdiğini ortaya koymaktadır. Türnüklü (2004) de Türk matematik öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğrenciye sınıf içinde nadiren dönüt verildiğini ve bunların da öğrenmeye motive edici nitelikte olmadığını, öğretmenlerin elde ettikleri bilgileri sınıfın tümü bazında değerlendirilip önlem aldıkları, bireysel farkları pek dikkate almadıkları ve bireysel bir önlem yoluna gitmedikleri belirlemiştir. Çoban-Torçuk (2008) ise yeni programa geçilmesine rağmen sınıf öğretmenlerin %68'i ölçme-değerlendirme tekniklerini karmaşık bulma, çok zaman aldığını ve yük getirdiğini düşünme gibi nedenlerden dolayı portfolyo, proje ve performans ödevlerini hala göz gezdirerek değerlendirdiklerini ve ayrıntılı geri dönüt sunmadıklarını belirlemiştir.

Genel olarak rubrik kullanma ile ayrıntılı geri dönüt verme birbirini desteklemektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin açıklayıcı geri dönütü sık kullanmamalarında rubrik kullanmama nedenlerinin olabileceği düşünülmektedir. Nitekim özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin yapıcı ve açıklayıcı geri dönüt vermeme nedenleri irdelendiğinde de bilgi eksikliği, öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenin ders yükü, ayrıntılı dönüt vermenin zaman alıcı olması, eski alışkanlıklar değiştirmek istememeleri ve değişime direnmeleri gibi nedenlerden etkili olduğu belirlenmiştir. Örneğin sınıf içinde yapıcı geri dönütü önem veren Ö4 sınıfının kalabalık olmasını nedeniyle öğrenci çalışmalarını ayrıntılı geri dönüt veremediğini bunun yerine sözlü dönüt vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu durum sınıf mevcudu faktörünün dönüt vermeyi önemli düzeyde etkilediğini göstermektedir. Üstelik bu bulgu Tablo 3.48'de sınıf mevcudu 41 ve üzeri olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 20 den az olan öğretmenlere göre daha çok açıklayıcı dönüt verdikleri bulgusu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Yaman (2009) da yapmış olduğu araştırmasında yeni Türkçe öğretimi programının uygulanması sürecinde kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerin programın öğrenciyle bire bir ilgilenilmesini gerektirmesine rağmen sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak zamanın yeterli olmaması nedeniyle öğrencilerle bire bir ilgilenemediklerini ve yeterli geri dönüt veremediklerini belirlemiştir.

Diğer taraftan bu araştırmada Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan Ö3 ve Ö8'nde mülakat ve sınıf içi gözlemlerinde (Tablo 3.36) rubrik kullanma konusunda bilgiye ihtiyaçları olduğunu belirterek açıklayıcı geri dönüt veremedikleri belirlenmiştir. Bu durum Eğitim Fakültesi dışındaki programlardan mezun olan kişilerin pedagojik formasyon

bakımından eksik olmasıyla açıklanabilir. Bu araştırmada da eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha çok açıklayıcı dönüt verdikleri yönündeki bulgusu da bu varsayımı desteklemektedir (Tablo 3.44). Sonuç olarak bu araştırmada sınıf öğretmenlerin yapıcı ve açıklayıcı geri dönüt vermesini etkileyen faktörler arasında öğretmenlerin geleneksel öğretim anlayışı ve uygulamaları, bilgi eksikliği, mezun olunan program, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenin ders yükü, zaman gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bazı araştırmalar da öğretmenin geleneksel öğretim anlayışını benimsemesi ve yeni uygulamalara direnç göstermesi (Güneş, 2008; Suurtamm, 1999; Lim, 2002), alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusundaki bilgi eksikliği (Birgin ve Baki, 2009; Gözütok vd, 2005; Jonson, 1999; Lock ve Munby, 2000; Özdaş vd, 2005; Zhang ve Burry-Stock, 2003), sınıf mevcudunun fazla olması (Adanalı, 2008; Kalender, 2006; Okur, 2008; Susuwele-Banda, 2005; Yaman, 2009), yeni değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenin yük getirmesi ve zaman alıcı olması (Birgin vd., 2009; Cansız, 2008; Lim, 2002; Watt, 2005; Wolf ve Miller, 1997) gibi faktörlerin yeni öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme uygulamalarını engelleyen faktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu araştırma bulguları bu araştırmanın geri dönüt vermeyi engelleyen faktör konusundaki bulgularını destekler niteliktedir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin açıklayıcı dönüt verdiklerinin beyan etmelerine karşın uygulamalarında daha çok yargılayıcı geri dönüt verdikleri ve öğretmenlerin geri dönüt konusundaki uygulamalarının İMÖP'ün arzuladığı düzeyde gerçekleşmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin geri dönüt verme biçimleri mezun olunan fakülteye, sınıf mevcuduna, geleneksel öğretim yaklaşımına göre değişkenlik göstermekle birlikte ders sürecinde daha çok açıklayıcı dönüt verdikleri, ancak portfolyo, performans ve proje çalışmaların daha çok genel izlenimle puanlanması ve alınan notun belirtilmesi nedeniyle açıklayıcı dönüt vermedikleri ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yargılayıcı dönüt vermelerinde rubrik yoluyla puanlama ve dönüt vermedeki bilgi eksikliği, sınıf mevcutların kalabalık olması, çalışmaları değerlendirmenin zaman alıcı olması, öğretmenin ders yükü, resmi zorunluluk algısı, önceki alışkanlıklarının devam ettirilmesi ve değişime direnme gibi etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin öğrenci merkezli eğitim anlayışını ve öğretim programı benimsemesi, istekli olması, gelişime açık olması sınıf mevcudunun fazla olması, zaman alıcı olması gibi açıklayıcı dönüt vermeyi olumsuz yönde etki eden birçok etkeni ortadan kaldırabildiği görülmüştür.

g) Öğrenci başarısının belirlenmesinde dikkate alınan kriterler

Çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında öğrenci başarısının belirlenmesinde öğrenme ürünün yanında öğrenme sürecinde öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdiği performansların değerlendirmeye katılması oldukça önemlidir (Shepard, 2000; Dochy, 2001; Birgin ve Baki, 2007). Yani ölçme-değerlendirmede öğrenme sürecinin değerlendirilmesi esastır. Bu durum ölçme-değerlendirmede geleneksel ölçme araçlarının yanında portfolyo, performans görevi, proje, öz ve akran değerlendirme, öğrenci günlüğü, grup çalışması, gözlem, rubrik gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmasını da gerekli kılmaktadır. 2005 ilköğretim programları öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme anlayışını ve sürecin değerlendirilmesini öne çıkarması nedeniyle yenilenen ilköğretim okulları yönetmeliği öğrenci başarısının değerlendirilmesinde radikal değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Yönetmeliğin 35. maddesine göre 4.-8. sınıflardaki öğrencilerin bir derse ilişkin dönem başarısı sınav notları ile birlikte, varsa proje notu, performans görev notu, ders içi performans notunun ortalaması esas alınarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları, sürecin değerlendirmesi bağlamında öğretmenlerin öğrencinin yapmış olduğu portfolyo, proje, performans görevi ve ders içi katılım etkinliklerini dikkate almaları zorunlu hale gelmiştir. Her ne kadar öğretim programı, ilgili yönetmelik ve genelgeler böyle söylese de öğrenme sürecindeki gösterilen performansların verimli ve işlevsel olarak değerlendirmeye katılmasında asıl sorumluluk öğretmene düşmektedir.

Bu araştırma kapsamında (Tablo 3.20) sınıf öğretmenlerinin öğrencinin dönem başarısını belirlemede en çok sınıf içi etkinlikler katılımını, derse karşı tutumunu, öğretim sürecindeki gelişimini, sınıf içindeki gösterdiği davranış ve çabayı en az ise portfolyo çalışmasını ile sınavdan alınan notlarını dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler başarıyı belirlemede öğrencinin ödev yapma durumunu, grup çalışmalarındaki performansını, proje ve performans ödevlerini önemli ölçüde dikkate almaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrencinin başarısını belirlemede öğrencinin öğretim sürecindeki gösterdikleri performans, davranış ve çabayı değerlendirmeye dahil ettiklerini yani öğrenme ürünün yanında öğrenme sürecini değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde sınıf öğretmenlerinin İMÖP, ilgili yönetmelikte belirtilen hususları yerine getirdikleri söylenebilir. Ancak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin İMÖP ve yönetmeliklerde dönem başarısını belirlemede uyulması gereken hususları

diğerlerine (yapılma amacı, öğrenciyi değerlendirmeye katma, dönüt verme vb) göre daha çok yerine getirmeleri akademik başarıyı belirlemede tüm okul ve öğretmenlerin resmi yönetmelik hükümlerine aynen uymak zorunda olmasıyla açıklanabilir. Nitekim bu araştırmada Ö2'nin "Öğrencinin başarısında yönetmelik gereği sınav notları, proje ve performans ödev notu ve derse katılım notu dikkate alınıyor ve buna göre değerlendiriliyor" şeklindeki ifadesi bu varsayımı destekler niteliktedir.

Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencinin matematik ders başarısını belirlemede öğrencinin sınıf içi gösterdiği davranış ve çaba ile etkinliklere katılımı akademik sınav ve ödev notuna göre daha çok önem verdikleri belirlenmiştir. Bunun aynında özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin sınıf içi etkinliklere katılım notunu belirlenmede (Tablo 3.21) portfolyo, etkinliklere katılım, grup çalışması, ödev yapma durumu, gösterdiği gelişim, sorumluluk alması, uslu ve saygılı olması, yardım etmesi gibi sınıf içindeki davranışları ile akademik başarı göstergesi olmayan tavır ve davranışlar önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Bu göstergeler 2005 ilköğretim programlarındaki süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışının öne çıkmasıyla birlikte ilköğretim birinci kademede diğer öğretim kademelerine göre öğrenci başarısının belirlenmesinde akademik sınav başarısından çok etkinliklere katılım, gösterdiği gelişme ve çaba, sorumluluk alma, saygı duyma, yardım etme, işbirliğine girme gibi akademik performans göstergesi ile akademik başarı göstergesi olmayan davranışlara verilen önemle açıklanabilir. Benzer şekilde yurt dışındaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili yapılan bazı araştırmalar da (Gullickson, 1985; Manke ve Loyd, 1990; Nava ve Loyd, 1992; Brookhart, 1994; Cizek vd., 1995; McMillan vd., 2002) ilköğretim birinci kademedeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre öğrenci başarısını belirlemede etkinliklere katılım, gösterilen çaba ve gayretin yanında akademik olmayan davranışları dahil ettiklerini ve önem verdiklerini göstermektedir. Örneğin McMillan ve arkadaşları (2002), 921 ilköğretim I.kademe öğretmeni (3-5.sınıf) üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sınıf geçme notunun belirlenmesinde akademik performans, öğrencinin çabası, derse katılım, ölçülmeyen performans ve davranışların önemli bir faktör olduğunu belirlemiştir. Manke ve Loyd (1990) 106 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretimdekilere göre öğrencinin ders geçme kararını belirlemede akademik olmayan faktörleri daha çok dikkate aldıklarını saptamış, bu kararı vermede en çok gösterilen çaba faktörü dikkate alınırken bunun yanında az da olsa öğrencinin gösterdiği gelişme, davranış, kişisel özellikler,

cinsiyet ve ödev tamamlama durumunun göz önüne alındığını belirlemiştir. Gullickson (1985), 295 ilköğretim (I.-II.kademe) ile lise öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında da ders geçme notunun belirlenmesinde ilköğretim I.kademede sınıf tartışmasına katılım, sosyal davranışlar ve öğrenci çalışmaların, ortaöğretimde ise sınav sonuçlarının daha etkili olduğunu belirlemiştir. Cizek ve arkadaşları (1995) 143 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninin ölçme-değerlendirme uygulamalarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin öğrencinin dönem başarı notunu belirlemede %89'u ödevler, sınavlar gibi formal başarı ölçümlerini, %52.2'i öğrenci sınıf içi etkinliklere katılım ve çaba gibi diğer formal başarı ölçümlerini, %41.9'u tartışmalara katkı ve sorulara cevap verme gibi informal başarı ölçümlerini, %61'i grup çalışmasına katılım ve çaba gösterme gibi informal ve başarısıyla ilgili olmayan ölçümleri kullandıklarını, ilköğretim öğretmelerin ortaöğretimdekilere göre dönem başarısını belirlemede etkinliklere katılım ve çaba diğer formal başarı ölçümlerini daha çok dikkate aldıklarını belirlemişlerdir. Nava ve Loyd (1992) da 827 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ders geçme kararında çeşitli faktörlere farklı ağırlık verdiklerini, uygulamaların öğretmenlere ve sınıflara göre değiştiğini, sınıf geçme kararında öğrenme sürecinde gösterilen sınıf içi davranış ve çaba, akademik başarı, dersle ilgisi olmayan akademik beceri ve davranış, sınıf dışındaki kişisel özellik ve davranış gibi dört faktörün etkili olduğunu saptamışlardır. Bu yönüyle düşünüldüğünde Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin öğrencinin ders başarısını belirlemede dikkate aldıkları kriterler ile diğer ülkelerdeki ilköğretim I.kademe öğretmenlerin dikkate aldıkları kriterlerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğretim programlarında süreç odaklı değerlendirme anlayışının benimsenmiş olması ve öğrencinin öğretim sürecinde göstermiş oldukları performans ve davranışların ders başarısına yansıtılmasının resmi yönetmelik gereğince talep edilmesi gösterilebilir.

Portfolyolar öğrencinin bir dönem boyunca dersle ilgili yapmış olduğu çalışma ve ürünlerin sistematik şekilde toplanmasıyla oluşmaktadır. Bu nedenle portfolyolar öğrencinin dönem boyunca göstermiş olduğu çaba, performans ve gelişimi en iyi şekilde yansıtma fırsatı vermektedir (Birgin, 2008). Bu nedenle, bilinçli sınıf öğretmenlerinin öğrencinin portfolyo çalışmalarına ilişkin performans puanlarını sınıf içi etkinliklere katılım notu olarak dahil etmesi ve karneye dolaylı olarak yansıtması beklenir. Ancak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin dönem başarısını belirlemede portfolyo çalışmalarını daha az dahil edildiği belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında portfolyo çalışmalarının doğrudan etkinliklere katılım notuna dahil edilip edilmeyeceği konusunda ilgili yönetmelik

ve genelgelerde kesin bir hüküm olmaması, öğretime biçimlendirme amaçlı kullanabileceği yönünde öneriler olması ve portfolyo çalışmalarından elde edilen ölçüm sonuçlarının kullanımının öğretmenin takdirine bırakılmış olması olabilir. Bir diğer nedeni ise portfolyo değerlendirme yöntemi konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve bilince sahip olmaması olabilir. Nitekim bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.30; Tablo 3.32) ve bir çok araştırma sonucu (Baki ve Birgin, 2004; Kazu ve Yorulmaz, 2007, Güven ve Eskitürk, 2007: Birgin vd, 2009) bu varsayımı doğrulamaktadır.

Bu araştırmada dönem başarısını belirlemede yazılı sınav, proje ve performans notlarının verilmesi zorunlu olması nedeniyle ortaya çıkan uygulama farklılıkları sınıf içi etkinliklere katılım notunun verilmesinde benimsenen kriter, öncelik ve uygulamalardan kaynakladığı düşünülmektedir. Örneğin bu araştırma kapsamında çağdaş öğrenme inancına sahip öğretmenlerin geleneksel matematik öğrenme inancına sahip öğretmenlere göre etkinliklere katılımı daha çok dikkate aldıkları (Tablo 3.43), eğitim fakültesi ve eğitim yüksek okulu mezunun olanların diğer fakültelerden mezun olanlara göre öğrencinin çaba ve davranışlarını ders başarısına daha çok dahil ettikleri saptanmıştır (Tablo 3.44). Yine, bu araştırma kapsamında sınıf içi katılımı notunu belirlemede sekiz öğretmen portfolyo çalışmalarını, derse katılımı, ödev yapma durumunu, gösterdiği gelişimi, çaba ve gayreti, yedi öğretmen sınıf içindeki diğer davranış ve tavırları, 4 öğretmen grup çalışmasını ve üç öğretmen derse karşı tutumu dikkate aldığını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle düşüldüğünde bu öğretmenlerin öğrencinin sürece yönelik performans ve davranışlarını dahil ettikleri söylenebilir. Ancak üç öğretmenin (Ö2, Ö3, Ö8) sınıflarında grup çalışması yaptırmaması nedeniyle öğrencinin grup performansını sınıf içi etkinlikler katılım notuna dahil etmemiş olmaları İMÖP'ün ve çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışının önerileri (Shepard, 2000; Birgin ve Baki, 2004) ile çelişmektedir. Halbuki İMÖP'ün amaçları arasında öğrencinin ekip/grup çalışmasına katkı yapabilmesi ve yürütebilmesi becerisi de yer almaktadır. Bu durum öğretmenlerin grup çalışması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasıyla açıklanabilir. Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin öğrencinin ders başarını belirlemede eğitim sitemindeki ölçme-değerlendirme anlayışı, öğretmenin bilgi düzeyi, mezun olduğu program, başarı algısı, öncelikleri, sınıf içinde gösterilen çaba, davranış ve tutum, bireysel ve sosyal beceriler gibi birçok faktörün etkili olduğunu göstermektedir. Türnüklü (2004), İngiliz ve Türk matematik öğretmenlerini karşılaştırdığı araştırmasında da öğrencinin dönem başarısı için her iki ülke öğretmenlerinin formal olmayan metotlarla veri topladıklarını ve düzenli olarak kayıt etmediklerini, öğrencinin

dönem başarısını belirlemede ise formal sınav ve ödev notlarının yanında öğretmenin kendince oluşturdukları öğrenci için açık olmayan değerlendirme kriterlerini (sınıf içi davranış, etkinlikler katılım vb) kullandıklarını belirlenmiştir. Watson (2000) da yaptığı çalışmasında matematik öğretmenlerinin öğrenci başarısı hakkındaki informal yargılarında öğretmenin matematik inançları, tutumları, öğrencinin psikoloji özellikleri, eğitim sistemin özellikleri, yazılı ve sözlü sınavlar ve öğrenci davranışları gibi bir çok faktörün etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu yönüyle düşünüldüğünde bu araştırmanın bulgusunun Türnüklü (2004) ve Watson (2000)'un bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim I.kademe, öğrencilerin gelecekteki öğretim hayatları için temel becerileri kazandırıldığı ve gerekli rehberliğin yapıldığı kurumlardır. Öğrencinin ders başarısına bakarak doğru yordama ve rehberlik yapabilmek için karne notuna yansıyan ölçümlerin geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Bu bağlamada özellikle sınıf içi etkinlikler katılım olarak verilen notların sübjektiflikten uzak olması, güvenilir ölçme araçlarıyla elde edilmiş olması yani güvenir ve geçerli olması oldukça önem taşımaktadır. Bu araştırma kapsamında sınıf içi gözlemlerde öğrencinin sınıf içi performansına yönelik olarak Ö3 ve Ö8'in düzenli kayıt tutmadığı gözlenmiştir. Ö3 ve Ö8'in ders içi katılım notunu belirlenmesinde düzenli gözlem ve performans kaydı yapmamış olması öğrencinin sınıf içinde gösterdiği akademik performanstan çok akademik olmayan ve informal gözlem ve veri toplama araçlarının, öğrencinin sınıf içinde sergilediği tutum, çaba ve davranışların önemli rol oynadığını göstermektedir. Oysa, Resmi Gazetede yayımlanan ilgili yönetmelikte sınıf içi etkinlikler katılımın notunun verilmesinde kontrol listesi, gözlem formaları gibi çeşitli ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Ö3 ve Ö8'in sınıf içi etkinliklere katılım için düzenli kayıt tutmaması İMÖP'ün öngördüğü yaklaşımları resmi zorunluluk nedeniyle yapmaları, ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenirliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, eski alışkanlıklarını bırakmak istememeleri ve kendileri içi kolay olan yolu seçmeleri şeklinde açıklanabilir. Benzer şekilde Brookhart (1994) da öğretmelerin ölçme-değerlendirme uygulamaları literatür tarama yöntemi kullanılarak incelediği çalışmasında ilköğretim I.kademede daha çok informal gözlem ve bilgi kaynakları kullanıldığını, ilköğretim II.kademede ise kağıt-kalem dayalı sınavlar ve diğer yazılı deliller kullanıldığını, öğretmenlerin sınıf geçme notu belirleme biçiminin öğretmenden öğretmene değiştiğini ve uzmanlarının önerileriyle tutarlı olmadığını belirlemiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrencinin dönem başarısını resmi ölçme-değerlendirme yönetmeliği çerçevesinde sınav notlarını, performans ödevlerini, proje ödevini ve ders içi etkinliklere katılım puanını dikkate alarak belirledikleri tespit edilmiştir. Ancak ders içi etkinlikler katılım notunun dışında yer alan kriterlerin resmi doküman olması nedeniyle herkes için açık ve şeffaf olduğu, ancak ders içi katılım notunun verilmesinde dikkate alınan kriterlerde akademik başarı ölçütlerinin yanı sıra akademik başarı göstergesi dışındaki davranış, çaba ve tutumların önemli rol oynadığı ve bu kriterlerin öğretmenlere göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Diğer taraftan eğitim sistemindeki ölçme-değerlendirme anlayışı, öğretmenin öğrenmeye ilişkin felsefi görüşü, mezun olduğu öğretim programı, pedagojik alan bilgisi ve ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyi öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılım notunun belirlenmesine etki eden faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

h) Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığı ve biçimi

Günümüzde çeşitli meslek grupları ve iş dünyası öğrendiği bilgiyi farklı durumlarda kullanabilen, problem çözebilen, kritik düşünebilen, elindeki verileri analiz edebilen, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen, kendini değerlendirebilen bireyler talep etmektedirler (Dochy, 2001). Öğretim sürecinde kullanılan ölçme-değerlendirme araçları da bir anlamda talep edilen bilgi ve beceriler konusunda ışık tutmaktadır. Bu nedenle son yıllarda toplumun ve iş dünyasının yeni taleplerini ve eğitim alanındaki gelişmeleri dikkate alan NCTM (1995) yayınladığı değerlendirme standartlarında öğrencinin neyi yapıp yapamadığının yanında neyi bildiğini değerlendiren, öğrenmesini destekleyen, yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkarma imkanı veren, öğrencinin kazanması gereken önemli içerik bilgisini yoklayan, tutarlı ve geçerli bilgiler sunan çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılmasını önermektedir. Üstelik öğrenmede bireysel faklılıkları dikkate alan, sosyal etkileşim yoluyla bireyin mevcut bilgileriyle yeni edindiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını savunan yapılandırmacı anlayış ölçme-değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini öne çıkarmaktadır. Bu anlayışa göre öğrencinin bilgi, beceri, algı ve üst düzey düşünme biçimlerini belirlemede sadece sınırlı bir zaman diliminde yapılan geleneksel ölçme araçları yeterli olmamakta bunun yanında proje, performans görevi, portfolyo, öz ve akran değerlendirme, günlük, rubrik gibi alternatif ve performans değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir (Anderson, 1998; Shepard, 2000; Dochy, 2001; Birgin ve Baki,

2007). Benzer şekilde yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zeka kuramı, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenci merkezli eğitim anlayışlarını temel alan 2005 İMÖP öğrencinin başarısını belirlemek, süreç içindeki gelişimlerini izlemek, öğretimi yönlendirmek ve ilgililere öğrenci hakkında bilgi vermek amacıyla ölçme-değerlendirmede geleneksel ölçme araçlarının (yazılı yoklama, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli sınav vb) yanı sıra proje, portfolyo, tartışma, sunum, deney, sergi, gözlem, görüşme, öz değerlendirme, akran/grup değerlendirme, rubrik, kontrol listesi gibi alternatif ve performans değerlendirme araçlarının kullanılmasını önermektedir. Ancak bu önerilerin sınıf ortamına taşınması büyük ölçüde sınıf öğretmenlerin uygulama biçimine bağlıdır.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları incelendiğinde (Tablo 3. 22) sınıf öğretmenlerinin en çok sınıf içi gözlem, karma soru türü, çoktan seçmeli soru türü, performans değerlendirme, ünite izleme testi, ev ödevini, en az ise ölçme araçları arasında sırasıyla öğrenci günlüğü, uzun cevap gerektiren soru türü, akran değerlendirme, tutum ölçeği, rubrik, mülakat, kavram haritası, grup değerlendirme ve öz değerlendirmeyi kullandıkları belirlenmiştir. Buradan sınıf öğretmenlerinin yönetmelik gereği kullanılması zorunlu olan performans, proje ve portfolyo değerlendirme dışındaki diğer alternatif ölçme araçlarını çok da sık kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme dışında en çok kullandıkları ölçme araçlarının daha önceden kullandıkları geleneksel ölçme araçlarının olması, en az kullandıkları ölçme-araçlarının ise uzun cevap gerektiren soru türü dışında 2005 İMÖP ile birlikte gündeme gelen alternatif ölçme araçlarının olması sınıf öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçları konusunda eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Tablo 3.22'de sınıf öğretmenlerinin en çok objektif ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini, en az ise alternatif değerlendirme yönteminin tercih ettikleri bulgusu bu varsayımı destekler niteliktedir. Halbuki öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme anlayışının öne sürdüğü görüşler (NCTM, 1995; Anderson, 1998; Shepard, 2000; Birgin ve Baki, 2007) ve 2005 İMÖP alternatif ölçme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullanmaya devam ettikleri, ancak alternatif ölçme araçlarının kullanılması konusunda İMÖP'ün öngördüğü değişimi sınıf ortamına taşıyamadıkları söylenebilir.

Benzer şekilde özellikle 2004 sonrası Türkiye'nin farklı illerinde yapılan araştırma sonuçları da (Adanalı, 2008; Erdemir, 2007; Doğan vd., 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007;

Güven ve Eskitürk 2007; Halat, 2007; Nalbantoğlu-Eyitmis, 2007; Orbeyi, 2007; Okur, 2008) sınıf öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarının sıklıkla kullanmaya devam ettiklerini, yönetmelik gereği zorunlu olan dışındaki ölçme araçlarını ise çok az kullandıklarını göstermektedir. Okur (2008), ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersi kapsamındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarında öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme (boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış, yazılı sınavlar) araçlarını tercih ettiklerini, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından ise sadece portfolyo, proje ve performans değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini belirlemiştir. Erdal (2007), Matematik dersi kapsamında yaptığı araştırmasında Afyon ilindeki sınıf öğretmenlerinin eski programda yer alan ölçme-değerlendirme araçlarının (çoktan seçmeli ve yazılı sınav) etkisinden tam olarak kurtulamadıkları, yeni programda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına uyum sağlayamadıkları sonucuna varmıştır. Adanalı (2008) Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Adana ilindeki sınıf öğretmenlerinin en çok çoktan seçmeli soruları, performans görevini, soru-cevap, test, araştırma ödevi, ünite değerlendirme soruları, doğru-yanlış, görsel sunu, proje, portfolyo ve yazılı yoklama yöntemlerini; en az ise kontrol listesi, sözlü sunum, kavram haritaları, görüşme, öz ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıkları belirlenmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Ankara'daki 242 sınıf ve branş öğretmeni ile yaptığı araştırmasında öğretmenlerinin daha çok geleneksel ölçme yöntemlerini kullandıkları, yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları sıklıkla tercih ettiklerini, ancak öz ve akran değerlendirmeyi çok az kullandıklarını saptamıştır. Güven ve Eskitürk (2007) ise Tekirdağ ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yazılı sınavlar, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı testleri daha çok yer verdiklerini, proje ve performans çalışmalarını gözlemi resmi zorunluluktan dolayı kullandıklarını, portfolyo, rubrik, sunum, öz ve akran değerlendirmenin ise çok az tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu yönüyle bu araştırma kapsamında 15 ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumları ile diğer illerdeki sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının benzerlik gösterdiği, dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen bulguların Türkiye genelini yansıttığı söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin matematik dersi sınavlarında daha çok çoktan seçmeli, karma, kısa cevaplı soru türünü tercih ettikleri, doğru-yanlış ve eşleştirmeli soru türünü ise bazen kullandıkları, uzun cevap gerektiren soruları (yazılı

yoklama) ise çok az kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklı soru türlerinin yer aldığı karma soru türünü daha çok tercih etmelerinde İMÖP ve yönetmelikte yer alan önerilerin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim Ö1 yaptığı sınav ile ilgili olarak "Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirmeli şeklinde karma yapıyoruz. Bunda yönetmelik var" ifadeleri bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ait sınavlarda çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türünü yazılı cevap gerektiren soru türünden daha çok tercih etmeleri ise geleneksel bakış açılarını, alışkanlıklarını ve tecrübelerini yeni ölçme-değerlendirme uygulamalarında da sürdürdüklerini göstermesi bakımından manidardır. Benzer şekilde bu bulgu, 2004 öncesi (Güven, 2002; Çakan 2004) ve sonrasında (Adanalı, 2008; Erdal, 2007; Doğan vd., 2007; Güven ve Eskitürk 2007; Nalbantoğlu-Eyitmis, 2007; Orbeyi, 2007; Okur, 2008) sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan birçok araştırmanın bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir.

Diğer taraftan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci kademede daha çok çoktan seçmeli soru türünü tercih etmelerinde öğrencilerin yazılı ifade etme becerilerin fazla olmaması ve zorlanmaları ile öğretim kademesi faktörünün etkisi olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırma kapsamında Ö6, karma sorulardan oluşan sınavı ve çoktan seçmeli soruları daha çok tercih ettiğini, uzun cevaplı soru türünü ise öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanması, soruları yapamaması ve çok zaman alması nedeniyle fazla tercih etmediğini belirtmiştir. Çakan (2004) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin çoktan seçmeli maddeleri, ortaöğretim öğretmenlerinin ise yazılı yoklamaları daha çok kullandıklarını, Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) de ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında yazılı sınav ve problem çözmenin çoktan seçmeli sınavlara göre daha çok kullanıldığını belirlemiştir. Ayrıca, Adams ve Yang-Hsu (1998)'un ilköğretim I.kademede görev yapan matematik öğretmenlerin yazılı cevap gerektiren soruların çok az kullandıkları yönündeki bulgusu ile McMillan ve arkadaşlarının (2002) 921 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmasında matematik derslerine daha çok objektif ölçme araçlarını kullandıkları bulgusu bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoktan seçmeli ve karma soru türünü daha sık kullanmalarının bir diğer nedeni olarak merkezi sınav baskısının olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu araştırma kapsamında Ö2 ve Ö5'in derslerinde merkezi sınav baskı nedeniyle daha çok test çözdürdükleri gözlenmiştir. Diğer taraftan Ö5, öğrencilerin matematiksel anlama, düşünme ve yorumlama becerilerini yoklamak amacıyla sınavın yazılı cevap gerektiren sınav

yapılmasının gerekli olduğunu ancak merkezi sınavların kendisini çoktan seçmeli sınav yapması yönünde zorladığını "Aslında olması gereken uzun cevaplı soru olmalı. Düşünme, yorumlama, becerileri görülebilsin. Ancak devletin koyduğu sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bizi mecburen ona yöneltiyor" şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin "Merkezi sınav sistemine yönelik sorular olması" maddesine orta sıklıkta gerçekleştirmiş olmaları bu varsayımı destekler niteliktedir. Benzer şekilde yapılan birçok araştırma (Shulha, 1999; Bol vd, 2002; Sarıer, 2007; Çoban-Torcuk, 2008; Güneş, 2008; Gökçek, 2008; Birgin vd, 2009) merkezi sınav baskısının öğretmenleri çoktan seçmeli test yapmaya yönettiğini ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Nitekim, Çoban-Torcuk (2008) yapmış olduğu araştırmasında da altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin çoğunun çoktan seçmeli sınavlara ağırlık verdiklerini, bunun nedeni olarak da öğretmenlerin liselere giriş sınav sisteminden etkilenmesi olduğunu belirlemiştir.

İMÖP'ün temel beceriler arasında problem çözme/kurma ve matematiksel dili kullanma becerilerini daha çok öne çıkarması sınavlarda açıklama ve çözüm yapmayı gerektiren uzun cevaplı soru türünün sıkça kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak, Tablo 3.13'de her ne kadar sınıf öğretmenleri "problem çözme becerisini ölçen soruları" sıkça sorduklarını ifade etmelerine karşın, Tablo 3.26'da kullandıkları ölçme araçları arasında yazılı yoklama sorularının çok az tercih edilmiş olması, problem çözme/kurma becerisine yönelik soruların yeterli düzeyde sorulmadığını göstermektedir. Benzer şekilde bu konudaki ifade-eylem tutarsızlığı özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerde de tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler sınavlarda problem çözme becerisini ölçmeye yönelik sorular kullandıklarını ifade etmelerine (Tablo 3.14) karşın sınav sorularda bu durumun çok az olduğu ve daha çok çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türünü kullandıkları, uzun cevap gerektiren soru türünü ise daha az tercih ettikleri (Tablo 3.15) belirlenmiştir. Bu konudaki tutarsızlığın sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerini ölçen sorular kapsamında alıştırma türünden kısa cevaplı ve aritmetik işleme dayalı soruları bu kategoriye dahil etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmadaki özel durum çalışmasındaki Ö3 ve Ö8'ün sınavda problem çözme becerisine yönelik sorular sorduğunu ifade etmesine karşın doküman incelemesinde daha çok alıştırma türünden sorular sordukları bunları problem türünden soru olarak algıladıkları görülmüştür. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yazılı cevap gerektiren ve öğrencinin düşünme süreçlerini sergilemesini imkan veren problem çözme/kurma türünden

soruların sınavlarda çok az kullanmış olmalarının, çoktan seçmeli sorular yoluyla kullanılmış olsa dahi süreçten çok sonuca odaklanmaları MEB Yönetmeliğinde ve İMÖP'te özellikle vurgulanan öğrencilerin kritik düşünebilme, yorum yapabilme, karar verme, varsayımda bulunabilme, problem çözebilme, matematik dilini kullanabilme gibi üst düzey zihinsel becerilerin yoklanmasına ve kazandırılmasına engel oldukları söylenebilir. Nitekim Bayrak (2007) ile Struyven ve arkadaşları (2005) da sınavlarda kullanılan soru türlerinin ve sınav biçiminin öğrencinin sınava yönelik çalışmasına ve buna yönelik öğrenme stili geliştirmesine teşvik ettiği yönündeki görüşleri bu varsayımı destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu bulgu İMÖP'ün öğrenciye kazandırılmasını hedeflediği bilgi ve beceriler ile sınıf öğretmenlerinin sınavlarda kullandıkları soru türlerinin tam olarak örtüşmediğini gösterir niteliktedir.

Bu araştırmadaki bulgular matematik dersi dışında yapılan bazı araştırmaların aksine (Adanalı, 2008; Doğan vd., 2007; Fleming ve Chambers, 1983; Güven ve Eskitürk, 2008; McMillan vd., 2002; Okur, 2008) sınıf öğretmenlerinin sınavlarda eşleştirmeli ve doğru-yanlış soru türünü çok fazla kullanmadıklarını göstermektedir. Bunun matematik dersinin kendi özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim matematik dersinde öğretilen bilgilerin kazanımlara göre değişmekle birlikte daha çok kavrama ve uygulama yönelik olması ve anlatımdan ziyade cebirsel işlem yapmayı gerektirmesi bu soru türlerinin kullanımı açısından pek uygun olmamaktadır. Yine de özel durum çalışması kapsamındaki Ö1, Ö6, Ö7 ve Ö8'in bu soru türleri tercih etmiş olması, ancak yapılan doküman incelemesinde Ö7 ve Ö8'in doğru-yanlış ve eşleştirmeli soru türlerini kullanma biçimlerinin pedagojik bakımından hatalı olduğunun belirlenmesi dikkat çekicidir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-araçlarına ilişkin önem algıları (Tablo 3.22) ile kullanma sıklıkları (Tablo 3.26) arasında tutarlı bir ilişkin olduğu, yani en çok önem verilen ölçme-değerlendirme araçlarının en fazla kullanılan araçlar olduğu, bunun aksine önemsiz olarak algılanan ölçme araçlarının ise en az kullanılanlar olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin resmi zorunluluk dışında kalan alternatif değerlendirme araçlarının daha az, objektif ve geleneksel ölçme araçlarının daha fazla tercih etmemelerinde ölçme araçlarına ilişkin önem algıların ciddi rol oynadığı söylenebilir. Benzer şekilde Adams ve Yang Hsu (1998) ilköğretim I.kademede, Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) ortaöğretim kademesindeki öğretmenler ile yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin önem algıları ile kullanma sıklıkları arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu söylemenin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

İMÖP'ün ölçme-değerlendirmede ortaya koyduğu önemli değişiklikler arasında öğrencinin süreç içindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla proje, performans, portfolyo ve rubriklerin kullanılması yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin proje, performans ve portfolyoyu sık kullandıkları değerlendirme araçları arasında olduğu belirlenmiştir (Tablo 3.26). Ancak özel durum kapsamındaki sekiz sınıf öğretmenin mülakat, gözlem ve doküman incelemesi sonucunda elde edilen bulgular ise (Tablo 3.28) performans görevi ödevlerinin genellikle ev ödevi niteliğinde ve alıştırma türünden olan düşük düzey zihinsel beceri gerektiren ödevlerden oluştuğu, bireysel olarak verildiği, sadece puan vererek öğrenciye geri dönüt verildiği, rubrik kullanılarak değerlendirildiği ifade edilmesine karşın hangi kriterlere göre puan verildiğinin açık olmadığı ve genel izlenimle puanlama yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Halbuki 26619 sayılı Resmi Gazete'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4 üncü maddesinin "ö" bendinde performans görevi "Programda öngörülen eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, alanındaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymasını gerektiren çalışmaları kapsayan ve öğretmen rehberliğinde yaptırılan görevleri" şeklinde tanımlanmıştır. Bu görevlerin çoğu zaman belli bir ön hazırlığı gerektiren, aşamalı olarak gerçekleştirilebilecek, değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmiş ve öğrencilerin üst düzey becerilerini kullanmalarını gerektiren çalışmalar olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıkları performans değerlendirmenin niteliğinin ilgili yönetmelikte ve literatürde (Çepni, 2008) belirtilen nitelikleri çok az karşıladığı ifade edilebilir. Özellikle Ö3'ün performans görevi olarak öğrencilere çarpım tablosunu ezberleme ödevi vermesi, Ö8'in ev ödevi niteliğindeki etkinlikleri vermesi oldukça dikkat çekicidir. Bu durum öğretmenlerin performans görevi tasarlama konusunda eksikleri olduğunu göstermesi bakımından manidardır.

Benzer şekilde sınıf öğretmenlerin verdikleri proje ödevleri incelendiğinde de (Tablo 3.29) genellikle günlük hayatta matematik bilgisini kullanmayı gerektiren kesme, yapıştırma, ölçme ve hesaplama gerektiren maket yapma tarzında ödevler, bunun dışında az da olsa matematiksel düşünme ve ilişkileri keşfetmeye yönelik ödevler, matematiğin günlük hayatımızdaki yeri, önemi ve kullanım alanlarıyla ilgili araştırma türünden proje ödevi verdikleri saptanmıştır. Bu yönüyle öğretmenlerin proje ödevlerinde kısmen de olsa bir ürün ortaya konulması yönünde gayret ettikleri söylenebilir. Ancak proje ödevlerinde Ö1'in dışındaki öğretmenlerin matematik bilgileri kullanma, araştırma yapma, varsayımda

bulunma, deneme yapma, stratejiler geliştirme, yaratıcılığını kullanma, devinişsel becerilerinin yanında üst düzey zihinsel becerilerini kullanmayı gerektirecek nitelikte proje ödevlerinin çok fazla verilmediği, öğretmenlerin proje ödevlerin yapılması sürecine öğrencilere gerekli olan rehberliği yeterince yapmadıkları, proje ödevlerin değerlendirmesinde genel izlenimle puanlama yolunu seçtikleri, açıklayıcı dönüt vermedikleri belirlenmiştir. Oysa, 26619 sayılı yönetmeliğin "o" bendindeki proje ödevi "Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmaları" şeklinde tanımlanmış, proje ödevlerinin rubrik yardımıyla değerlendirilmesi ve süreç içinde rehberliğin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu ifadeler düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin proje ödevi verme ve değerlendirilmesi konusundaki pratikleriyle yönetmeliğin öngördüğü uygulamaların çoğunlukla örtüşmediği söylenebilir. Üstelik bazı proje ödevlerinin sadece internet ortamında alınabilecek nitelikte olması, zihinsel düşünceden ziyade maket yapma eylemine dönüştürülmesi proje ödevlerinin amacından uzaklaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Proje ve performans değerlendirmeyi diğer değerlendirme yaklaşımlarından ayıran en önemli özelliği tek bir doğrunun ve en iyi cevabın olamayacağı görüşünü benimsemesidir. Performans ve proje değerlendirme etkinliklerinin üst düzeyde düşünme, problem çözme becerisini geliştirme, gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenme ve davranışları hem ürün hem de süreç olarak kontrol etme imkanı vermektedir (Çepni, 2006; Baki, 2008). Tüm bu özellikler sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevi uygulamalarındaki niteliklerin yetersiz olması bağlamında düşüldüğünde proje ve performans görevleri öğretim programının temel hedeflerinden olan bağımsız düşünebilen ve karar verebilen, karşılaştığı problemlere çeşitli çözümler getirebilen, öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilen bireylerin yetişmesine yeterince hizmet etmediği, sürece yönelik değerlendirmenin ve yönlendirmenin sağlıklı bir şekilde yapılmadığı şeklinde ifade edilebilir. Bu durum İMÖP'ün öngördükleri ve hedefledikleri ile tutarsızlık göstermesi bakımından manidardır.

Diğer taraftan kullanılması resmi zorunluluk olan portfolyo çalışmaları ile ilgili uygulamalar irdelendiğinde (Tablo 3.30) sınıf öğretmeleri arasında bilgi ve uygulama karmaşası olduğu, Ö1 dışındaki öğretmenlerin portfolyoların içeriklerini önceden planlanmadığı süreç içinde rasgele toplandığı, öğrencinin gelişimini yansıtan çalışmaların

çok fazla yer almadığı, çalışmalara ilişkin açıklayıcı dönütler verilmediği ve süreç içinde gelişimlerinin düzenli olarak kayıt altına alınmadığı ve rubrik kullandıklarını ifade etmelerine karşın genel izlenimle değerlendirdikleri belirlenmiştir. Halbuki, 26619 sayılı yönetmelik'in 42.maddesinin "b" bendinde portfolyo çalışmaları için "Dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenciler ürün dosyası hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin başarısına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır" şeklinde ifade yer almaktadır. Birçok araştırmacı da (Birgin ve Baki, 2007; DeFine, 1992; Barton ve Collins, 1997) portfolyo çalışmalarının yapısı ile ilgili olarak amacının ve içeriğinin açık olması, öğrencinin süreç içindeki gelişimi yansıtması, sistematik ve planlı olarak çalışmaların toplanması, farklı bilgi ve becerileri yansıtan çalışmalardan oluşması, öğrencinin öğrendiklerini yansıtmasını teşvik etmesi ve değerlendirme kriterlerinin belirli olması gibi özellikler sıralamaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde sınıf öğretmenlerinin portfolyo çalışmalarının uygulama biçimleri içerik ve niteliklerinin (Tablo 3.28; Tablo 3.29) ilgili yönetmeliğin ve alan yazının öngörülen niteliklerle uyuşmadığı ve amacına uygun olarak yürütülmediği söylenebilir. Benzer şekilde Gözüm (2008) de ilköğretim 4-6.sınıf Fen ve Teknoloji dersi kapsamında yürütülen portfolyo çalışmaları üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin portfolyo çalışmasının amacı, içeriği, değerlendirilmesi, öğretmen, öğrenci ve velinin rolü konularında eksiklerinin olduğunu, yeterli bilince sahip olmadıklarını belirlemiştir. Bu durumun en önemli nedenleri arasında Türkiye'de ilk defa 2005 yılında kullanılması gündeme gelen portfolyo değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin bilgi eksikliği ve daha önce hayatlarında böyle bir tecrübe yaşamamış olmaları gösterilebilir. Nitekim Türkiye'de yapılan birçok araştırma öğretmen (Birgin, 2006b; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Ekmekçi, 2007; Gözüm, 2008; Çoban-Torçuk, 2008) ve öğretmen adaylarının (Birgin ve Gürbüz, 2008) portfolyo değerlendirme konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Ancak Gürol ve arkadaşlarının (2009) yapmış oldukları anket çalışmasında sınıf öğretmenlerinin portfolyo uygulamalarının genel anlamada program ve ilgili alan yazında belirtilen esaslara uygun olarak yürüttüklerini ifade beyan etmeleri bu araştırmanın bulguları ile tutarsızlık göstermektedir. Bunun nedeni olarak Gürol ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları araştırmada verilerin sadece Likert tipi anket ile toplanması ve gerçek uygulamalarının incelenmemiş olması gösterilebilir. Diğer taraftan Wolf ve Miller (1997), Norman (1998), Gözüm (2008) ve Kurt (2008) tarafından

yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin bilgi eksikliği olmasının ve yeterli uzman desteğinin sağlanmamasının portfolyo uygulamalarında sorunlar yaşanmasına neden olduğu bulgusu bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin proje ve performans görevi kapsamında verdikleri ödevlerin daha çok Internet üzerinde kolayca erişebilecekleri veya bir kaynaktan olduğu yazabilecekleri, araştırma, sorgulama, veri toplama ve analiz yapma, kendine özgü bir ürün koyma gibi üst düzey beceri gerektirmeyen ödevleri vermiş olmaları, daha çok matematiksek bilgi ve düşünceden çok kesme ve yapıştırmanın ağırlıklı olduğu 2 veya 3 boyutlu nesneler yaptırmış olmaları geleneksel öğretim anlayışından taşıya geldikleri dönem ödevinin yeni öğretim programı ile birlikte felsefe ve anlayış bakımından çok da değişikliğe uğramadan devam ettiğinin bir göstergesi olarak da açıklanabilir. Benzer şekilde bazı araştırmalar da (Gözütok vd, 2005; Bukova-Güzel ve Aklan, 2005; Yılmaz, 2006; Orbeyi, 2006; Güneş, 2008; Çoban-Torçuk, 2008) öğretmenlerin 2005 öğretim programlarının gerektirdiği öğrenci merkezli eğitim anlayışını adapte olmakta zorlandıklarını ve yeni öğretim programını eski alışkanlıklarına uyarlamaya çalıştıklarını yönünde sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Örneğin, Çoban-Torçuk (2008) yaptığı araştırmasında öğrenci ürün dosyalarını, proje ve performans ödevlerini, "göz gezdirerek değerlendirdim" diyen öğretmen oranları arasında belirgin bir farklılık olduğunu, öğretmenlerin %68'inin hala ödev ve dosyaları göz gezdirerek değerlendirmeye devam ettiğini belirlemiştir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Diğer taraftan bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıklarını ifade etmelerine karşın performans, proje ve portfolyo çalışmalarının niteliklerinin düşük olması öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını resmi zorunluluğu yerine getirmek için yaptıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde Güven ve Eskitürk (2007) de sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin en çok yazılı sınav, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı testler, gözlem ve ev ödevi gibi geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini tercih ettiklerini, portfolyo, proje ve performans çalışmalarını ise resmi zorunluluktan dolayı kullandıklarını belirlemiştir.

Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak sınıf öğretmenleri tarafından proje, performans görevi, portfolyo çalışmaları arzu edilen düzeyde yapılmasının nedenleri arasında öğretmenlerin yeni öğretim programı ile birlikte ilk defa karşılaştıkları portfolyo, proje, performans görevi, rubrik kullanma konusunda bilgi eksiliklerinin olması, HİE seminerlerinin kısa ve dar kapsamlı olması nedeniyle öğretmenler yeterli düzeyde

bilgilendirilmemesi, ders kitaplarında ve öğretim programında örneklerin ve açıklamaların yeterli olmaması gibi nedenler olduğu söylenebilir. Yapılan birçok araştırmanın da sınıf öğretmenlerinin proje, performans görevi ve rubrik konusunda bilgi eksikliği olduğunu (Kazu ve Yorulmaz, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdal, 2007; Okur, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd., 2009), HİE seminerlerin öğretmenleri alternatif değerlendirme önemli konusunda bilgi ve örnek sunmada yetersiz kaldığını (Coşkun, 2005; Karaca vd., 2005; Temiz, 2005; Nartgün, 2006; Birgin vd., 2008) ve öğretim programında sadece öğretmenlere proje, performans, portfolyo ve rubrik değerlendirme formlarını sunduğunu bunların nasıl yapılacağının detaylı olarak açıklamadığını (ERG, 2005; Durmuş ve Bahar, 2006) ortaya koyması, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre öğretim öğrencinin öğretim sürecindeki yaşanan sıkıntılar ile öğrencinin eksiklerini belirmek ve gidermek, öğrencinin aktif katılımını sağlamak, süreç içinde gösterdiği gelişim takip etmek, sürece ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmak amacıyla alternatif ölçme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Diğer taraftan alternatif ölçme araçlarının kullanımı öğretim sürecinin niteliğini ve ilerleyişi belirleme, öğrencilerin eksiklerini zamanında belirleyip müdahale yapma, öğrencinin gelişimin takip edebilme, farklı bilgi ve becerilerin yoklayabilme, öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasını teşvik etme, öz güven kazanmasını ve ayrıntılı geri dönüt almasını sağlama ile öğrenci-veli-öğretmen üçlüsü arasında sağlıklı iletişim kurulmasına imkan verme, öğrencinin öğrenme hakkında sağlıklı karar verebilme gibi birçok faydalar sunmaktadır (Birgin ve Baki, 2004; 2007; Birgin, 2008; Çepni, 2008; Bahar vd., 2004; Anderson, 1998). Ancak bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin resmi yönetmelik gereği kullanılması zorunlu olan proje (Tablo 3.29), performans görevi (Tablo 3.28) ve portfolyo çalışmalarına (Tablo 3.30) ilişkin uygulamaların nitelik bakımından yetersiz olduğunu, öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde rubrik kullanımının zorunlu olmasına rağmen kullanım sıklığının düşük olduğunu (Tablo 3.19), diğer alternatif değerlendirme araçlarının ise fazla tercih edilmediğini (Tablo 3.26) göstermektedir. Buradan öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarının öğretmene, öğrenciye ve diğer ilgili kişilere sunduğu çeşitli fırsatlardan yeterince yararlanamadıkları, İMÖP'ün öngördüğü sürece, tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirmeyi verimli bir şekilde yapamadıkları, öğrencinin dönem başarı performans notunun ve kararlarının (proje, performans görevi, sınıf içi etkinlikler katılım)

sağlık bir şekilde verilmemesi nedeniyle de geçerlik ve güvenirlik konusunda ciddi endişeye neden oldukları söylenebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin portfolyo, proje ve performans görevi dışındaki öğrenci günlüğü, öz, akran/grup değerlendirme, tutum ölçeği, kavram haritası, rubrik gibi alternatif ölçme araçlarının kullanım sıklıklarının düşük olmasının nedenleri genel olarak irdelendiğinde (Tablo 3.35; Şekil 3.8) eğitim siteminden, okuldan, öğrenciden, veliden, öğretmenden, öğretim programından, zamandan kaynaklanan sorunların etkili olduğu ifade edilebilir. Bunlar arasında öğretmenlerin geleneksel öğrenme-öğretim anlayışı, alternatif ölçme araçlarına ilişkin bilgi eksikliği, ön yargılı bakış, faydasına inanmama ve olumsuz tutum, sınıf kalabalık olması, öğrencinin objektif değerlendirme yapamayacağı inancı, değerlendirme formlarının fazla olması, program yoğunluğu, öğretmenin ders yükü, hizmet içi eğitimin yeterli olması, öğretim programının açıklayıcı olmaması, değerlendirme formlarının fazla olması, mesleki hizmet yılı, teknolojik araç ve gereç imkânları, okulun bulunduğu yerleşim yeri, veli ilgisizliği yer almaktadır. Benzer şekilde yurt dışında yapılan bir çok araştırmada da ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında eğitim sisteminin beklentileri (Shulha, 1999; Suurtamm, 1999), öğretmen yetiştirme programlarının niteliği (Susuwele-Banda, 2005), öğretim programı ile değerlendirme arasındaki uyumsuzluk (Lim, 2002; Wolf ve Miller, 1997), zaman darlığı (puanlama ve dönüt verme, planlama vb) (Borko vd., 1997; Watt, 2005; Wolf ve Miller, 1997; Suurtamm, 1999; Lim, 2002), sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması (Susuwele-Banda, 2005; Genç, 2005), öğretmelerin çalışma yoğunluğu (Lock ve Munby, 2000), matematik öğrenme ve öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inanç (Lock ve Munby, 2000; Shulha, 1999; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Stipek vd., 2001; Genç, 2005; Brighton, 2003), okulun/sınıfın fiziki yetersizlikleri (Shulha, 1999), araç-gereç, kaynak ve materyal eksikliği (Lock ve Munby, 2000; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Wolf ve Miller, 1997; Susuwele-Banda, 2005; Brosnan vd., 1994; Watt, 2005; Genç, 2005), hizmet içi eğitim (Jonson, 1999; Brosnan vd., 1994), öğrenci (Suurtamm, 1999), uzman desteği (Wolf ve Miller, 1997; Borko vd., 2000; Brosnan vd., 1994) ve ölçme-değerlendirme konusundaki pedagojik bilgi eksikliği (Lock ve Munby, 2000; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005), alternatif ölçme araçlarına ilişkin olumsuz algı, tutum ve düşünce (Watt, 2005; Lim, 2002; Cheng, 1999; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005), değişime karşı direnç/eski alışkanlıklar (Suurtamm, 1999; Lim, 2002), okul ortamı/kültürü (Lock ve Munby, 2000;

Cheng, 1999) ve merkezi sınav sistemi (Shulha, 1999; Bol, 2004; Bol vd, 2002; Genç, 2005) yer almaktadır.

Diğer taraftan yurt içinde yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yetersiz algılarının olduğu ve eğitime ihtiyaç duydukları (Çakan, 2004; Aydın, 2005; Gözütok vd., 2005; Yaşar vd., 2005; Parmaksız ve Yanpar, 2006; Aydın, 2006; Çoban-Çortuk, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd, 2009), bu nedenle de daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri (Aydın, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Erdemir, 2007; Cansız, 2008; Güneş, 2008) yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Orbeyi (2007) sınıf öğretmenlerinin rubrik ve proje değerlendirmeyi sık kullanmamasına, Doğan ve arkadaşları (2007) da sınıf öğretmenlerinin hiç kullanmadıkları değerlendirme araçları arasında tutum ölçekleri, kavram haritaları, kontrol listesi, dereceleme ölçekleri, kelime ilişkilendirme testleri, görüşme ve rubriklerin olmasına bu araçları yeteri kadar iyi tanımamalarına bağlamışlardır. Ersoy (2008), Okur (2008), Anıl ve Acar (2008) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme araçlarının daha az kullanmamalarının sebepleri arasında sınıf kalabalıklığı, zaman, değerlendirme formlarının fazla olması gibi nedenlerin olduğunu saptamışlardır. Bu açıdan ele alındığında bu araştırmanın alternatif ölçme araçlarının etkili bir şekilde kullanılmamasının arkasında yatan engellerin birçok araştırma sonucuyla da örtüştüğü söylenebilir. Bütün bu faktör ve sorunlar İMÖP'ün öngördüğü alternatif ve performans ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanmasını zorlaştırıcı niteliktedir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgularının Türkiye örneklemini yansıtması, literatüre ek olarak alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının uygulamasını etkileyen faktörleri ayrıntılı olarak ortaya koyması, MEB ve YÖK gibi ilgili mercilere ve öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde daha çok çoktan seçmeli, karma, kısa cevaplı soru türü, ev ödevi, sınıf içi gözlem gibi objektif ve geleneksel değerlendirme araçlarını kullandıkları, kullanılması zorunlu olan proje, performans ve portfolyo değerlendirme dışındaki rubrik, öz, akran/grup değerlendirme, tutum ölçeği, öğrenci günlüğü, uzun cevap gerektiren soru, mülakat gibi alternatif ve performans değerlendirme araçlarını sık kullanmadıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri proje, performans ve portfolyo değerlendirmeyi sık kullandıklarını ifade etmelerine karşın bu kapsamda yaptıkları uygulamalarının İMÖP, MEB yönetmeliği ve alan yazında

belirtilen özellikler bakımından oldukça yetersiz olduğu, amacına uygun olarak yürütülemediği, resmi zorunluluk olması nedeniyle yapılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Özellikle proje ve performans görevlerinin düşük zihinsel beceri gerektiren ödevlerden oluştuğu, zihinsel düşünme becerisinden çok el becerisine dönüştürülmeye çalışıldığı, portfolyo çalışmalarının ise amaçlı ve planlı olarak yürütülmediği, öğrencinin gelişimi yansıtacak çalışmalardan uzak olduğu, gerekli rehberliğin yapılmadığı ve değerlendirilmesinin daha çok göz gezdirilerek yapıldığı açıklayıcı dönüt verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle sınıf öğretmenleri İMÖP ile gündeme gelen yeni uygulamaları öngörülen biçimde gerçekleştirmede yetersiz kaldıkları, önceki deneyim ve alışkanlıklarına çeşitli biçimlerde uyarlamaya ve dönüştürmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini arzulan düzeyde gerçekleşmesini engelleyen faktörler arasında, bilgi eksikliği, HİE, uzman desteği ve kaynak kitapların yetersiz olması, öğrenci kalabalıklığı, zaman, öğretmen yükü, mezun olunan program, geleneksel öğrenme-öğretme anlayışı, değerlendirme formalarının fazla olması, öğrencilerin değerlendirmede objektif olmaması, yerleşim yeri, merkezi sınav baskısı, velinin ilgisiz olması, ölçme araçlarına ilişkin ön yargı, dönüt ve puan vermenin zor ve zaman alıcı olması, öğretim programı baskısı yer almaktadır.

ı) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar

Bilindiği gibi yeni bir değişimin istenilen şekilde gerçekleşmesi için öncelikle bu değişimin yaşanacağı ortamın hazırlanması ve değişimi engelleyen faktörlerin ve sorunların ortadan kaldırılması gerekmektedir. 2005 yılında ilköğretim programlarının uygulamaya geçmesi nedeniyle bu programı uygulanacağı eğitim ortamlarının araç-gereç ve donanım, uygulayacak olan kişilerin de bilgi ve beceri bakımından donanımlı hale getirilmesi, programın uygulanması engelleyici faktörlerin etkisinin azaltılması ya da ortadan kaldırılması önemlidir. Bu araştırmada da ölçme-değerlendirme uygulamalarında gerekli önlemlerin alınabilmesi amacıyla sınıf öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve kaynakları detaylı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygularken birçok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir (Şekil 3.8). Karşılaşılan bu sorunların "program", "eğitim sistemi" "okul", "değerlendirme formu", "öğretme", "öğrenci", "veli" ve "zaman" kaynaklı olmak üzere sekiz temel kategoride toplandığı saptanmıştır.

i. Öğretim programından kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecine olumsuz yönde etkileyen ve öğretim programından kaynaklanan sorunlar arasında öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi eksikliği, program kitabının öğretmeni aydınlatmada yetersiz kalması, değerlendirme formlarının fazla olması, değerlendirme araçlarının öğretmene ek yük getirmesi, programın içeriğinin yoğun olması, zaman yetersizliği, ders kitaplarındaki etkinlikler ile ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uyuşma göstermemesi, öğretim materyali ve kaynak kitap yetersizliği, kitapta yer alan proje, performans ve araştırma ve inceleme ödevlerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması yer almaktadır (Tablo 3.36). Benzer şekilde ankete cevap veren öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında da (Tablo 3.35) "değerlendirme formlarının çok ve ayrıntılı olması" (3.90), "değerlendirme etkinliklerinin öğretime ayrılan zamanı alması" (3.76), "çalışmaları değerlendirmenin zaman alıcı alması" (3.71), "bilgilendirme eksikliğinin olması" (3.24) gibi sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle anket ve özel durum çalışmasından elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada öğretim programından kaynana bu sorunların öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını olumsuz bir şekilde etkilediği, özellikle öğretmenlere geleneksel öğretim yaklaşımlarına ve değerlendirme yöntemlerine dönülmesine tetiklediği, öğretmenlerin zorluklar ve sorunlar karşısında öngörülen yaklaşımlardan farklı olarak kendileri için yeni arayışlara yol açtığı, dolayısıyla yeni öğretim programının uygulanma biçiminin farklılaştığı belirlenmiştir. Örneğin bu araştırma kapsamında Ö4, "zaman yetersizliği" ve "programın yoğun olması" ile ilgili olarak yeni programda birçok etkinlik ve değerlendirme formunun kullanılması söz konusu olmasına rağmen eski ve yeni öğretim programında ders saati bakımından bir değişiklik olmadığını bunun da öğretmenin uygulamasını zorlaştırdığını; Ö7 kitapta yer alan etkinliklerin çok olması nedeniyle bu durumun kendilerini öğretim yapma ile ölçme değerlendirme formların kullanma konusunda ikilemde bıraktığını, kitapta anlatılan konularla konu sonunda sorulan soruların uyuşmadığını, bu nedenle soruları kitapta olmayan yöntemlerle çözmeye ve anlatmaya zorunda kaldığını, etkinliklerin çok zaman alması nedeniyle de doğrudan anlatım yöntemine başvurduğunu; Ö3 ve Ö6 değerlendirme formlarından fazla olması nedeniyle öğretime zaman kalmadığını ve öğrenci çalışmalarını puanlamanın çok zaman alıcı olması nedeniyle yeterli dönüt veremediğini; Ö1 ve Ö5 performans, proje ve portfolyo gibi değerlendirme formlarının kendilerine ek yük getirdiğini ve eve iş götürmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Ö2 ve Ö8 program ve ders kitaplarının

alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve örnek sunmada yetersiz olduğunu; kırsal kesimde görev yapan Ö7 ve Ö8 de kitapta yer alan bazı araştırma ve proje ödevlerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, okulda araç ve gereç eksikliği nedeniyle kitaptaki bazı etkinlikleri yaptırmadığını ve eski öğretim sistemine dönmek zorunda kaldığını ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde bazı araştırmalar da öğretim programında öğretmenlere alternatif değerlendirme araçları ve bunların nasıl kullanılacağı konusunda yeterli açıklama yer almadığını (ERG, 2005; Durmuş ve Bahar, 2006), öğretim programının öğretmenlere gerekli olan öğretim materyallerini sağlamada yetersiz kaldığını (Yaşar vd., 2005; Özdaş vd., 2005; Orbeyi, 2007; Erdal, 2008; Birgin vd., 2009), öğretim programın yoğun olduğunu (Sarıer, 2007; Yılmaz, 2007; Erdal, 2008), değerlendirme araçlarının fazla ve ayrıntılı olması nedeniyle ölçme-değerlendirme uygulamalarının zaman konusunda sorun oluşturduğunu ve alternatif değerlendirme araçlarını uygulamasını olumsuz etkilediğini ve amacına ulaşmasını güçleştirdiğini (Güven ve Eskitürk, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Okur, 2008; Adanalı, 2008; Cansız, 2008) göstermektedir. Anıl ve Acar (2008) da yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin %81.2'si alternatif değerlendirme için kullanılan ölçekleri sınıf içerisinde doldurmak için yeterli zamanları olmadığından okul dışında doldurduklarını, %70.8 alternatif ölçme araçlarını kullanmalarının çok zamanlarını aldığını ve %72.9'u bu araçları uygulama sürelerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Tüm bu uygulama biçimleri öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve zorluklar karşısında öğretim programının uygulama biçiminin ciddi şekilde değişime uğradığını göstermesi bakımından manidardır. Bu yönüyle düşüldüğünde özellikle İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için öğretim programının kendisinden kaynaklanan bu sorunların bir an önce giderilmesi gerektiği ifade edilebilir.

ii) Eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen ve eğitim sisteminden kaynaklanan sorunların (Tablo 3.37) HİE seminerlerinin verimli olarak düzenlenmemesi, yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, uzmanların yeterli bilgiye sahip olmaması, merkezi sınav baskısının devam etmesi, velinin program konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmemesi, resmi baskı unsuru ve yanlış öğretmen atama politikasının olduğu belirlenmiştir. Örneğin, ankete cevap veren öğretmenlerin (Tablo 3.35) bilgilendirme eksikliğinin olması, yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, merkezi sınavların baskı oluşturması görüşlerini katıldıkları, özel durum çalışması kapsamındaki

sekiz öğretmen de HİE seminer programlarının süre, organizasyon, bilgi ve örnek sunma, deneyim kazandırma bakımından oldukça yetersiz olduğunu, HİE programı kapsamında görev alan uzmanların alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve örnek sunma, konusunda yetersiz kaldıklarını ve öğretmenlere uygulama sürecide uzman desteğinin verimli bir şekilde sağlanmadığını belirtmişlerdir. Bu yönüyle düşüldüğünde ölçme-değerlendirme uygulamalarında eğitim sisteminden kaynaklanan bu sorunların öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği, biçimlendirdiği ve yeni arayışlara neden olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan bazı araştırma sonuçları da MEB'in öğretim programları için düzenlediği HİE tanıtım seminerlerinin öğretmenlere alternatif değerlendirme araçları konusunda yeterli örnek ve uygulama göstermesi bakımından verimsiz olduğunu (Özen, 2006; Korkmaz, 2006; Birgin vd., 2008; ERG, 2005), velilerin öğretim programları konusunda yeterince bilinçlendirilmediğini (Kay, 2006; Ersoy, 2007), merkezi sınav baskısının alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinde olumsuz etki yaptığını (Bol, 1994; Kartallıoğlu, 2005; Sarıer, 2007; Çoban-Torçuk, 2008; Cansız, 2008) ortaya koymaktadır. Bu bulgular ele alındığında yeni öğretim programını uygulamaya koyan MEB'in uygulama öncesinde programın yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve toplum bağlamında yeterli bilgilendirme yapmaması, öğretmenlere program konusunda verimli HİE programları sunmaması, merkezi sınav sisteminin öğretim programı açısından ikilem oluşturmaya devam etmesi yani kendinden kaynaklanan sorunlara yeterince çözmeden uygulama koyması program geliştirme ve uygulama esasları bakımından (Demirel, 2004) oldukça düşündürücüdür.

Diğer taraftan öğretmen yetiştirme programlarının nitelikleri yeni reformların hayat geçirilmesinde oldukça önemli rol oynamaktadır (Susuwele-Banda, 2005). Her ne kadar öğretmen atama nitelikleri değişmiş olsa da bu araştırmanın bulgularının daha önce eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin öğretmen olarak atamış olmasının Türkiye'de uzun yıllar ölçme-değerlendirme uygulamalarında sorun oluşturacağını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Sonuç olarak yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının verimli bir şekilde uygulanabilmesi bağlamında MEB'in kendine düşen görevleri yeniden gözden geçirmesi ve gerekli önlemleri acilen alması gerektiği söylenebilir.

iii) Okuldan kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını engelleyen ve okuldan kaynaklanan sorunlar arasında (Şekil 8; Tablo 3.38) öğretim materyali, teknolojik araç-gereç ve fiziki alt yapı yetersizliği, değerlendirme araçlarının

fazla olmasının kırtasiye masrafı oluşturması, okulda oluşan uygulama kültürünün değişime direnmesi, öğrenci sayısının fazla olması ve okulda ikili öğretim yapılmasının zaman bakımından sorun oluşturması yer almaktadır. Okuldan kaynaklan sorunlar incelendiğinde okulun bulunduğu yerleşim yeri, yapılan öğretim türü, sınıflardaki öğrenci sayısı, araç-gereç ve teknolojik alt yapı bakımından değişkenlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Örneğin bu araştırma kapsamında özellikle il ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan Ö1, Ö2 ve Ö4 öğrenci sayısının fazla olması ve ikili öğretim yapılması öğrenci çalışmalarını değerlendirme, dönüt verme ve rehberlik etme, alternatif değerlendirme araçlarını uygulama konusunda öğretmenin iş yükünü artırdığını ve oldukça zaman alıcı olduğunu, öğrenci çalışmalarının saklanması ve sergilenmesi konusunda fiziki alt yapı sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrenci sayısı az olan köyde görev yapan Ö7 ve Ö8 okulların mali ve teknolojik araç ve gereçlerinin kısıtlı olması nedeniyle zorunlu olmayan değerlendirme formlarını kullanmadıklarını, proje ve performans ödevlerinin hazırlaması sürecine öğrencelerin araştırma yapma imkânı olmadığı nedeniyle kendilerinin tasarlamak zorunda kaldıklarını, bunun da oldukça zaman alıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın okuldan kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgulara paralel olarak çeşitli araştırmalar da okulun öğretim materyali, kaynak ve araç-gereç bakımından eksik olması (Brosnan vd., 1994; Wolf ve Miller, 1997; Lock ve Munby, 2000; Lim, 2002; Gözütok vd., 2005; Özdas vd., 2005; Susuwele-Banda, 2005; Watt, 2005; Korkmaz, 2006, Yılmaz, 2006; Birgin vd., 2009), okul ortamı ve kültürünün değişime direnmesi (Lock ve Munby, 2000; Cheng, 1999; Özdaş vd, 2005; Orbeyi, 2006; Kalender, 2006), sınıf mevcutların kalabalık olması (Susuwele-Banda, 2005; Yaman, 2009; Acat ve Demir, 2007; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kurt, 2008), fiziki alt yapısı yetersizlikleri (Shulha, 1999; Yaşar vd., 2005; Birgin, 2006c; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Okur, 2008), değerlendirme araçlarının mali yük getirmesi (Güven ve Eskitürk, 2007; Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007; Yılmaz, 2006) gibi sorunların yeni öğretim programlarının ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Örneğin Anıl ve Acar (2009) yaptığı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin %78.1'i alternatif değerlendirme çalışmalarının çok fazla kırtasiye malzemesi gerektirdiğini, %67.7'si ölçeklerin çoğaltılmasının velilere ve %80.2'si özellikle kırsal kesimde çalışan öğretmenlere maddi anlamada yük getirdiğini, %77.1'i ise sınıf mevcudunun kalabalık olmasının alternatif ölçme araçlarını kullanmalarına olumsuz bir

etkisi olduğu görüşüne katıldıklarını belirlemiştir. Erdal (2007) ise yeni ölçme araçlarının az tercih edildiğini belirterek buna neden olarak okullardaki altyapı eksikliğini (bilgisayar, internet, fotokopi makinesi vb.) göstermektedir. Ayrıca çok fazla kâğıda ihtiyaç duyulduğu ve okul şartlarının bu durumu çözmeye yetmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Güven ve Eskitürk (2007) de yeni programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kırtasiye masrafını artırdığı gerekçesiyle uygulamada sıkıntılar yaşandığını, okulların teknik donanım bakımından yetersiz olmasının öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanmada karşılaştıkları önemli sorunlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle düşündüğünde okuldan kaynaklanan bu sorunların öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını bir şekilde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ön görülen ölçme-değerlendirme yaklaşımları için yeni okulların ihtiyaç duydukları araç-gereç ve teknolojik alt yapı sağlanması, okul kaynaklı sorunların giderilmesi yönünde önlenmelerin alınması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada okul kaynaklı sorunlardan okul kültürü faktörünün özellikle zümre öğretmenlerinin bulunduğu okullarda özellikle sınavlarda çoktan seçmeli ve karma soru türünün kullanılması, uygulanacak olan değerlendirme araçlarının belirlenmesi sürecinde etkisini gösterdiği belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenin içinde bulunduğu sosyal ortamın ve mesleki dayanışmanın ölçme-değerlendirme uygulamalarında oldukça önemli olduğunu göstermesi bakımından manidardır. Benzer şekilde Cansız (2008) da yaptığı araştırmasında ortaöğretim matematik öğretmenlerinin okulda daha önce var olan ölçme-değerlendirme alışkanlıkların ve kültürün yeni programın uygulanmasında engel oluşturduğunu belirlemiştir.

iv) Öğretmenden kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamasını olumsuz biçimde etkileyen öğretmen kaynaklı sorunların (Tablo 3.39) öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi eksikliği, öğretim programını yetiştirme kaygısı, öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz tutum ve algı, değişime karşı gösterilen direnç, öğretmenler arasındaki uygulama karmaşıklığı ve geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımının benimsenmesi olduğu belirlenmiştir. Örneğin bu araştırma kapsamında Ö7'in "Öğrenci günlüğü kullanmayı bilmiyorum, matematikte de kullanmıyorum" ve Ö8'in "Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil. Çalışmalar nasıl toplanacak, neler konulacak ve nasıl puanlanacak fazla açıklayıcı bilgi yok" ifadesi, Ö6'nın "Akran değerlendirmeyi çok zaman

alan, çok da gerekli olmayan bir şey olarak görüyorum" şeklindeki ifadesi, geleneksel bakış açısına sahip olan Ö3 ve Ö2 ve Ö8'in derslerinde daha çok ürün odaklı değerlendirme yapması, yargılayıcı dönüt vermesi, objektif ve geleneksel ölçme araçlarına tercih etmeleri, sekiz öğretmenin öğrenci çalışmalarında kitapta yer alan rubriğin kullanılması önerilmesine rağmen doküman incelemesinde eski alışkanlıkları olan genel izlenimle puanlama yöntemini devam ettirmeleri bu araştırmanın öğretmenden kaynaklanan sorunların ölçme-değerlendirme uygulamalarını nasıl olumsuz biçimde etkilediğini ve sorun oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde ölçme-değerlendirme uygulamalarını engelleyen en önemli faktörün öğretmenden kaynaklanan sorular olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak bazı araştırmalar da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen ve öğretmenden kaynaklanan faktör arasında öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda bilgi eksikliği (Cansız, 2008; Adanalı, 2008; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelicioğlu, 2008; Lock ve Munby, 2000; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005), öğretmenin geleneksel öğrenme-öğretme anlayışı (Shulha, 1999; Lim, 2002; Borko vd., 2000; Stipek vd., 2001; Genç, 2005; Brighton, 2003; Güneş, 2008**),** öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz tutum ve algıları (Adams ve Hsu, 1998; Zhang ve Burry-Stock, 2003; Jonson, 1999), öğretmenin programı yetiştirme kaygısı (Gökçek, 2008; Watt, 2005; Wolf ve Miller, 1997), değişime karşı direnç göstermesi ve eski alışkanlıkları devam ettirtme isteği (Suurtamm, 1999; Lim, 2002) olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan özellikle ülkemizde öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar arasında bilgi eksikliğinin olması, geleneksel öğretim anlayışını devam ettirmeleri ve bunlara bağlı olarak değişime direniş göstermelerinin nedeni olarak öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının öğretmen adaylarını alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda bilgilendirme ve tecrübe kazandırmada yetersiz kalmış olması gösterilebilir. Nitekim öğretmen yetiştiren kurumların tarihsel gelişimi incelendiğinde çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının lisans düzeyinde okutulmaya başlatılmasının 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla başladığı görülecektir. Ancak 2004 yılına kadar öğretmen adaylarına ilk ve ortaöğretimdeki ölçme-değerlendirme yönetmeliği gereği alternatif değerlendirme araçları konusunda lisans ders kitaplarında yeterince yer verilmemesi nedeniyle de ciddi bir

eğitimin verildiğini söylemek zor olacaktır. Ayrıca 2005 sonrası Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırma sonucu da sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, bunun nedeni olarak da eğitim fakültelerinde yeterli düzeyde alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili uygulama yaptırılmamasını ve bazı öğretim elemanlarının bu yöntemler konusundaki yetersizlikleri olduğunu göstermektedir. 2005 yılında ilk ve ortaöğretim öğretim programlarının uygulamaya geçmesiyle birlikte resmi yönetmelik gereği bu ölçme-değerlendirme araçların kullanılmasını zorunluluk haline gelmiş ve eğitim fakültelerindeki bazı dersler (Ölçme ve Değerlendirme, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi) yeni öğretim programları çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Bu noktadan hareketle çağdaş ölçme-değerlendirme araçları konusunda öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin yeni olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları konusunda geniş tabanlı ve alan uzmanlarıyla desteklenen hizmet içi eğitimlerle eğitilmeleri gerektiği ifade edilebilir.

v) Ölçme-değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen ve değerlendirme araçlarından kaynaklanan sorunlar arasında ölçme-değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olması, puanlama ve dönüt verme sıkıntısı, zaman alıcı olması, toplama, saklama ve taşıma zorluğu oluşturması, mali yük getirmesi, objektif puanlanmanın düşük olması, puanlama ve yorumlama sisteminin anlaşılır olmamasının yer aldığı belirlenmiştir. Örneğin özel durum çalışması kapsamında değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olmasının tutum ölçeği, akran değerlendirme, grup değerlendirme, öğrenci günlüğü gibi öğretmenlerce önemsiz olarak görülen bazı değerlendirme formlarının kullanılmamasına neden olduğu, öz ve akran değerlendirme araçlarının objektif değerlendirme imkanı vermediği için çoğu zaman tercih edilmediği, öğrenci çalışmalarını puanlamanın zaman alıcı olması nedeniyle rubrik yerine genel izlenimle puanlamanın yapıldığı ve ayrıntılı dönüt verilmediği, saklama ve taşıma zorluğu nedeniyle portfolyo, proje ve performans ödevlerinin düzenli olarak arşivlenmediği, değerlendirme araçlarının okula mali yük getirmesi nedeniyle resmi zorunluluk dışındaki araçlarının fazla kullanılmadığı belirlenmiştir. Tüm bu göstergelere dayalı olarak değerlendirme formlarının yapısı ve özeliğinin sınıf öğretmenlerinin uygulamalarını olumsuz şekilde etkilediği ve biçimlendirdiği, resmi zorunluluk dışındaki alternatif değerlendirme araçlarının fazla tercih edilmemesine, tercih edilenlerin ise amacına uygun olarak kullanılmamasına neden olduğu

söylenebilir. Bu durumun ise İMÖP'ün öğrencilerin kazanmasını öngördüğü amaç ve becerilere ciddi biçimde ket vurduğu ifade edilebilir.

Benzer şekilde yeni ilköğretim programları kapsamında yapılan birçok araştırmada da ölçme-değerlendirme formlarının fazla olması (Erdal, 2007; Okur, 2008), performans ve proje ödevlerini tasarlama ve bunları puanlamanın zor (Doğan vd., 2007) ve zaman alıcı olması (Cansız, 2008; Acat ve Demir, 2007), ölçme-değerlendirme formlarının çoğaltılmasının ve ödevlerinin mali külfet getirmesi (Adanalı, 2008; Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007), öğrencilerin öz ve akran değerlendirmede objektif değerlendirme yapmaması (Gelbal ve Kelicioğlu, 2008), sınıfların fiziki alt yapısı nedeniyle öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevlerinin saklama ve taşıma zorluğu oluşturması (Adanalı, 2008; Gözüm, 2008), değerlendirme formlarının anlaşılır olmaması (Bal, 2008) gibi sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Stecher (1998), Birgin (2003), Kurt (2008) da özellikle portfolyo uygulamalarında kalabalık sınıflarda öğrenci çalışmalarının rubrik ile puanlanmasının oldukça zaman alıcı olmasının ve öğretmen ek yük getirmesinin portfolyo uygulamasına olumsuz etkilediğini vurgulamaktadırlar. Bu yönüyle düşüldüğünde ölçme-değerlendirme araçlarından kaynaklanan sorunları minimum düzeye çekebilmek için sınıf mevcutlarının makul bir düzey getirilmesi, okullara teknolojik araç ve imkânları sunulması, alternatif değerlendirme araçlarının etkili kullanımı ve yorumlanması konusunda bilgiler verilmesi gerektiği ifade edilebilir.

vi) Öğrenciden ve veliden kaynaklanan sorunlar

Bu araştırmada öğrenciden kaynaklanan sorunların öğrencilerin ödevleri hazır olarak internetten alması, ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması, öğrencilerin ödev ve sorumluluklarını yerine getirmemesi, objektif değerlendirme yapmaması olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Adanalı (2008) da yaptığı araştırmasında öğrencilerin öz ve akran değerlendirme uygulamalarında objektif olamadıklarını, grup çalışmalarında görev ve sorumlulukların yerine getirmediklerini, internet çıktılarını olduğu gibi getiren öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Özellikle öğrencilerin objektif değerlendirme yapmamalarında öz ve akran değerlendirme eğitim sistemimiz ve toplumuz açısından yeni ve daha önce böyle bir deneyim yaşamamış olması, arkadaşına karşı kötü olma ve nota yansıtılacağı endişelerini taşımaları gösterilebilir. Diğer taraftan ödevlerin internetten hazır alınması ve başkaları tarafından yapılmasında özellikle öğretmenlerin doğrudan bilginin bulunup yazılmasını gerektirecek nitelikte ödevler vermiş olmaları, ödevlerinin öğrenci tarafından yapılması durumunda ciddi bir yaptırımın ortaya konmaması gösterilebilir.

Nitekim bu araştırma kapsamında öğretmenler tarafından verilen bazı proje ve performans ödevlerinin sadece internet veya bir kaynaktan bilginin bulunup yazılmasını gerektirecek şekilde düşük zihinsel beceri gerektiren nitelikte olduğu belirlenmiştir (Tablo 3.30). Öğrenciden kaynaklanan bu sorunların aşılması için öğrencilerin öz ve akran değerlendirme konusunda bilinçlendirilmesi, verilerin ödevlerinin niteliğinin artırılması ve verilen ödevlerin öğrenci tarafından sunumu yaptırılması gerektiği ifade edilebilir.

Bu araştırma kapsamında veliden kaynaklana sorunların velilerin ilgisiz olması, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, ödevlerin veliler tarafından yapılması ve velilerin merkezi sınav baskısı endişesi nedeniyle öğretmenlere baskı yapmaları olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö1 velilerin sınava yönelik baskı ve beklentileri olduğunu, çocuklara fazla test ve ödev vermemeleri yönünde şikâyette bulunduklarını, velilerin yeni programın getirdiği değişiklikten yeterince bilgi sahibi olmadığı için eski sistemde var olan dershane ve test bağımlı ders anlatım anlayışını beklediklerini, Ö6 velilerin performans ve proje ödevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, ödevler konusunda şikâyetçi olduklarını ve çocuklarının ödevlerinin veliler tarafından yapıldığını, köyde görev yapan Ö7 ve Ö8 ise velilerin okul ile iletişimlerinin çok zayıf olduğunu belirtmiştir. Tüm bu bulgular il ve ilçe merkezlerindeki velilerin çocuklarının eğitimi konusunda hassas olmalarına karşın velilerin yeni öğretim programı konusunda yeterli bilince sahip olmadıklarını ve farklı beklentiler içinde olduklarını, köydeki velilerin çocuklarının ise eğitime yeterli önem vermediklerini ve eğitim sürecine aktif olarak katılmadıklarını göstermektedir. Oysa, yeni öğretim programında (MEB, 2005) velilerin çocukların eğitiminde yer alması durumunda öğrencilerin okulda daha iyi performans gösterecekleri, bu bağlamda programın okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflediği ifade edilmektedir. Ayrıca, velinin eğitim-öğretim sürecine katılımının öğrencilerin davranışsal ve sosyal uyumlarının gelişmesi, okuldaki disiplin sorunlarının azalması, öğrencilerin okula devamlarının ve akademik başarılarının artması, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gibi eğitim öğretimin pek çok alanında olumlu etkiler sağladığı vurgulanmaktadır (Keith ve diğerleri, 1993; Chen & Fan, 2001; Kotaman, 2008; Birgin, 2006c). Bu araştırmada sosyal, duyuşsal ve akademik yönden gelişmesine önemli katkı sağlayan velinin yeni öğretim programı konusunda yeterli bilince sahip olmaması, eğitim sürecine çok az katılması ve veli-okul iletişimin zayıf olması İMÖP'ün öngördükleri ile çelişki oluşturmakta, velilerin öğrenci ödevlerini doğrudan yapmış olmaları da öğrencin öğrenmesi ve gerçek başarısını yansıtmasını engel olmaktadır. Dolayısıyla velilerin

İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını adapte olmakta zorlandıklarını söylenebilir. Tüm bunların nedeni olarak 2005 öğretim programının uygulamaya konulması sürecinde programın beklentileri ve getirdiği değişim, velinin yeni rolleri konusunda yeterince bilgilendirilmemesi ile özellikle kısal kesimdeki velinin çocuklarının eğitimi konusundaki görevlerini okula ve öğretmenlere terk etmiş olmaları gösterilebilir. Nitekim Kay ve Halat (2009) ve Ersoy (2007) yaptıkları araştırmalarda velilerin yeni ilköğretim programları konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini, Birgin (2003), Demirbulak (2000) ve Kotaman (2008) da veli-okul işbirliğinin zayıf olduğunu ve velinin eğitim sürecine yeterince katılmadıklarını vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla, veliden kaynaklanan bu sorunların aşılması amacıyla okullarda belli aralıklarla veliyi bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi, velilerin yeni öğretim programının uygulanması sürecindeki rolleri ve görevleri konusunda bilinçlendirmesi gerektiği ifade edilebilir.

vii) Zamandan kaynaklanan sorunlar

Bu araştırma, İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin zaman boyutu ile ilgili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında öğretmenlerin zaman faktörünü öne sürmelerinde değerlendirme formlarının fazla olması, programın yoğun olması, ders saati yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci çalışmalarını puan ve dönüt vermenin zahmetli ve uzun süre alması, öğretmenin ölçme-değerlendirme dışındaki diğer görevlerinin etkili olduğunu ortaya çıkmıştır. Örneğin, zaman sorunu ile ilgili olarak Ö4, yeni programda birçok etkinlik ve değerlendirme formunun kullanılması söz konusu olmasına rağmen eski ve yeni öğretim programında ders saati bakımından bir değişiklik olmadığını bunun da öğretmenin uygulamasını zorlaştırdığını, Ö7 programda etkinliklerin yoğun olması ve etkinliklerin çok zaman alması nedeniyle bu durumun kendilerini öğretim yapma ile ölçme değerlendirme formların kullanma konusunda ikilemde bıraktığını, Ö3 ve Ö6 değerlendirme formlarından fazla olması nedeniyle öğretime zaman kalmadığını, puanlamanın çok zaman alıcı olduğunu, Ö1 performans, proje ve portfolyo gibi değerlendirme formlarını puanlamanın ve ayrıntılı dönüt vermenin oldukça zaman alıcı olduğunu vurgulamışlardır.

Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak yurtiçi (Baki ve Birgin, 2004; Yılmaz, 2006; Çoban-Torçuk, 2008; Okur, 2008) ve yurtdışında (Koretz vd., 1994; Wolf ve Miller, 1997; Suurtamm, 1999; Lim, 2002; Watt, 2005) yapılan bir araştırmada da özellikle alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde (puanlama, dönüt verme

ve planlama vb.) karşılaşılan en önemli sorunlardan birinin zaman boyutu ile ilgili olduğu, zaman faktörünün uygulamaları olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir. Örneğin Wolf ve Miller (1997) yaptığı araştırmasında portfolyo uygulamasına olumsuz yönde etkiyen en önemli faktörün zaman olduğunu, Baki ve Birgin (2004) de öğretmenlerin portfolyo değerlendirme uygulaması yararlı görmelerine karşın öğretmenin zamandan feragat etmesi gerektiği yönünde görüş belirtiklerini saptamıştır. Erdal (2006), Güneş (2008), Cansız (2008), Anıl ve Acar (2008) ile Gözüm (2008) de yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme araçlarının tam olarak uygulayamama sebeplerinin başında zaman yetersizliği olduğunu, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında en çok süre konusunda şikâyetçi olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde zamandan kaynaklanan bu sorunların aşılması ya da azaltılması amacıyla sınıf mevcutlarının mümkün olduğunca azaltılması ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını etkili kullanma konusunda öğretmenlerin bilinçlendirilmeleri gerektiği ifade edilebilir.

Özetle, bu araştırma sınıf öğretmenlerinin İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde eğitim sistemi, öğretim programı, değerlendirme araçları, öğretmen, öğrenci, veli ve zamandan kaynaklanan sorunları ortaya koymaktadır. Karşılaşılan bu sorunlar ve zorluklar yerleşim yeri, öğrenci sayısı, mezun olunan program, mesleki deneyim, okulda yapılan öğretim türü, öğrenme-öğretmen konusunda benimsenen felsefi anlayış, yeniliğe açık olma bakımından farklılık göstermektedir. Ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde eğitim sistemi, öğretim programı, öğretmen, değerlendirme araçları ve zaman boyutundan kaynaklanan sorulardan bazıları alternatif değerlendirme araçları konusundaki bilgi eksikliği, HİE'nin yetersiz olması, yeterli uzman desteğinin sağlanması, geleneksel öğretim alışkanlıklarına devam edilmesi, değişime direnç gösterilmesi, öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarına karşı olumsuz kaygı ve tutum sergilemeleri, merkezi sınav baskısı, öğretim programının yoğunluğu ve programı yetiştirme endişesi, teknolojik araç-gereç, kaynak ve öğretim materyali eksikliği, fiziki imkân yetersizliği, değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrenci çalışmalarına değerlendirmenin ve dönüt vermenin zaman alıcı olması, proje ve performans görevlerinin hazırlamanın zor olması, ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrenci seviyesine uygun olmaması, alternatif değerlendirme araçlarının kullanmasının zaman alıcı olması yer almaktadır. Öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlar arasında ise öğrencilerin ödevleri internetten hazır alması ve görevlerini gerine getirmemeleri, objektif değerlendirme yapmamaları, velinin ilgisiz

olması, program konusunda yeterli bilince sahip olmaması, öğretmene merkezi sınav yönünde baskı yapması, ödevlerin veliler tarafından yapılması yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin en çok karşılaştıkları ve şikâyetçi oldukları sorunlar arasında bilgi eksikliği, yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme araçlarının fazla ve ayrıntılı olması, sınıf mevcutlarının fazla olması, zaman ve merkezi sınav baskısı yer almaktadır.

Ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde karşılaşılan bu sorunların öğretmenlerin geleneksel öğretim uygulamalarına dönmesine teşvik ettiği, alternatif değerlendirme araçlarının amacına uygun olarak kullanılmamasına, olumsuz tutum sergilenmesine ve öngörülmeyen yeni uygulama biçimlerinin türemesine neden olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla karşılaşılan bu sorunların ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini olumsuz biçimde etkilediği ve öngörülen değişimi gerçekleştirilmesine engel olduğu söylenebilir. Sonuç olarak İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabilmesi için eğitim sistemi, öğretim programı, değerlendirme araçları, öğretmen, öğrenci, veli ve zaman boyutundan kaynaklanan bu sorunların kaldırılmasına veya minimum düzeye çekilmesine yönelik önlemlerin alınması gerektiği ifade edilebilir.

j) Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki HİE ihtiyaçları

Bilim, teknoloji, kültür ve sosyal yaşamdaki değişme ve gelişmeler eğitim alanındaki teorilerini ve uygulamaları çağın ihtiyaçlarına uygun olarak değiştirmektedir. Öğretmenlerin mesleki sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirebilmeleri bu değişmelere kısa bir sürede ve etkin olarak uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Bu uyumu gerçekleştirmek ise ancak öğretmenleri sürekli ve etkin olarak hizmet içi eğitim programlarından geçirmekle mümkündür (Kayabaş, 2008). Bilindiği gibi, 2005 İMÖP eski öğretim programına göre öğretmene ve öğrenciye yeni roller yüklemiş, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerin yanında alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmasını gündeme getirmiştir. Böyle bir değişim doğal olarak öğretmenlerin gerekli yeterlikleri kazandırma amacıyla HİE programlarını yürütülmesini zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda MEB ilköğretim öğretim programlarının uygulanma öncesinde yeni öğretim programlarını öğretmenlere tanıtmak ve mesleki yeterliklerini artırmak amacıyla il ve ilçe merkezlerinde HİE programları düzenlenmiştir. Ancak bu araştırma kapsamında "Eğer katıldıysanız yeni ilköğretim matematik öğretim programı kapsamında düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerini ne düzeyde yeterli buluyorsunuz?" sorusuna sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %25'i cevap vermemiş, yarıya yakını (%45) ise HİE programını yeterli bulmadığı yönünde

görüş beyan etmiştir. Bu yönüyle düşündüğünde HİE seminerlerin sınıf öğretmenleri açısından verimli olmadığı, yeni programın gerektirdiği bilgi ve donanım bakımından beklentileri ve ihtiyaçları karşılamadığı söylenebilir. Benzer şekilde Algan (2008) da yaptığı araştırmasında 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı kapsamında öğretmenlerin %50.5'i ölçme-değerlendirme konusunda yeterli HİE almadığını, önemli bir bölümü de (%38.5) kısmen yanıtını vererek aldığı HİE'i yeterli görmediğini belirlemiştir.

Bu araştırma kapsamında düzenlenen HİE programlarının niçin verimli ve yeterli bulmadıkları özel durum kapsamındaki sekiz öğretmen görüşleri doğrultusunda irdelendiğinde (Tablo 3. 33) HİE programı için ayrılan sürenin kısa ve içeriğinin yoğun olması, kalabalık bir ortamda yapılması, sunumların sıkıcı olması, HİE programını verenlerin bilgi yönünden yetersiz olması, yeterli kaynak ve materyal verilmemesi, daha çok bilgi aktarımı yapılması ve anlatılanların teorik düzeyde kalması, yeterli somut örnek ve uygulamaların sunulmaması, bilgi paylaşımı ve tartışma imkânı verilmemesi, HİE programının bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaması, uygulamaya yönelik sorunlara çözüm üretmemesi gibi gerekçelerin yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca bu bulguyu bir çok araştırma bulgusu da desteklemektedir (Gözütok vd., 2005; ERG, 2005; Özdaş vd, 2005; Nartgün, 2006; Özen, 2006; Erdal, 2007; Birgin vd., 2008). Örneğin, Birgin ve arkadaşları (2008) yaptıkları araştırmada 2005 yılında düzenlenen HİE programının kısa süreli ve yüzeysel olduğunu, HİE veren kişilerin ilköğretim programın felsefesini yansıtmakta ve öğrenci merkezli örnek etkinlikler sunmakta yetersiz kaldığını, uygulamadan çok teorik bilgi verildiğini, yeterli bilgi ve beceri kazandırmadığını belirlemiştir. Özen (2006) öğretmelerin hizmet içi eğitim programının gerekli ve yararlı olduğunu düşündüklerini ancak öğreticilerin uzman olmaması, uygulamanın gayri ciddi yapılması, anlatılanların uygulamadan ziyade kuramsal olması, zamanlamanın uygun olmaması, fiziki ve teknolojik olanakların yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını saptamıştır. Yaşar ve arkadaşları (2005) da sınıf öğretmenlerinin HİE programlarını yeterli bulmadıkları yönünde görüş belirterek HİE programlarının kısa süreli olmaması, alanında uzman kişiler tarafından verilmesi, uygulamalı olarak yapılması ve sürekli yapılması gerektiği yönünde öneriler yaptıklarını belirlemişlerdir. Erdal (2007), ERG (2005), Kutlu (2005) ve Okur (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da 2005 öğretim programlarıyla birlikte sunulan mevcut kaynaklar ve verilen HİE programlarının alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda örnek ve bilgi sunmada yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır. Oysa, HİE programları öğretmenlerin doğrudan deneyimler edinmelerini ve meslektaşlarıyla informal etkileşimler

kurmalarını sağlayarak, onların mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamanın önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir. Üstelik HİE programları eğitim çağın değişen koşulları ve toplumun beklentilerine paralel olarak öğretmenlerin sürekli gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır (Gültekin ve Çubukcu, 2008). Düzenlenen HİE programlarının verimsiz ve etkisiz olması nedeniyle HİE programının düzenlenme amaçlarına hizmet etmediği, bu yönüyle 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öğretmenlerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamadığı söylenebilir.

Bu araştırmada ilköğretim programları kapsamında düzenlenen HİE programlarının öğretmenler açısından verimli ve etkili olmamasının nedenleri arasında kısa süreli, dar kapsamlı ve kalabalık bir ortamda yapılması gibi iyi bir planlama ve organizasyon yapılmamasının yanında en önemli etkenin HİE veren öğreticilerin niteliklerinin yetersiz olmasının olduğu belirlenmiştir. Halbuki, birçok çalışmada (Küçükahmet, 1992; Bedük, 1997; Özen, 2004; Kayabaş, 2008) HİE programlarında kalitenin artırılmasında en önemli noktalardan birinin hizmet içi eğitim programlarında öğretici personel olarak görev alacak öğretim elemanlarının niteliklerinin olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda Küçükahmet (1992) hizmet içi eğitim programlarında görevlendirilecek personelin seçiminde öğreticinin unvanının ya da statüsünün değil, işi en iyi bilen kişinin olmasını, Bedük (1997) farklı öğretim seviyelerinde öğretmenlik yapmış ve öğretim ile ilgili problemleri bilen kişiler arasından seçilmesini, Özen (2004) de bu kişilerin HİE programlarının konu alanlarının uzmanı olmaları hem de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerilere ve yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini öne çıkarmışlardır. Bu yönüyle düşünüldüğünde 2005 ilköğretim programları kapsamında düzenlenen HİE programlarında görev alan öğreticiler arasında konu alanı uzmanlarının ve tecrübeli ve nitelikli öğretmenlerinin yer almamasının önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir.

Bu araştırma, 2005 ilköğretim programları çerçevesinde düzenlenen HİE programının öğretmenler açısından verimsiz olması nedeniyle İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesine ve sınıf ortamına taşınmasına ket vurduğunu ve uygulamada ciddi sorunlara neden olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin bu araştırmada (Tablo 3.43) sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri (ölçme-değerlendirme yapma amacı, öğrenci dışındaki kişileri değerlendirme sürecine dahil etme, öğrenci çalışmalarını puan ve dönüt verme, objektif, geleneksel, performans ve alternatif değerlendirme yöntemleri) HİE alma durumuna göre

değişim göstermesine katkı sağlamamıştır. Yapılan görüşmelerde de Ö3 tutum ölçeği, öğrenci günlüğü, öz ve akran değerlendirme konusunda bilgi eksikliği olduğunu, nasıl puanlanacağı ve nota dönüştürüleceğini bilmediği için kullanmadığını, Ö7 ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu konular arasında portfolyo, proje, rubrik ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri olduğunu, tutum ölçeği ve öğrenci günlüğünü ise bilmediği için hiç kullanmadığını, Ö8 de yeni ilköğretim programında portfolyo, proje ve performans ödevleri olduğunu ancak bunların nasıl yapılacağı konusunda yeterli donanımlı olmadığını ifade etmiştir. Doküman incelemesinde ise Ö2, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8'in öğrenci çalışmalarını değerlendirmede ve dönüt vermede rubrik kullandıklarını ifade etmelerine karşın gerçekte uygulamadıkları, performans ve proje portfolyo çalışmalarını tasarlamada, yürütmede ve puanlamada sıkıntılar yaşadıkları ve hatalı uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında (Tablo 3.32) sınıf öğretmenleri en çok proje, portfolyo, performans ödevleri, rubrik tasarlama ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda HİE'e ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Üstelik öğretmenlerin kendilerini en yetersiz gördükleri değerlendirme araçları arasında da öğrenci günlüğü, rubrik, tutum ölçeği, mülakat, öz ve akran değerlendirme, kavram haritası, portfolyo yer almaktadır. Benzer şekilde özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin de performans, proje ve portfolyo konusunda kendilerini yeterli görmelerine ve sık kullanmalarına karşın HİE almak istedikleri, doküman incelemesinde de (Tablo 3.29-31) ciddi eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle düşüldüğünde bu araştırmadaki öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri araçlar arasında olan ev ödevi, sınıf içi gözlem, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, ünite izleme testi, eşleştirmeli gibi geleneksel ve objektif değerlendirme araçlarının dışında yer alan ve İMÖP'le birlikte kullanılması gündeme gelen proje, portfolyo performans, rubrik, öz ve akran değerlendirme, öğrenci günlüğü, tutum ölçeği, mülakat, kavram haritası, grup değerlendirme gibi performans ve alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri konularında HİE ihtiyaçları oldukları söylenebilir. Bunun yanında Ö3 ve Ö8'in sınav kâğıtları incelendiğinde çoktan seçmeli ve eşleştirmeli, boşluk doldurmalı soruların hazırlanış biçimi ölçme-değerlendirme bilgileri ciddi bakımından hatalar olduğu belirlemiştir. Bu durum öğretmenlerin her ne kadar kendilerini eskiden beri kullana geldikleri objektif ve geleneksel ölçme araçları konusunda HİE ihtiyaç duymadıkları belirtmelerine karşın bu ölçme araçlarında dahi HİE'e ihtiyaçları olduğunu göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Bu bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin

sadece 2005 İMÖP ile kullanılması gündeme gelen alternatif değerlendirme araçları konusunda değil, bunun yanında özellikle sınav sorularının hazırlama sürecine sıkça kullandıkları objektif ölçme-değerlendirme araçları konusunda da HİE ihtiyaçlarının olduğunu söylemek mümkündür.

Benzer şekilde bu araştırmanın bulgusuna paralel olarak, 2004 öncesi (Güven, 2002; Birgin, 2003; Çakan, 2004; Özsevgeç vd., 2004) ve sonrası (ERG, 2005;Temiz, 2005; Yaşar vd., 2005; Sarıer, 2006; Erdal, 2007; Doğan vd., 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, 2007; Orbeyi, 2007; Adanalı, 2008; Birgin vd., 2008; Bal, 2008; Bacanak, 2008; Cansız, 2008; Gözüm, 2008; Birgin ve Baki, 2009) yapılan bir çok araştırma da Türkiye'deki öğretmenlerin geleneksel ve özellikle alternatif ve performans değerlendirme araç ve yöntemleri konularında HİE'e ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Örneğin, Güven (2002) sınıf öğretmenlerinin geçerlik ve belirtke tablosu gibi ölçme-değerlendirme konularında eksiklerinin olduğunu, Çakan (2004) da ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini ölçme-değerlendirme yeterlilikleri bakımından yetersiz gördüklerini saptamıştır. 2005 sonrası yapılan araştırmalarla ilgili olarak, Yaşar (2005) öğretmenlerin portfolyo, performans ve proje değerlendirme, rubrik ve öz değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinde, Adanalı (2008) sınıf öğretmenlerinin kavram haritaları, öz ve akran değerlendirme, grup değerlendirmesi, kontrol listesi, rubrik, portfolyo, proje değerlendirme yöntemleri konularında HİE ihtiyaçları olduğunu saptamışlardır. Ayrıca, Birgin ve Baki (2009) sınıf öğretmenlerinin en yetersiz oldukları ölçme-değerlendirme araçları arasında tutum ölçeği, öğrenci günlüğü, mülakat, akran değerlendirme olduğunu, Doğan ve arkadaşları (2007) da sınıf öğretmenlerin gerekli olduğu veya istedikleri halde kullanmakta zorlandıkları ölçme araçları arasında kavram haritaları, rubrikler, dallanmış ağaç, tutum ölçekleri, kelime ilişkilendirme testleri, gözlem formları, dereceleme ölçekleri, performans görevi ve yapılandırılmış grid olduğunu tespit etmişlerdir. Gözüm (2008) ile Kazu ve Yorulmaz (2007) sınıf öğretmenlerinin portfolyonun tanımı, içeriği, öğretmen, öğrenci ve velinin görevleri, yürütülmesi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, Güneş (2007) ise sınıf öğretmenlerinin amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada öğretmenlerin sahip olunması gereken yeterliğin altında kaldıklarını belirlemiştir.

Diğer taraftan ilköğretim II.kademedeki matematik öğretmenlerinin üzerinde araştırma yapan Gökçek (2008) öğretmenlerin en çok alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma konusunda endişe yaşadıklarını, Çoban-Torçuk (2008) altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin kavram haritası, akran değerlendirme, kelime ilişkilendirme testleri, yapılandırılmış grid, drama ve matematik günlükleri tekniklerinin matematik öğretmenlerinin yarısından fazlasının hiçbir zaman kullanmadığını, geriye kalanların ise portfolyo, görüşme, öz değerlendirme, grup değerlendirme, sözlü sunum, matematiğe karsı tutum ölçeği tekniklerini yeni matematik programının hedeflediği düzeyde kullanılmadığı belirleyerek bu ölçme araçları konusunda HİE ihtiyaçları olduğunu, Bacanak (2008) da altıncı sınıf fen bilgisi öğretmenlerinin rubrik, portfolyo, performans ve proje değerlendirme konularında bilgi eksiklerinin olduğunu ve diğer alternatif ölçme araçları konularında da HİE verilmesi gerektiğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Cansız (2008) ortaöğretim matematik öğretmelerinin portfolyo, proje, grup çalışması, akran değerlendirme uygulamalarında eksiklerinin olduğunu, Nazlıçiçek ve Akarsu (2008) da ortaöğretim öğretmenlerin en az bilgiye sahip oldukları değerlendirme araçları arasında günlük, portfolyo ve kavram haritasının yer aldığını belirleyerek HİE verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Tüm bu sonuçlar Türkiye'de öğretim kademesi fark etmeksizin öğretmenlerin alternatif ve performans değerlendirme araçları konusunda ciddi eksiklerinin olduğunu ve kapsamlı HİE programlarının düzenlenmesi gerektiğini göstermesi bakımından manidardır. Bu yapılmadığı takdirde bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi öğretmenlerin yeni öğretim programlarında öngörülen ölçme-değerlendirme araçlarının kullanmasına engellemesi, uygulamada ciddi sorunlara neden olması ve geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sergilenmesine teşvik etmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle yurt içinde ve dışında yürütülen bir çok çalışmada (Brosnan vd., 1994; Borko vd., 1997; Borko vd., 2000; Lock ve Munby, 2000; Zhang ve Burry-Stock, 2003; Demirel, 2004; Baki, 2008; Şenel, 2008) yapılan reformların hayata geçirilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi ve mesleki gelişimlerinin artırılması amacıyla sistematik olarak HİE programlarının düzenlenmesi, öğretmenler arasında işbirliğine dayalı mesleki gelişim projelerin yürütülmesi (Suurtamm, 1999; Lim, 2002) gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin Zhang ve Burry-Stock (2003), 297 ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun ölçme-değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyi ya da miktarı arttıkça kendilerini öğretimi geliştirme, standartlaştırılmış testleri kullanma, ölçme aracı hazırlama,

performans değerlendirme yöntemlerini kullanma ve ölçme sonuçlarını yorumlama ve ifade etme konularında daha yeterli hissettiklerini belirlemiştir. Lim (2002) de öğretmenler arasında işbirliği ve bilgi paylaşımının alternatif ölçme araçlarının kullanılması üzerinde olumlu etkisinin olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın bulguları daha önceki bölümlerde ifade edildiği gibi, sınıf öğretmenlerinin tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme değerlendirmenin yapma (Tablo 3.8), öğrenciyi ve veliyi değerlendirme süreci katma (Tablo 3.9), geçerli ve güvenilir sınav aracı hazırlama (Tablo 3.14), öğrenci çalışmalarını rubrik kullanarak puanlama (Tablo 3.17 ve açıklayıcı geri dönüt verme (Tablo 3.19), öğrencinin dönem başarını belirlemede objektif kriterler, geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanma (Tablo 3.21) konularında da eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular sınıf öğretmenlerinin sadece alternatif ölçme-değerlendirme araçları konularında değil aynı zamanda öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin diğer konularında da HİE ihtiyaç duyduklarını göstermesi bakımından manidardır. Bu bulgu Güven'in (2002) sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yapma amaçları ile ölçme aracının geçerliğini ve güvenirliğini sağlama konusunda önemli bilgi eksikliklerinin olduğu, Güneş (2007)'in sınıf öğretmenlerinin verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlamada yeterli olmadıkları yönündeki bulguları ile örtüşmektedir. Bu yönüyle düşüldüğünde sınıf öğretmenleri için düzenlenecek olan HİE programlarında sadece 2005 ilköğretim programlarında gündem gelen alternatif ölçme araçları konularında değil, ölçme-değerlendirmenin diğer konularında da bilgi ve doküman verilmesinin yararlı olacağı ifade edilebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin özellikle İMÖP'de öngörülen alternatif değerlendirme araç ve yöntemlerinde eksiklerinin olmasında MEB'in eğitim fakültesi dışındaki kişileri öğretmen olarak ataması ve düzenlenen HİE programlarının verimli ve etkili olmamasının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Ancak en önemli nedenlerden birinin de çağın ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen yetiştirme görevi olan eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konularında yeterli bilgi ve beceri kazandırmada eksiklerinin olduğu düşünülmektedir. Nitekim, eğitim fakültelerinde okutulan bazı dersler kapsamında (Birgin, 2007) öğretmen adaylarının çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve alternatif değerlendirme araçları konusunda teorik bilginin yanında uygulamaya dönük faaliyetler yaparak bilgi sahibi olmaları ve deneyim yaşamalarını sağlanmasına karşın, 2008 yılına kadar eğitim

fakültelerindeki okutulan "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" ders kitaplarında alternatif ölçme-değerlendirme konularında yeterli bilgi yer almaması (Sağlam-Arslan vd., 2008) ve bazı araştırma sonuçlarının (Birgin ve Gürbüz, 2008; Sağlam-Arslan vd., 2008) öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme araçları konularında yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını ve ölçme-değerlendirme konusundaki okuryazarlık düzeyleri düşük olduğunu göstermesi bu varsayımı doğrular niteliktedir. Ayrıca, 2005 ilköğretim programlarının öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları dikkat alındığında ise eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını hizmet öncesinde çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve araçları konularında bilgi ve deneyim kazanmaları amacıyla teorik bilginin yanı sıra uygulamaya dönük uygulamalara yer vermeleri gerektiği söylenebilir. Bu yapılmadığı takdirde değişimin önemli bir anahtarı olarak görülen eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında 2005 ilköğretim programlarının öngörüldüğü değişimi gerçekleştirmeleri mümkün olmayacağı açıktır.

Özetle, bu araştırmada 2005 ilköğretim programları kapsamında düzenlenen HİE programının süre, içerik, sunum ve fiziki alt yapının iyi planlanmaması ve HİE'de görev alan öğretici elemanların yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamaları nedeniyle sınıf öğretmenlerine İMÖP'ün öngördüğü alternatif ölçme-değerlendirme araçları konularında yeterli bilgi ve deneyim kazandırmadığı belirlenmiştir. Düzenlenen HİE programının öğretmenler açısından verimsiz olması doğal olarak İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasına olumsuz yönde etkilemiş ve sorunların yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle HİE programının niteliğinin yeni ilköğretim programının uygulanmasında önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ayrıca bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin HİE ihtiyaçları farklılık göstermekle birlikte genel anlamda ilköğretim programları ile birlikte kullanılması gündem gelen proje, performans, portfolyo, öz ve akran değerlendirme, rubrik, tutum ölçeği, kavram haritası, öğrenci günlüğü, görüşme gibi alternatif ölçme araçlarının yanı sıra çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru yanlış, kısa cevaplı gibi objektif ölçme araçları konusunda da HİE ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin tanıma ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma, sürece yönelik ölçme-değerlendirme faaliyeti yürütme, etkili geri dönüt verme, güvenilir ve geçerli ölçme aracı tasarlama, öğrencilerin eksiklerini belirleme ve giderme konularında da HİE ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konularında bu yetersizlikleri İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından

çok geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sergilenmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun önlenebilmesi amacıyla MEB tarafında yürütülen HİE programlarının yaygınlaştırılması, süre, içerik ve fiziki şartlar bakımından iyi organize edilmesi, alanında uzman ve tecrübeli öğreticiler tarafından verilmesi, uygulamaya ve sorunları çözmeye yönelik hazırlanması ve öğretmenlerin bilgileri paylaşabilecekleri ve bilgi edinebilecekleri ortamların sunulması önerilebilir. Bunun yanında ikinci olarak öğretmen yetiştiren eğitim kurumalarının ders içerik yeniden gözden geçirerek öğretmen adaylarının özellikle öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularında bilgi ve tecrübe kazanmaları amacıyla teorik bilgilerin yanında uygulamaya dönük yaşantıların sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinin Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu alt başlık altında sırasıyla öğrenmeye ilişkin felsefi inanç, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, HİE alma durumu, yerleşim yeri ve sınıf mevcudu değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri üzerindeki anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığı tartışılmıştır.

a) Matematik öğrenmeye ilişkin felsefi inanç faktörü

Thompson (1992)'a göre öğretim sürecinde öğretmenlerin epistemolojik inançları önemli rol oynamakta ve sınıf içi uygulamalarını biçimlendirmektedir. Bu araştırmada da matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inançlarının ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkileri irdelendiğinde (Tablo 3.43) çağdaş matematik öğrenme-öğretme inancına (ÇÖİ) sahip öğretmenlerin geleneksel inanca (GÖİ) sahip öğretmenlere göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma, değerlendirme sürecine öğrencileri katmayı, ünite boyunca değerlendirme yapmayı, sınavda üst zihinsel becerileri ölçen sorular kullanmayı, öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanmayı, açıklayıcı dönüt vermeyi, başarıyı belirlemede öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı dikkate almayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha sık gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Bu bulguya paralel olarak GÖİ'ye sahip öğretmelerin ise ÇÖİ'ye sahip öğretmenlere göre yargılayıcı dönüt vermeyi ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak özel durum çalışması kapsamında da (Tablo 3.6) ÇÖİ'ye sahip olan Ö1, Ö4, Ö5, Ö6'nın GÖİ'ye sahip olan Ö3

ve Ö8'e göre daha çok tanımaya ve biçimlendirme yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarını sergiledikleri, öz değerlendirme, grup çalışması ve sınıf tartışması yaptırdıkları, öğrencinin problem çözümünde sonuçtan çok çözüm sürecine odaklandıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular ise öğrenmeye ilişkin çağdaş felsefi inançların İMÖP'de öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamaya geçirilmesinde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan bu araştırmanın ortaya koyduğu öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi inançlarının ölçme-değerlendirme uygulamalarını biçimlendirdiği bulgusu, bir çok araştırmanın (Smith ve Anderson, 1984; Thomson, 1993; Brosnan vd., 1994; Thomas ve Oldfather, 1997; Kusch, 1999; Suurtamm, 1999; Lock ve Munby, 2000; Stipek vd., 2001; Haney vd., 2002; Genç, 2005) bulgusu ile de tutarlılık göstermektedir. Örneğin Genç (2003) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yapma amaçları ile ölçme-değerlendirme yönelik felsefi inançları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu, Stipek ve arkadaşları (2001) öğretmenlerin matematiğin doğası, öğrenme ve öğretme, değerlendirmeye ilişkin inançlarıyla öğretim sürecindeki uygulamaları arasında sıkı bir ilişki olduğunu ve inançların uygulamaları yapılandırdığını, Suurtamm (1999) da öğretmenlerin alternatif değerlendirme uygulamalarıyla matematik öğrenme ve öğretime ilişkin inançları ve görüşleri arasında uyum olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inançları çağdaş ölçme-değerlendirme uygulamalarının sergilenmesinin engellediği bulgusu, Brosnan ve arkadaşlarının (1994) öğretmenlerin matematik öğrenme-öğretme konusundaki inançlarının alternatif değerlendirme araçlarının kullanılması yönünde olumlu bir değişimin gerçekleşmesine katkı sağladığı, Lock ve Munby (2000)'nun öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel öğrenme ve öğretime ilişkin felsefi inançlarının eski ölçme-değerlendirme uygulamalarını değiştirmesini engellediğini bulgularını destekler niteliktedir. 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme uygulamalarında öğretmenleri öğrenme ve öğretmeye ilişkin felsefi inançlarının önemli bir rol oynaması nedeniyle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağdaş felsefi inançları sahip olması yönünde yaşantılar geçirmeleri sağlanması gerektiği söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin karar verici değerlendirme yapma, öğrencinin dönem başarısını belirlemede akademik başarısını dikkate alma, performans değerlendirme yöntemlerini kullanma bağlamında ölçme-değerlendirme uygulamalarının matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inancına göre değişmemesi dönem başarısında

belirlenmesinde akademik başarının ve performans değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, proje, performans görevi gibi) resmi yönetmelik gereği tüm öğretmenler için uygulama zorunluluğu olması ile açıklanabilir. Öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirme yapmada fark oluşmaması öğretmenlerin bu konudaki HİE ihtiyaçları ile, öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlama yapmada fark olmaması da sınıf mevcutlarının fazla olması ve öğretmenlerin diğer görevleri nedeniyle zaman sorunu yaşıyor olmalarıyla izah edilebilir. Objektif değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığında bir fark olmaması ise öğretmenlerinin sınavlarda daha çok karma soru türlerini kullanmaları, zümre öğretmenlerin olduğu okullarda ortak sınav sorularının hazırlanması ve merkezi sınav baskısı nedeniyle bu ölçme araçlarının daha çok kullanılmasıyla açıklanabilir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında öğrenci çalışmaları puanlamasının çok zaman olmasının yer aldığı saptanmış, Ö1, Ö4, Ö5 çağdaş öğrenme inancına sahip olmalarına rağmen Ö1 ve Ö4'ün okulunda sınavların ortak hazırlanması nedeniyle objektif soru türlerinden oluşan karma soruların daha çok kullanıldığı, Ö5'in de merkezi sınav endişesi ve baskısı nedeniyle çoktan seçmeli sınav yaptığı belirlenmiştir. Benzer şekilde birçok araştırmanın da öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinin oldukça zamanı alıcı olması (Koretz vd., 1994; Yılmaz, 2006; Güneş, 2008; Birgin vd., 2008), merkezi sınav baskısı (Bol, 2004; Kartallıoğlu, 2005; Gökçek, 2008; Çoban-Torçuk, 2008) ve öğretmenlerin bilgi eksikliği (Lock ve Munby, 2000; Jonson, 1999; Susuwele-Banda, 2005; Baş-Collins, 2005; Özdaş vd, 2005) gibi sorunların çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarımın uygulanmasının olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle bu araştırmada ifade edilen varsayımları desteklemektedir.

Özetle, bu araştırmada çağdaş matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inancına sahip öğretmenlerin geleneksel inancına göre biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmayı, değerlendirme sürecine öğrencileri dahil etmeyi, öğretim süreci boyunca ölçme-değerlendirme yapmayı, sınavda üst zihinsel becerileri ölçen sorular kullanmayı, öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanmayı, açıklayıcı dönüt vermeyi, öğrenci başarısını belirlemede öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı dikkate almayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha sık gerçekleştirmeleri belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları dayalı olarak öğretmenlerin epistemolojik inançlarının İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını etkiyen önemli bir faktör olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu nedenle İMÖP'ün

öngörüldüğü biçimde uygulanabilmesi için görev yapan öğretmenlerin HİE programları yoluyla, öğretmen adaylarının ise hizmet öncesinde çağdaş epistemolojik inançlarının sahip olmaları konusunda eğitilmeleri gerektiği söylenebilir.

b) Mezun olunan fakülte faktörü

Bilginin hızla arttığı günümüzde öğretmenlerin çağın ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirilmesinde, mesleki bilgi ve becerileri kazanmasında mezun oldukları fakülte yada programların niteliği oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Bu araştırmanın bulguları da (Tablo 3.44) mezun olunan fakülte değişkeni bakımından sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin farklılaştığını göstermektedir. Buna göre eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler diğer fakülte mezunlarına göre biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma, öğretim sürecinin başında ve öğretim sürecinde ölçme-değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme sürecine katma, sınavda üst zihinsel becerileri yoklama, açıklayıcı dönüt verme, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate alma, alternatif değerlendirme yöntemleri uygulamalarını daha sık gerçekleştirmektedirler. Benzer şekilde eğitim yüksek okulu mezunları da diğer fakülte mezunlarına göre öğrenciyi değerlendirme sürecine katma, değerlendirmeyi ünite boyunca yapma, sınavda üst zihinsel becerileri yoklama, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate alma, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulamalarını daha sık gerçekleştirmektedirler. Bu yönüyle düşünüldüğünde eğitim fakültesi ve eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha çok uyguladıkları, bu nedenle mezun olunan fakülte değişkeninin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bunun nedeni olarak eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atanan kişilerin öğrenim hayatlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriler konusunda kısa süreli pedagojik formasyon dışında herhangi bir eğitim almamış olmaları gösterilebilir. Nitekim, bu araştırma kapsamında Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan Ö3 ve Ö8'in de özellikle öğrencilerin eksiklerini belirleme, öğrenciyi öğretim ve değerlendirme sürecine dahil etme, öğretimi biçimlendirme, geçerli ve güvenilir sınav sorusu hazırlayabilme, çeşitli ölçme araçlarını kullanabilme, matematik alan bilgisinin öğretimi ve değerlendirilmesi yönünden eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Kalender (2006) sınıf öğretmeni üzerinde yapmış olduğu araştırmasında da iki yıllık eğitim enstitüsü mezunları öğretmenler ile sınıf öğretmenliği branşı mezunu

öğretmenlerin diğer bölümlerden mezun olan sınıf öğretmenlerine göre değerlendirme bölümünde daha az sorun yaşadıklarını saptamıştır. İşman (2005), Gözütok ve arkadaşları (2005) da ölçme-değerlendirme alanında karşılaşılan sorunlarının nedenlerinden biri olarak daha önceki yıllarda MEB'nın eğitim fakültesi dışındaki kişilerin öğretmen olarak atanmasını göstermektedirler. Bu yönüyle düşünüldüğünde uzun süreli pedagojik formasyon almayan kişilerin MEB tarafından öğretmen olarak atanmaması gerektiğinin eğitim sistemi için önemli olduğu ifade edilebilir.

Ayrıca bu araştırmada eğitim yüksek okulu (EYO) mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunlarına göre ise objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak EYO mezunu öğretmenlerin 1997 öncesi eğitim sistemi anlayışı ile yetişmiş olmaları ve yetiştikleri dönem itibarı ile ölçme-değerlendirmede alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ziyade resmi yönetmelik gereği daha çok objektif ölçme araçlarına önem verilmesi gösterilebilir. Üstelik bu öğretmenlerin mesleki deneyim itibarı ile 20 yılın üzerinde olmaları nedeniyle genellikle il ve ilçe merkezlerinde görev yaptıkları ve merkezi sınav baskısına köy/beldede görev yapanlara göre daha çok maruz kaldıkları için objektif değerlendirme yöntemleri daha çok tercih etmelerine neden olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırmada EYO mezunu olan ve il merkezinde görev yapan Ö2'nin sınıf içi uygulamalarında daha çok merkezi sınava yönelik test kitaplarını kullanması ve buna yönelik öğretim yapması bu varsayımı destekler niteliktedir.

Diğer taraftan bu araştırmada mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin ünite/dönem sonunda ölçme-değerlendirme yapma, sınavlarda düşük bilişsel becerileri yoklama, öğrencinin başarısının belirlenmesinde akademik başarıyı ve etkinliklere katılımı dikkate alma, performans değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı konusunda bir fark oluşmamasında resmi yönetmelik hükümlerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanma, genel izlenimle yapma, yargılayıcı dönüt verme uygulamalarında bir fark oluşmamasında bu araştırmanın bulgularında olduğu gibi değerlendirme formalarının, öğrenci sayısının ve öğretmenin ders yükünün fazla olması nedeniyle öğrenci çalışmalarını rubrik ile puanlama ve ayrıntılı dönüt verme konusunda zamandan kaynaklanan sorunlar yaşamalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Fakülte değişkenine göre geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığında bir fark oluşmamasında bu değerlendirme yöntemlerinin tüm öğretmenler tarafından en çok bilinmesi ve

kullanılmasıyla açıklanabilir. Nitekim yapılan bazı araştırma sonuçları da (Çakan, 2004; Özsevgeç vd., 2004; Güven, 2001; Gelbal ve Kelecioğlu, 2008) bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu araştırmada her ne kadar eğitim fakültesi mezunu olanların diğer fakültelerden mezun onlara göre alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanma, öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil etme, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında konularında anlamlı bir fark oluşturmasına rağmen kullanım sıklıklarının düşük olması öğretmenlerin mezun olunan fakülte fark etmeksizin bu konularda HİE ihtiyaçları olduğunu göstermesi ve öğretmenlerin yüksek öğrenim sırasında bu konularda yeterli bilgi almamış olmalarını işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir. Nitekim eğitim fakültesi mezunu olanların 2007 öncesi ve diğer fakültelerden mezun olanlara göre ölçme-değerlendirme konusunda daha iyi olmaları beklenir. Bu nedenle araştırmanın bu bulgusu çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmen yetiştirme görevi olan eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgi ve beceri kazandırmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üstelik bu düşünceyi öğretmen (Erdal, 2007; Erdemir, 2007; Erköse, 2007; Ersoy, 2008; Güneş, 2007) ve öğretmen adayları (Kilmen vd., 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Sağlam-Arslan vd., 2008) üzerinde yapılan bazı araştırma sonuçları da doğrular niteliktedir. Erköse (2007) araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu oldukları halde programda ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, Erdemir (2007) mezun olunan fakülte veya bölüme göre ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin ölçme değerlendirme teknikleri konusunda bilgileri ve bu teknikleri kullanabilme becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ersoy (2008) da yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarının mezun olunan fakülte bakımından değişmediğini saptamıştır. Diğer taraftan Kilmen ve arkadaşları (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının çoğunun yeni ilköğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterliklerini algılarının düşük, Birgin ve Gürbüz (2008) de sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki yeterli bilgiye sahip olmadıklarını saptamışlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ise eğitim fakültelerinde okutulan "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" ya da "Ölçme ve Değerlendirme" derslerinde öğretmen adaylarına çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularında teorik bilginin yanında uygulamaya yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi, diğer derslerde de yeni öğretim programının gerektirdiği

alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerine ilişkin uygulamalarına yer verilerek bu konuda pratik yapmalarına imkan tanınması gerektiği söylenebilir. Nitekim, Sağlam-Arslan ve arkadaşları (2008) da yaptıkları araştırmada eğitim fakültelerine "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersi kapsamında kullanılan kaynak kitaplardan basım tarihi günümüze yakın olanlarda alternatif değerlendirme araçlarına ilişkin bilgiler yer aldığı ancak uygulamaya yönelik yeterli açıklamaların yapılmadığını belirlemiştir.

Özetle, bu araştırmada İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimlerinin sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaştığı, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hem eğitim yüksek okulu mezunlarına hem de diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre öğrenci merkezli çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaları daha çok gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sınıf ortamına yansıtılmasında mezun olunan fakülte değişkeninin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırma eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin beklenenin aksine alternatif ölçme-değerlendirme araçları ve yaklaşımları konusunda yeterli bilgi ve beceri kazanamadıkları yönünde ip uçları vermektedir. Bu nedenle mezun olunan fakülte fark etmeksizin tüm öğretmenlerin (özellikle diğer fakültelerden mezun olanların) ölçme-değerlendirme konusunda daha donanımlı hale getirilmeleri amacıyla düzenli ve kapsamlı HİE programlarına alınmaları zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Buradan eğitim fakültelerinin ölçme-değerlendirme konusunda kendi eksiklerini çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirmeleri ve öğretmen adaylarının çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda daha donanımlı yetiştirilmelerini sağlamaları gerektiği söylenebilir.

c) Öğretmenin mesleki hizmet yılı

Eğitim-öğretim hizmetlerin yürütülmesinde öğretmenin mesleki tecrübesini iyi kullanılması durumunda verimli olacağı açıktır. Ancak hizmet yılı bakımından deneyimli olan öğretmenlerin alışkanlıklarını sürdürmek istemesi, yeniliğe açık olmaması ve direnmesi, kendini geliştirmemesi yönünde çaba göstermemesi durumunda eğitimdeki reformların gerçekleşmesine olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.45) öğrenci dışındaki kişileri değerlendirme sürecine dahil etme, öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirme yapma, sınavda düşük bilişsel beceri yoklama, yargılayıcı geri dönüt verme, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörleri bağlamında İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama

biçimlerinin sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı göre farklılaştığını göstermektedir. Bu nedenle hizmet yılının değişkeninin öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamalarında önemli bir faktör olduğunu ve bu uygulamalarını biçimlendirdiğini söylenebilir. Benzer şekilde bu bulgu yapılan bazı araştırma sonuçları da (Bol vd.,1998; Mertler, 1999; Cizek vd., 1995; Aydın, 2005; Ersoy, 2008) tutarlılık göstermektedir. Ancak Nazlıçicek ve Akarsu (2008)'in lise öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanım sıklığının tecrübeye göre değişmediği bulsusuyla çelişki göstermektedir.

Bu araştırmada hizmet yılı bakımından kıdemli olan öğretmenlerin (16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere (0-5 yıl) göre geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımını yansıtan sınav sorularında düşük bilişsel becerileri yoklamayı, yargılayıcı dönüt vermeyi ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı; yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan ünite başında değerlendirme yapmayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok kullanmayı daha çok gerçekleştirmektedirler. Bu durum, öğretmenliğe yeni başlan öğretmenlerin eğitim fakültesinden çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda daha bilinçli ve bilgi yönünden daha donanımlı olarak mezun olmalarına bağlanabilir. Nitekim bu araştırmada (Tablo 3.44) eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerinin eğitim yüksek okulu mezunu olan öğretmene göre alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları bulgusu bu görüşü destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleki deneyimi çok olanlara göre alternatif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları bulgusu Mertler (1999) bulgusuyla örtüşürken Bol ve arkadaşlarının (2002) ve Ersoy (2008)'un bulguyla çelişmektedir. Mertler (1999) mesleki deneyimi 1-5 yıl olan öğretmelerin 30 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre, Bol ve arkadaşları (2004) ise mesleki deneyimli 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki deneyimi az olan öğretmenlere (0-6 yıl) göre alternatif değerlendirme yöntemleri daha sık kullandıklarını, Ersoy (2008) da hizmet yılı 21 ve üzerinde olan öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere (1-5 yıl) göre ölçme-değerlendirme araçlarını daha sık kullandıklarını belirlemiştir. Mesleki deneyime ilişkin bu bulguların ülkelere göre farklılık göstermesi ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarının farklı olmasıyla açıklanabilir. Ancak bu araştırma kapsamına mesleki kıdemi 20 yıl olan Ö1'in sınıf içi uygulamalarında öz ve akran değerlendirme, çalışma yaprağı, sınıf tartışması, grup çalışması, sunum gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok

kullanmış olması bu öğretmenin kendini geliştirmesi, yenilikleri uygulamadaki istekli duruşu ve çabası ile açıklanabilir. Bu nedenle mesleki deneyim tek başına ölçme-değerlendirme uygulamalarını tahmin etmek için yeterli olamayacağı söylenebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet yılı bakımından biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik değerlendirme yapma, ünite sonunda değerlendirme yapma, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde rubrik kullanma, açıklayıcı geri dönüt verme, dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı, etkinliklere katılım ile davranış ve çabayı dikkate alma, geleneksel ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı bakımından bir fark oluşması ölçme-değerlendirme konusundaki yapılması ve kullanılması zorunlu olan resmi yönetmelik hükümleri ile açıklanabilir. Ancak öğretim süreci boyunca değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil etme, sınavda üst bilişsel becerileri ölçen sorular kullanma, rubrik kullanma, performans değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörlerinde anlamlı bir fark oluşmamasına rağmen kullanım sıklıklarının düşük olması öğretmenlerin hizmet yılı fark etmeksizin bu konularda HİE ihtiyaçları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan objektif değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda mesleki deneyimi daha fazla öğretmenlerin (16-20 yıl, 21yıl ve üzeri) mesleğe yeni başlayanlara (1-5 yıl, 6-10 yıl) göre daha çok kullandıkları bulgusu mesleki deneyimi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin genellikle il/ilçe merkezi okullara görev yapmaları nedeniyle merkezi sınav baskısını daha çok hissetmeleri, öğrenim gördükleri dönem itibarı ile de bu tür ölçme araçlarını daha çok alışkın olmaları ile açıklanabilir. Nitekim bazı araştırma sonuçları da (Bol vd., 2002) standart objektif testlere dayalı merkezi sınav sisteminin okul reformun ön çıkardığı alternatif değerlendirme uygulanmasına neden olduğunu göstermesi nedeniyle öne sürülen bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak bu araştırmadaki mesleki deneyimi az öğretmenlerin objektif değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları bulgusu, Hunter ve arkadaşlarının (2006) Kanada'daki İngilizce öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasındaki mesleki deneyimi yeni olan (0-5 yıl) öğretmenlerinin mesleki tecrübeli daha fazla olan öğretmenlere göre öğretmen yapımı objektif ölçme araçlarını daha çok kullandıkları bulgusuyla çelişmektedir. Ayrıca Cizek ve arkadaşlarının (1995) öğretmenlerin kıdemi bakımından sınavlarda ticari testleri kullanım durumunun değişmediğini bulgusu bu araştırmanın bulgusuyla çelişki gösterirken, öğrenci başarısının belirlenmesinde dikkate alınan sınıf içi katılım, ödev yapma durumu, bireysel çabası ve

gayreti şeklindeki “etkinliklere katılım” ve “gösterilen davranış ve çaba” özelliklerin fark göstermediği bulgusu bu araştırmanın bulgusu ile örtüşmektedir.

Özetle, bu araştırmada İMÖP’ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminin öğretmenlerin mesleki hizmet yılına göre farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre hizmet yılı bakımından kıdemli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlere (0-5yıl) göre geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımını yansıtan sınav sorularında düşük bilişsel becerileri yoklamayı, yargılayıcı dönüt vermeyi ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı; yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan ünite başında değerlendirme yapmayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok kullanmayı daha çok gerçekleştirdiği saptanmıştır. Ancak bu araştırma mesleki hizmet yılı değişkeninin tek başına öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını tahminde bulunmak için yeterli olmadığını göstermektedir. Tüm bunlara rağmen mesleki hizmet yılı bakımından öğretmenlik mesleğine yeni başlayanların dışındaki öğretmenlerin 2005 ilköğretim programları öncesinden mezun olması nedeniyle çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda daha kapsamlı HİE verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

d) Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumu

Öğretmenlerin mesleki alandaki gelişmeleri ve değişimleri kısa bir sürede uyum sağlayabilmeleri, mesleki sorumluluklarını en iyi biçimde yerine getirebilmeleri ve kendilerini geliştirebilmesi için HİE programları oldukça önemli rol oynamaktadır (Kayabaş, 2008). Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.46) 2005 İMÖP öncesinde ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumunun sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçiminde sadece objektif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı bakımından HİE alanlar lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu diğer ölçme-değerlendirme uygulamalarında ise (değerlendirmenin yapılma amacı, değerlendirme sürecine ilgili kişilerin katılması, değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav sorularının niteliği, dönüt verme biçimi, başarıyı belirlemede dikkate alınan kriterler, geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma) bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir. Bu bulgu alınan HİE’nin sadece öğretmenlerin objektif ölçme araçlarını (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı, eşleştirmeli) kullanma konusunda öğretmenlere fayda sağladığı diğer uygulama biçimleri üzerinde bir değişime neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle 2005 öncesi alınan HİE’in sınıfı öğretmenlerin İMÖP’de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımları uygulama biçimleri

üzerinde kayda değer bir değişime neden olmadığı söylenebilir. Oysa birçok çalışmada yürütülen HİE programlarının (Plake ve Impara, 1993; Borko vd., 1997; Lock ve Munby, 2000; Zhang ve Burry-Stock, 2003) öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları üzerinde önemli ölçüde bir değişime neden olduğu, yeni reformlarının hedeflendiği şekilde uygulanmasını teşvik ettiği (Brosnan vd., 1994; Borko vd., 2000; Şenel, 2008) ifade edilmektedir. Zhang ve Burry-Stock (2003) yaptığı araştırmasında HİE alan öğretmenlerin almayanlara göre performans değerlendirme etkinliklerini daha sık kullandıklarını, Plake ve Impara (1993) da ölçme-değerlendirme konusunda HİE alanların almayanlara göre ölçme değerlendirme bilgisi yönünden daha iyi olduklarını, Schmidt ve Brosnan (1996) HİE'in öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarını kullanmalarını teşvik edeceğini, Şenel (2008) de HİE alan öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarının gerektirdiği alternatif ve performans değerlendirme araçların karşı olumlu tutum ve görüş benimsediklerini vurgulamaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde 2005 öncesi ölçme-değerlendirme konusunda alınan HİE programının öğretmenler üzerinde bir değişime yol açmamasının oldukça düşündürücü olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada 2005 öncesinde ölçme-değerlendirme kapsamında alınan HİE'in sadece objektif ölçme araçlarını kullanılan konusunda fark oluşturmasının bir nedeni olarak 2005 öncesi HİE programlarında eski öğretim programının özelliği nedeniyle daha çok soru türleri ve test geliştirme konularına yer verilmesi, alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile ilgili konulara yer verilmemesi gösterilebilir. Nitekim bu araştırma kapsamında öğretmenlerin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda sorun yaşadıkları (Tablo 3.35-36) ve alternatif ölçme-değerlendirme uygulamaları konularındaki HİE ihtiyaçları olduğu (Tablo 3.33-34) bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Diğer bir neden olarak verilen HİE programlarının etkili ve verimsiz olması gösterilebilir. Nitekim bu araştırmada ve yapılan çeşitli araştırmalarda (Gözütok vd., 2005; ERG, 2005; Özdaş vd, 2005; Nartgün, 2006; Özen, 2006; Erdal, 2007; Birgin vd., 2008) yeni reformlarının hayata geçirilmesinde önemli etkiye sahip olduğu bilinmesine rağmen 2005 öğretim programları için düzenlenen HİE'in kısa süreli ve kalabalık bir ortamda yapılması, bilgi paylaşımına fırsat verilmemesi, uygulamaya dönüt örnek etkinliklerin yeterince yer almaması, öğreticilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gibi nedenler dolayı oldukça verimsiz olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerinin çağdaş ölçme-değerlendirme konularında kapsamlı, düzenli ve alan

uzmanlarının katılımı olarak ile gerçekleştirilecek HİE programlarının yapılmasının acil olduğu söylenebilir.

Özetle bu araştırmada 2005 öncesi ölçme-değerlendirme konusunda alınan HİE'in İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçimleri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle 2005 öncesi alınan HİE'in beklenen değişimin gerçekleşmesine katkı sağlayamadığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedenleri arasında 2005 öncesi HİE'lerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamalar üzerinde durulmasının ve HİE'lerin öğretmenler açısından verimsiz olmasının önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda 2005 İMÖP'ün öngördüğü yaklaşımların sınıf ortamına yansıtılabilmesi amacıyla öğretmenlerin kapsamlı ve aydınlatıcı HİE programlarına alınmasının, ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve materyal sunulmasının yararlı olacağına inanılmaktadır. -

e) Yerleşim yeri faktörü

Bilindiği gibi okulların bulundukları yerleşim yerlerindeki sosyal ve kültürel yapı, ekonomik şartlar, velilerin eğitim düzeyi, öğrencilerin bilgi düzeyi gibi değişkenler doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim ortamındaki uygulamalar üzerine bir etki yapmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada yerleşim yeri bakımından öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerinde nasıl bir değişime neden olduğunu irdelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına (Tablo 3.47) göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin belde/köyde görev yapan öğretmenlere göre değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki kişileri dahil etmeyi, öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok gerçekleştirmekte, benzer şekilde ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin de belde/köyde görev yapan öğretmenlere göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmaktadırlar. Belde/köyde görev yapan öğretmenler ise il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre sınavlarda düşük bilişsel düzeyi yoklayan soruları daha çok tercih etmektedirler. Diğer ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminde ise yerleşim yerine göre bir farklılaşma gözlenmemiştir. Bu bulgulara dayalı olarak İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminin okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterdiği ve okulun bulunduğu yerleşim yerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu bulgu Mertler (1999)'in öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanım sıklığını yerleşim yeri bakımından değişkenlik gösterdiği bulgusu ile Türkiye'de yapılan bazı araştırmaların (Yapıcı ve Leblebiciler, 2007;

Erdal, 2007; Özgenel, 2006; Güven ve Eskitürk, 2007; Gelen ve Beyazıt, 2006) yerleşim yeri faktörünün yeni ilköğretim programlarının uygulanmasında önemli bir etken olduğu bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Yapıcı ve Leblebiciler (2007), fiziki altyapı ve teknoloji ürünlerin eksikliğinin özellikle köy okullarında yeni programın uygulanmasını zorlaştırdığını, Güven ve Eskitürk (2007) de yeni programda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kırtasiye masrafını artırdığı gerekçesiyle köy okullarının uygulamada daha çok sıkıntılar yaşandığını, okulların teknik donanım bakımından yetersiz olmasının da alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanılmasında sorunlar oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmada belde/köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezindeki öğretmenlere göre değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki kişileri (veli, diğer öğretmen) daha az dahil ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgu taşrada bulunan velilerin il merkezindeki velilere göre değerlendirme sürecine daha az katıldıklarını göstermektedir. Türkiye şartları göz önüne alındığında bunun nedenleri arasında taşrada bulunan velilerin okul-öğretmen ilişkisinin il merkezindeki velilere göre daha zayıf olması, taşradaki velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olması, çocuklarının eğitimi ile daha az ilgilenmesi, taşradaki velilerin 2005 ilköğretim programı konusunda daha az bilgiye ve bilince sahip olması olabilir. Nitekim bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde de taşrada görev yapan Ö7 ve Ö8 bazı velilerin çocuklarıyla ilgilenmediklerini, velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olduğunu, okulun taşımalı olması ve coğrafi koşullara bağlı olarak (Karadeniz bölgesi) yerleşim yerinin dağınık ve ulaşımın zor olması veli-okul-öğretmen iletişimin zayıf olmasına neden olduğunu dolayısıyla değerlendirme sürecine daha az dahil ettiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca Kay ve Halat (2009)'ın taşradaki velilerin ilköğretim programları konusunda yeterli bir bilye sahip olmadıkları, Birgin (2006)'nin bazı velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olmasının portfolyo uygulama sürecine aktif olarak katılımını engellediği bulgusu bu araştırmada öne sürülen görüşleri destekler niteliktedir. Bu yönüyle düşüldüğünde taşradaki velilerin değerlendirme sürecine daha çok katılmalarını sağlamak amacıyla hem öğretmen hem de veliler bilinçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma, taşrada görev yapan öğretmenlerin il merkezindeki öğretmenlere göre sınavlarda düşük bilişsel becerileri daha çok yokladıklarını göstermektedir. Bu yönüyle taşradaki öğretmenlerin düşük düzeyli öğrenmeleri daha çok teşvik ettikleri söylenebilir. Buna neden olarak taşradaki öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olması ve ön bilgi eksiklerinin il merkezindeki öğrencilere göre daha fazla olması gösterilebilir. Taşrada

görev yapan Ö7 ve Ö8'in sınıfında yapılan gözlemlerde birçok öğrencinin bilgi düzeyinin düşük ve ön bilgi eksikliğinin fazla olduğunun gözlenmesi bu görüşü destekler niteliktedir. Türkiye şartları düşündüğünde taşradaki öğrencilerin ön bilgi eksiğinin il merkezindeki öğrencilere göre fazla olmasında taşımalı eğitim yapılması nedeniyle birçok öğrencinin takibinin zor olması, öğrencilerin evlerinde rahat bir çalışma ortamı olmaması, velilerin okuryazarlık düzeyinin düşük olması, velilerin çocuklarına çok yardımcı olmaması ve ilgilenmemesi, öğretmen eksiğinin daha çok olması ve birleştirilmiş öğretim yapılmasının etkili olduğunu düşünülmektedir. Bu nedenle taşradaki öğretmenlerin öğrencilerin ön bilgi eksiklerini tamamlamaya yönelik ölçme-değerlendirme etkinlikleri daha fazla yer vermelerinin yararlı olacağı söylenebilir.

Bu araştırmada il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ise taşradaki öğretmenlere göre ünite sonunda daha çok ölçme-değerlendirme yaptıkları ve çoktan seçmeli test gibi objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak il merkezinde görev yapan öğretmenlerin merkezi sınav baskısını taşradaki öğretmenlere göre daha çok hissetmeleri gösterilebilir. Nitekim bu araştırma kapsamında il/ilçe merkezinde görev yapan Ö2, Ö4 ve Ö5'in velilerin daha çok merkezi sınav baskısı yaptığını ve öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması amacıyla da sınavlarda çoktan seçmeli soru türlerini kullandıklarını belirtmeleri ve ankette öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında merkezi sınav baskısının yer alması bu görüşü desteklemektedir.

Türkiye'de sınıf öğretmenlerinin atama durumu düşünüldüğünde taşrada görev yapan öğretmenlerin daha çok mesleğe yeni başlayanlardan oluştuğu, bu nedenle "alternatif ve performans değerlendirme yöntemleri kullanma", "öğrenciyi değerlendirme sürecine katma", "öğrenci çalışmalarının puanlanmasında rubrik kullanma" alt faktörlerindeki uygulamalarında daha bilgili ve deneyimli olmaları beklenir. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin bu alt faktörlerdeki uygulamaların az gerçekleştiği ve yerleşim yerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu bulgunun nedeni olarak öğretmenlerin bu alt faktörlere ilişkin bilgi eksikliklerinin olması gösterilebilir. Bir diğer nedeni, taşrada görev yapan öğretmenler yeterli bir bilgiye sahip olsa da okullardaki fiziki alt yapı, teknolojik araç-gereç ve materyal eksikliği, okulun ekonomik koşullarının iyi olması, velilerin ilgisiz olması, öğrencilerin bilgi düzeyinin düşük olması, internet ve kaynaklara ulaşımda sıkıntı yaşanması gibi sorunların öğretmenlerin uygulamalarını olumsuz yönde etkilemesi olasıdır. Nitekim yapılan birçok araştırma da okulların araç-gereç, materyal ve teknik

donanım yetersizliği (Birgin, 2003; Kazu ve Yorulmaz, 2007), değerlendirme formlarının ve kırtasiye yükünün fazla olması (Güven ve Eskitürk, 2007; Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007), maddi yetersizlikler (Acat ve Demir, 2007; Erdal, 2007), velilerin ilgisiz olması (Birgin, 2006; Kay, 2007) alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer taraftan bu araştırmada alternatif değerlendirme yöntemlerin kullanım sıklığının yerleşim yeri bakımından değişmediği bulgusu Mertler (1999)'in şehir dışında (varoşlarda) görev yapan öğretmelerin kırsalda görev yapanlara göre daha çok alternatif değerlendirme araçlarını kullandıkları bulgusu ile çelişki göstermektedir. Bu durum, Mertler (1999)'in araştırma yaptığı öğretmenlerin aldığı eğitim düzeyinin, sosyo-ekonomik ve kültürel koşulların farklı olması ile açıklanabilir.

Özetle, bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimleri yerleşim yeri bakımından farklılaştığı saptanmıştır. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin taşrada görev yapanlara göre öğrenci dışındaki kişileri değerlendirme sürecine katmayı, öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı, taşradakiler ise sınavlarda düşük bilişsel beceriyi yoklamayı daha sık gerçekleştirmektedirler. Diğer ölçme-değerlendirme uygulamalarında ise yerleşim yeri bakımından bir fark saptanmamıştır. Yerleşim yerine göre ortaya çıkan bu bulguların nedenleri arasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi eksiklikleri, merkezi sınav baskısı, taşradaki velilerin ilgisiz olması ve yeni öğretim programı konusunda yeterli bilince sahip olmaması, öğrencilerin başarı düzeyinin düşük ve ön bilgi eksiğinin fazla olması, okulların ise teknolojik araç-gereç imkânları ile ekonomik ve fiziki koşulların yetersiz olması yer aldığı belirlenmiştir. Yerleşim yeri bakımından sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminde ortaya çıkan bu farklılık ve eksiklikler göz önüne alınarak gerekli önlemlerin alınması gerektiği ifade edilebilir.

f) Sınıf mevcudu faktörü

Eğitim-öğretim hizmetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesinde sınıftaki öğrenci mevcudunun oldukça önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Nitekim anketten elde edilen bulgulara göre (Tablo 3.48) sınıf mevcudu faktörü ölçme-değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki diğer ilgili kişileri dahil etme, öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlama, açıklayıcı ve yargılayıcı geri dönüt verme, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma bağlamında anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Buna göre sınıf

mevcudu “41 ve üzeri” olan öğretmenler sınıf mevcudu “30 ve daha az” olanlara göre değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki ilgili kişileri dahil etmeyi ve öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlama yapmayı daha çok gerçekleştirmekte, sınıf mevcudu “20’den az” olanlara göre daha çok yargılayıcı dönüt vermekte, bu karşılık sınıf mevcudu “20’den az” olan öğretmenler sınıf mevcudu “41 ve üzeri” olanlara göre öğrencilere daha çok açıklayıcı dönüt vermektedirler. Diğer taraftan sınıf mevcudu “30 ve üzeri” olan öğretmenler sınıf mevcudu “20’den az” olanlara göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanmalarına karşın, sınıf mevcudu “30’un üzerinde” olan öğretmenler diğerlerine göre alternatif değerlendirme yöntemlerini daha az kullanmaktadırlar. Bu bulgulara göre özellikle sınıf mevcudunun 30’un üzerinde olması öğrencileri açıklayıcı geri dönüt vermeyi ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sık kullanmayı engellediği, öğrenci çalışmalılarını genel izlemenim puanlama yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerinin kullanmayı tetiklediği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında ankete cevap veren öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar arasında (Tablo 3.35) “değerlendirme formlarının çok ve ayrıntılı olması”, değerlendirme etkinliklerinin öğretime ayrılan zamanı alması”, “çalışmaları değerlendirmenin zaman alıcı alması” gibi sorunların olduğunu belirtmelerinde özellikle il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Nitekim bu araştırmanın özel durum çalışması kapsamında elde edilen bulgular da sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarını engelleyen ve okuldan kaynaklanan sorunlar arasında (Şekil 8; Tablo 3.38) öğrenci sayısının fazla olmasının yer aldığı belirlenmiştir. Buna göre il ve ilçe merkezindeki okullarda görev yapan Ö1, Ö2 ve Ö4 öğrenci sayısının fazla olmasının özellikle performans, proje ve portfolyo ödevlerinin puanlanması, değerlendirilmesi ve dönüt verilmesi, diğer değerlendirme formlarının doldurulması sürecinin oldukça zamanlarını aldıklarını ve kendilerini yük oluşturduğunu, sınıfta grup çalışması ve diğer etkinliklerin uygulanmasını da zorlaştırdığını, öğrenciye ayrılan rehberlik zaman bakımından sıkıntı oluşturduğunu ve alternatif değerlendirme araçlarını uygulama konusunda öğretmenin iş yükünü artırdığını ve öğrenci çalışmalarının saklanması ve sergilenmesi konusunda fiziki alt yapı sıkıntısı yaşadıkları yönünde görüş beyan etmişlerdir. Bu yönüyle anket ve özel durum çalışmasından elde edilen bulguların birbirini desteklediği söylenebilir. Tüm bu bulgular sınıf mevcudu faktörünün öğretmenlerin 2005

İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadaki alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasını engelleyen faktörlerden birinin "sınıf mevcudunun kalabalıklığı" olduğu bulgusu, pek çok araştırmanın (Baki ve Birgin, 2004; Susuwele-Banda, 2005; Genç, 2005; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Acat ve Demir, 2007; Özdaş vd., 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Cansız, 2008; Çoban-Torcuk, 2008; Adanalı, 2008; Birgin vd., 2009; Anıl ve Acar, 2009) bulgusuyla örtüşmektedir. Örneğin Baki ve Birgin (2004) sınıfların kalabalık olmasının portfolyo uygulamalarının olumsuz yönde etkilediğini, Susuwele-Banda (2005) ve Genç (2005) alternatif değerlendirme araçlarının uygulanmasında sınıf mevcudunun önemli faktör olduğunu, Acat ve Demir (2007), Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Duban ve Küçükyılmaz (2008) sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamındaki alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin sınıfların kalabalık olması olduğunu, Anıl ve Acar (2009) yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin %77.1'i sınıf mevcudunun kalabalık olmasının alternatif ölçme araçlarını kullanmalarına olumsuz bir etkisi olduğu görüşüne katıldıklarını belirlemiştir.

Bu araştırmada sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının portfolyo, proje ve performans ödevi gibi öğrenci çalışmalarını ayrıntılı puanlama yapmayı ve geri dönüt vermeyi engellediği saptanmıştır. Bu yönüyle düşünüldüğünde sınıf mevcudu değişkeninin özellikle İMÖP'te öngörülen öğrenci çalışmalarında değerlendirmesi sürecinde rubrik kullanma, geri dönüt verme ve rehberlik yapma uygulamalarını ket vurduğu, bu nedenle sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğrencinin eksiklerini telafi edici ve öğrenmesini katkı sağlayıcı biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapılmasına engellediği söylenebilir. Benzer şekilde yapılan birçok çalışmada da kalabalık sınıflarda portfolyo (Koretz vd., 1994; Stecher, 1998; Birgin, 2003; Ocak, 2004; Kazu ve Yorulmaz, 2007; Gözüm, 2008) ve performans ve proje çalışmalarının (Kartallıoğlu, 2005; Erdal, 2007; Adanalı, 2008; Yaman, 2009) puanlaması ve geri dönüt verilmesinin zaman alıcı olması nedeniyle bu uygulamaları olumsuz yönde etkilendiği ve öngörüldüğü şekilde uygulanmadığını göstermektedir. Örneğin Çoban-Torcuk (2008) yaptığı çalışmasında proje, portfolyo ve performans ödevlerinde sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğrenci çalışmalarının puanlanmasının göz gezdirilerek yapıldığını, öğretmenlerin değerlendirme konusunda eski programdaki alışkanlıklarına geri dönmelerine ve alternatif

ölçme-değerlendirme tekniklerinden yeterince yararlanmamalarına neden olduğunu vurgulamaktadır. Baki ve Birgin (2004) yaptıkları araştırmada portfolyo uygulaması sürecinde öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımını yararlı buldukları halde sınıfların kalabalık olmasının öğretmenin portfolyo çalışmalarına ayrılan zamanını azalttığını, zamandan feragat etmesi gerektirdiğini ve zor durumda bıraktığını belirlemişlerdir. Yaman (2009) Türkçe öğretim programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği konusunda yaptığı araştırmasında da kalabalık sınıflarda 2005 öğretim programının öngördüğü şekilde öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini ve yeterli geri dönüt veremediklerini saptamıştır.

Bu araştırma kapsamında sınıf mevcudu bakımından öğretmenlerin biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma, öğrenciyi değerlendirme sürecine etme, ünite başında, ünite boyunca ölçme-değerlendirme yapma, sınavda üst bilişsel becerileri ölçen sorular kullanma, rubrik ile puanlama yapma konularındaki uygulamaları bakımından anlamlı bir oluşturmamasında sınıf öğretmenlerinin bu konulardaki bilgi eksikliğinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü sınıf mevcudu düşük olan (20 ve daha az) sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarında rubrik kullanma, öğretim sürecinin başında ve öğretim süreci boyunca ölçme-değerlendirme yapma, biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma, sınavlarda üst düzey zihinsel becerileri yoklayan sorular kullanma uygulamalarını daha çok gerçekleştirebilecekleri doğal olarak beklenir. Diğer taraftan sınıf mevcudu bakımından sınıf öğretmenlerinin dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı, etkinliklere katılımı, davranış ve çabayı göz önüne alma ile performans değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı uygulamalarında anlamlı bir fark oluşmamasında resmi yönetmelik hükümlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada sınıf mevcudu "30 ve üzeri" olan öğretmenlerin sınıf mevcudu "20'den az" olanlara göre objektif değerlendirme yöntemlerini daha sık kullanmaları sınav kağıtlarının kısa zamanda değerlendirme endişesi ile açıklanabilir. Nitekim bu araştırmadaki Ö2 ve Ö4 sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle zaman zaman sınavlarda uzun cevaplı soru yerine çoktan seçmeli soru kullandıklarını belirtmişlerdir.

Diğer taraftan bu araştırmadaki anketten elde edilen bulguların aksine sınıf mevcudu 20'den az olan Ö3 ve Ö8'in ölçme-değerlendirme uygulamaları irdelendiğinde alternatif değerlendirme araçlarını, öğrenci çalışmalarında rubrik kullanma, ayrıntılı geri dönüt verme, biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma uygulamalarını sınıf mevcudu fazla olanlara göre daha sık gerçekleştiremedikleri, bunun aksine sınıf mevcudu

40'ın üzerinde olan Ö1 ve Ö4'ün ölçme-değerlendirme uygulamalarının 2005 İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme uygulamaları daha sık sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum Ö3 ve Ö8'in Fen-Edebiyat mezunu olması nedeniyle pedagojik bilgi yönünden birçok eksiklerinin bulunması, geleneksel öğrenme-öğretme inancına sahip olması, teknolojik araç ve gereç bakımından sıkıntısı olan bir köy ilköğretimde görev yapması, Ö1'in il merkezinde teknolojik imkanlarının oldukça iyi olduğu bir okulda görev yapması, 20 yıllık mesleki deneyime sahip olmasının yanında kendini geliştirme konusunda gayretli ve istekli olması, yeniliklere açık olması, çağdaş öğrenme-öğretme inancın sahip olması gibi özelliklerle açıklanabilir. Bu nedenle sınıf mevcudu faktörünün tek başına ölçme-değerlendirme uygulamaları için kestirilebilir bir dayanak noktası olmadığı, bunun yanında öğretmenin felsefi anlayışı, fiziki imkânlar, mesleki deneyimi, mezun olduğu fakülte, yerleşim yeri gibi diğer faktörlerinin ve karşılaşılan sorunların da etkisinin olabileceğinin göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Özetle, bu araştırmanın bulguları sınıf mevcudu faktörünün öğretmenlerin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma kapsamında özellikle sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğrenci çalışmalarının (portfolyo, performans ve proje) tasarlanması, yürütülmesi, puanlaması ve saklanması, ayrıntılı geri dönüt verilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin (öz ve akran/grup değerlendirme, öğrenci günlüğü, rubrik, mülakat, tutum ölçeği, kavram haritası) kullanması, performans değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, performans görevi ve proje) etkili bir şekilde yürütülmesi ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapılması konularında engelleyici bir faktör olduğu saptanmıştır. Bu yönüyle düşüldüğünde özellikle İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için sınıf mevcutların makul bir düzeye çekilmesi ve sınıf mevcutlarından kaynaklanan sorunları giderici önlemlerin alınması gerektiği ifade edilebilir.

5. SONUÇLAR

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla beş alt bölümden oluşan "Ölçme-Değerlendirme Anketi" Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden seçilen 15 il kapsamındaki toplam 512 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine ulaşılarak uygulanmıştır. Ayrıca özel durum çalışması kapsamında anket, mülakat, gözlem ve doküman incelemesi metotları kullanılarak sekiz sınıf öğretmeninin ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve uygulama biçimleri derinlemesine irdelenmiştir. Elde edilen nitel ve nicel bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanarak tartışıldıktan sonra ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

5.1 Sınıf Öğretmenlerinin 2005 İMÖP'te Öngörülen Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimleriyle İlgili Sonuçlar

Bu alt başlık altında sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimleri bağlamında ölçme-değerlendirmenin yapılma amaçları, öğrenci dışındaki diğer ilgili kişilerin değerlendirme sürecine katılma biçimleri, ölçme-değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav sorularının niteliği, öğrenci çalışmalarının puanlanma ve dönüt verilme biçimi, öğrencinin dönem başarısını belirlemede kullanılan kriterler, ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılma sıklığı, ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusunda HİE eğitim ihtiyaçları konuları ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir;

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışından tam anlamıyla kurtulamadıkları, eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettikleri ve bu alışkanlıklarını yeni öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi değerlendirme sürecine yeteri düzeyde dahil etmediklerini, öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlamaya devam ettiklerini, geleneksel ve objektif değerlendirme araçlarını daha çok tercih ettiklerini ve önem verdiklerini göstermektedir. Ayrıca özel durum çalışmasındaki

öğretmenlerin anket ve mülakat bulgularında ölçme-değerlendirmeyi tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik yaptıklarını ifade etmelerine karşın, öğretmenlerin sınıf içi gözlem notları dikkate alındığında dört öğretmenin ölçme-değerlendirmeyi değer biçmeye yönelik yapmanın yanında daha çok öğrenciyi tanıma ve biçimlendirmeye yönelik yaptıkları, üç öğretmenin ise tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapmanın yanında daha çok değer biçmeye yönelik yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun fazla olması, zaman, öğretmenin yükü, değerlendirme formlarının fazla olması, programın yoğunluğu, bilgi eksikliği, öğrencilerin objektif olmaması gibi gerekçeler öne sürerek öğrencilerin proje, performans ve portfolyo çalışmalarına ayrıntılı puanlama yapmadıkları ve dönüt veremedikleri, diğer alternatif değerlendirme araçlarını da fazla kullanmadıkları tespit edilmiştir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri öğretim sürecinde İMÖP'ün öngördüğü biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma amaçlarını kısmen gerçekleştirmelerine karşın, değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme amaçlarını daha çok gerçekleştirmektedirler.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrencileri tanımak, ön bilgilerini ve eksiklerini belirlemek, süreç içindeki gelişimlerini izlemek gibi tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapmanın yanında daha çok öğrencinin düzeyini ve başarısını belirlemek, kazanımların elde edilip edilmeğini tespit emek gibi değer biçmeye yönelik değerlendirme yapmaktadırlar. Bu bakımdan ele alındığında bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeni umutlarla uygulamaya konan 2005 İMÖP'ün öğretim sürecine ve öğrencinin ön bilgisine önem veren biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme anlayışını sınıf ortamına yansıtmakta, beklenen değişimi gerçekleştirmekte zorlandıklarını, biçimlendirici değerlendirme sayesinde umut edilen faydalardan yararlanma konusunda çok da başarılı olamadıkları ortaya çıkmıştır.

- ✓ Değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirmenin yapılmasında geleneksel matematik öğrenme ve öğretme anlayışı, bilgi eksikliği, HİE programlarının verimsizliği, merkezi sınav baskısı, mezun olunan fakülte, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, alternatif değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz algı, öğretim programına ilişkin endişe, zaman darlığı gibi faktörler etkili olmaktadır.

Bu araştırmada kapsamında geleneksel matematik öğrenme inancına sahip olan öğretmenlerin çağdaş anlayışa sahip olanlara göre daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaptıkları tespit edilmiş, geleneksel anlayışa sahip olan öğretmenlerin de

sınıf içi uygulamalarında tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirmenin yanında daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca, merkezi sınav baskısının objektif ölçme araçlarının kullanılmasını zorlaştırdığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve değerlendirme formlarının fazla olmasının öğrencilere ayrıntılı geri dönüt verilmesini engellediği, öğrenci çalışmalarını puanlamanın oldukça zaman alıcı olduğunu, HİE seminerlerinin sınıf öğretmenleri açısından çok faydalı olmadığı, alternatif ölçme-değerlendirme araçları ve uygulamaları konusunda bilgiye ihtiyaç duydukları (Tablo 3.31-34) belirlenmiştir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin kendisini ve diğer ilgili kişileri (akran, veli, diğer öğretmen vb) beklenen düzeyde dahil etmemektedirler. Buna karşın sınıf öğretmenleri öz değerlendirmeyi daha sık tercih etmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi diğer ilgili kişilere göre daha çok dahil ettikleri, öz değerlendirmeyi akran değerlendirmeye göre daha sık kullandıkları ve velinin değerlendirme sürecine katılımını çok az gerçekleştirdikleri belirlenmiştir (Tablo 3.9). Üstelik, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma sıklıkları incelendiğinde de öz ve akran değerlendirmenin en az kullanılan ölçme-değerlendirme araçları arasında olduğu (Tablo 3.26), özel durum çalışması kapsamındaki sadece iki öğretmenin veliyi değerlendirme sürecine dahil etmeye çalıştığı (Tablo 3. 27) saptanmıştır.

- ✓ Ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin ve ilgili kişilerin daha az katılmasında öğretmenin bilgi eksikliği, öz ve akran değerlendirme konusundaki olumsuz algı ve inancı, öğretmen ve öğrencinin öz ve akran değerlendirme kültürüne alışkın olmaması, zaman darlığı, değerlendirme formlarının ve sınıf mevcudunun fazla olması, yerleşim yeri, öğretmenin mesleki deneyimi, mezun olunan fakülte gibi etkenler önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri değerlendirme araçları arasında öz ve akran değerlendirmenin yer aldığı, bazı öğretmenlerin öz ve akran değerlendirmeyi önemsiz gördükleri, bazılarının ise değerlendirme formlarının çok, sınıf mevcudunun kalabalık ve bilgi eksikliği olması nedeniyle öz ve akran değerlendirme formlarını kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca taşrada görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapanlara göre, mesleki deneyimi

20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki deneyimi yeni olanlara göre, eğitim fakültesi mezunu olanların ise diğer fakülte mezunlarına göre velileri değerlendirme sürecine daha sık dahil ettikleri saptanmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenleri İMÖP ve çağdaş değerlendirme yaklaşımlarında öngörülen uygulamaların aksine, öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarını öğretim sürecinin başında ve esnasında yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarına göre daha çok gerçekleştirmektedirler. Üstelik, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik yaptıkları ölçme-değerlendirme uygulamaları yeterli düzeyde değildir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi yapma zamanı bakımından en çok öğretim sürecinin sonunda, en az öğretim sürecinin başında ve öğretim sürecinde yaptıkları (Tablo 3.11) ve sürece yönelik alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını daha az tercih ettikleri (Tablo 3.26) belirlenmiştir. Yapılan gözlemlerde de sınıf öğretmenlerinin (Ö2, Ö3, Ö8) konu ve ünite öncesi ölçme-değerlendirmeyi etkili bir şekilde yapmadıkları, sürece ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme etkinliklerini fazla gerçekleştirmedikleri gözlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi ve akranını daha az dahil ettikleri (Tablo 3.9), sınıf içi gözlemi, karma ve çoktan seçmeli soru türü ile ünite izleme testini daha çok önemli gördükleri (Tablo 3.22), sınıf içi uygulamalarında sınıf içi gözlem, karma ve çoktan seçmeli soru türü ile ünite izleme testi ve ev ödevi gibi önceden beri uygulaya geldikleri, öğretim sürecinin sonunda kullanılan ve ürün odaklı değerlendirme anlayışını yansıtan geleneksel ve objektif değerlendirme araçlarını daha sık kullandıkları (Tablo 3.26) belirlenmiştir. Tüm bu göstergeler ise öğretim süresinin değerlendirilmesinden ziyade geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında baskın olan öğretim süreci sonunda yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha çok gerçekleştiğini ortaya koymaktadır.

- ✓ Öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha sık gerçekleşmesinde öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inançları, alışkanlıkları ve uygulamaları, merkezi sınav baskısı, mezun olunan fakülte/program ve okulun bulunduğu yerleşim yeri gibi faktörler önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırma kapsamında matematik öğrenmeye ilişkin geleneksel felsefi inancına sahip olan öğretmenlerin, eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ve il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi daha

çok öğretim süreci sonunda gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel durum çalışması kapsamındaki iki öğretmenin merkezi sınav baskısını gerekçe göstererek çoktan seçmeli test türünden olan ünite izleme testlerini alternatif ölçme araçlarına göre daha çok yer verdikleri, diğer bir öğretmenin ise derslerinde ticari test kitaplarını kullanmaya devam ettiği ve soruları en hızlı çözen öğrencileri ödüllendirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan iki öğretmenin de sınıf mevcudunun az olmasını gerekçe göstererek sınıf içi etkinliklere katılımı kayıt altına almadıkları, eski uygulamalarında olduğu gibi daha çok sınıf içi gözlemlerden edindikleri informal bilgileri dönem sonunda öğrencilere sınıf içi etkinliklere katılım notu şeklinde yansıttıkları tespit edilmiştir, Bu öğretmelerin demografik ve kişisel özellikleri incelendiğinde ise geleneksel felsefi inanç, mezun olunan fakülte ve yerleşim yeri gibi faktörlerin değer vermeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamaların sergilenmesinde önemli rol oynadığı anlaşılmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenleri matematik dersi sınavlarında daha çok düşük bilişsel becerilerin ölçülmesine odaklanmaktadırlar.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınavlara yönelik ölçme araçlarında kapsam ve görünüş geçerliği ile güvenirliklerini sağlamaya çalışmalarına karşın, sınavlarda daha çok bilgi ve kavramaya yönelik sorular kullandıkları, uygulama ve üzeri öğrenme düzeylerine yönelik soruları çok az kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin sınavlarda düşük düzey öğrenmeleri üst düzey öğrenmelere göre daha çok yokladıkları ortaya çıkmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenleri matematik dersi sınavlarında İMÖP'de öngörülmesine rağmen problem kurma becerisini ölçmeye yönelik soruları çok nadir kullanmaktadırlar.

Bu araştırmada her ne kadar sınıf öğretmenleri "problem çözme becerisini ölçen soruları" sıkça sorduklarını ifade etmelerine karşın (Tablo 3.13), kullandıkları ölçme araçları arasında çoktan seçmeli ile karma soru türünün sıkça kullanılması ve yazılı yoklama sorularının çok az tercih edilmiş olması (Tablo 3.26) problem çözme/kurma becerisine yönelik soruların yeterli düzeyde sorulmadığını göstermektedir. Ayrıca özel durum çalışması kapsamında da sadece bir öğretmenin problem kurmaya yönelik soru hazırlaması oldukça dikkat çekicidir. Öğretmenlerin matematik dersi sınavlarında problem çözme ve kurma becerileri çok az yoklamaları ise İMÖP'ün beklentilerinin karşılanmadığını göstermektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri matematik dersi sınavlarında beklenenin aksine uzun cevap gerektiren soru türünden ziyade, daha çok çoktan seçmeli ve karma soru türlerini barındıran objektif ölçme araçlarını kullanmaktadırlar.

Bu araştırmada öğretmenlerin matematik dersi sınavlarında soru türleri bakımından en çok karma ve çoktan seçmeli soru türünü, en az uzun cevaplı soru türünü, eşleştirmeli, doğru-yanlış soru türlerini ise orta sıklıkta kullandıkları saptanmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi sınav sorularının niteliklerinin İMÖP'de öngördüğü beklentileri karşılamamasında merkezi sınav baskısı, okul kültürü ve sosyal çevrenin beklentileri, öğretmenlerin yeni öğretim program konusundaki bilgi düzeyi, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarında direnme, öğrencilerin hazır bulunuş düzeyi, öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inanç, okulun bulunduğu yerleşim yeri, mesleki deneyim, öğrenim görülen fakülte, sınıf mevcudu gibi değişkenlerin belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin sınavlarda düşük bilişsel becerileri ölçen soruları kullanmalarında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi (Tablo 3.41), yerleşim yeri (Tablo 3.47), öğrenim görülen fakülte (Tablo 3.44), öğretmenlerin yeni program konusundaki bilgi eksikliği (Tablo 3.39) ve matematik öğrenmeye ilişkin geleneksel felsefi inançların (Tablo 3.43) tetikleyici olduğu, objektif soru türlerini tercih etmelerinde ise velilerin merkezi sınav endişesinin öğretmen ve okullar üzerinde baskı oluşturması (Tablo 3.37), okuldaki zümre öğretmenlerinin görüşleri ve okulda var olan geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamaları (kültürü), sınıf mevcutlarının kalabalık olması (Tablo 3.38) gibi özelliklerin belirleyici olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanım biçimlerini geleneksel uygulamalarına adapte etmeye çalışmaktadırlar. Üstelik, öğretmnler öğrenci çalışmalarının puanlanmasında geleneksel uygulamalarından tam anlamıyla vazgeçememişlerdir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin çalışmalarını puanlamada en çok genel izlenimle puanlama yöntemini, en az ise rubrik ile puanlama yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir (Tablo 3.16). Sınıf öğretmenlerinin en az kullandıkları ilk beş değerlendirme araçları arasında rubriğin yer alması da (Tablo 3.26) bu bulguyu doğrular niteliktedir. Üstelik özel durum çalışması kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin rubrik kullandıklarını ifade etmelerine karşın doküman incelemesinde yedi öğretmenin öğrenci çalışmalarına verdikleri puanların nasıl verildiğinin, hangi kriterlere göre değerlendirildiğinin açık olmadığı tespit edilmiştir.

Buradan 2005 İMÖP, ilgili yönetmelik ve genelgelerde öğrenci çalışmalarının (portfolyo, proje ve performans görevi) puanlanmasında rubriklerin kullanılması gerektiği vurgulanmasına rağmen sınıf öğretmenleri genel izlenimle puanlama yöntemini rubriğe göre daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle rubrik kullanım biçiminin önceki uygulamaları olan genel izlenimle değerlendirilme biçimi üzerine adapte ettikleri söylenebilir.

- ✓ Öğrenci çalışmalarının puanlanmasında öğretmenin rubrik konusunda yeterli bilgi ve tecrübe sahibi olmaması, sınıf mevcudunun ve öğretmenin ders yükünün fazla olması, puanlamanın zaman alıcı olması, rubrik ile puanlamayı önemsiz görme, geleneksel değerlendirme anlayışını devam ettirme isteği gibi faktörler rubrik kullanımını olumsuz yönde etkilemekte, çalışmaların puanlanmasında farklı özelliklerin dikkate alınmasına ve arzu edilmeyen farklı uygulamaların sergilenmesine neden olmaktadır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarını genel izlenimle puanlama yöntemini tercih etme nedenleri irdelendiğinde (Tablo 3.17) rubrik konusunda bilgi eksiği, öğrenci sayısının fazla olması ve kolay olması, rubriğin zaman alıcı olması şeklinde gerekçeler öne sürdükleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri ilk iki değerlendirme aracı arasında (Tablo 3.24) ve en önemsiz olarak görülen ilk dört değerlendirme aracı arasında (Tablo 3.22) rubriğin yer aldığı, çağdaş öğrenme anlayışını sahip öğretmenlerin geleneksel anlayışsa sahip öğretmenlere göre daha çok rubrik kullandıkları (Tablo 3.43), sınıf mevcudu 41 ve üzeri olanların 20'den az ve 20-30 arasında olanlara göre daha çok genel izlenimle puanlama yöntemini tercih ettikleri (Tablo 3.48) belirlenmiştir. Tüm bu bulgular öğretmenlerin öğrenci çalışmalarını puanlamasında resmi zorunluluktan dolayı genelde kağıt üzerinde rubrik kullandıklarını, ancak öğretmenin bilgi eksikliği, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğretmenin ders yükü ve zaman gibi faktörlerin rubrik kullanmayı olumsuz yönde etkilediğini bu durumun öğretmenleri isteyerek ya da istemeyerek arzulanmayan yeni çözüm ve pratik yollar aramaya yönelttiğini göstermektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına ilişkin açıklayıcı ve teşvik edici geri dönüt verme yerine daha çok yargılayıcı geri dönüt verdikleri, dolayısıyla geleneksel geri dönüt verme alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettikleri ve geri dönüt verme uygulamalarının İMÖP'ün arzuladığı düzeyde gerçekleşmediği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin daha çok ders sürecinde, ders dışında, sınav ve ödev sunumlarından sonra geri dönüt verdikleri, puan verme, tik atma gibi yazılı dönüt ile doğru-yanlış gibi sözlü geri dönüt verme biçimini kullandıkları ve geri dönüt verme sürecine akranı fazla dahil etmedikleri belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarında "açıklayıcı dönüt verme" biçimini "yargılayıcı dönüt verme" biçiminden daha fazla gerçekleştirdiklerini beyan etmelerine karşın (Tablo 3.18), özellikle açıklayıcı dönüt vermede etkili bir yol olan ve öğrenci çalışmalarının puanlanmasında gerekli olan rubriği çok az kullanmaları (Tablo 3.26) ve öğretmenlerin kendilerini rubrik konusunda yetersiz görmeleri (Tablo 3.24) açıklayıcı dönüt verdikleri yönündeki beyanları ile çelişki oluşturmaktadır. Bu durum aslında sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışmalarına ilişkin açıklayıcı dönüt vermediklerini işaret etmektedir. Diğer taraftan özel durum çalışması kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin portfolyo, performans ödevi, proje gibi çalışmalara verdikleri dönütler incelendiğinde bazı öğretmenlerin öğrenci çalışmalarına sadece puan verdikleri, çalışmanın kontrol edildiğine dair tik ve işaretler koyduğu, çalışmaların eksik ve daha iyi olması konusunda açıklayıcı geri dönüt vermedikleri belirlenmiştir. Tüm bu uygulama biçimleri sınıf öğretmenlerinin geri dönüt verme uygulamalarında geleneksel alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettiklerini göstermektedir.

- ✓ Öğretmenlerin geri dönüt verme biçimleri öğretmenin bilgi düzeyi, mezun olunan fakülte, sınıf mevcudu, öğretmenin ders yükü, zaman, resmi zorunluluk algısı, değişime direnç gösterme, programı uygulamadaki isteklilik, geleneksel öğretim yaklaşımı bakımından farklılık göstermektedir.

Bu araştırmadaki özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin yapıcı ve açıklayıcı geri dönüt vermeme nedenleri irdelendiğinde öğretmenlerin rubrik yoluyla puanlama ve dönüt vermedeki bilgi eksikliği, sınıf mevcutların kalabalık olması, çalışmaları değerlendirmenin zaman alıcı olması, öğretmenin ders yükü, resmi zorunluluk algısı, önceki alışkanlıklarının devam ettirilmesi ve değişime direnme gibi etkenlerin önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca sınıf mevcudu "20'den az" olan öğretmenlerin sınıf mevcudu "41 ve üzeri" olanlara göre, çağdaş matematik öğrenme inancına sahip olanlar geleneksel inanca sahip olanlara göre, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha çok açıklayıcı dönüt verdikleri saptanmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenleri İMÖP ve Yönetmeliklerde öngörüldüğü biçimde öğrencinin matematik dersine ilişkin akademik başarısını belirlemede sınav ve ödev

başarısının yanında öğretim sürecinde gösterdiği performansları da dahil etmektedirler. Yani, sınıf öğretmenleri öğrencinin başarısını belirlemede öğrenme ürünün yanında öğrenme sürecini de dikkate almaktadırlar.

- ✓ Diğer taraftan öğrencinin matematik dersi dönem başarısını belirlenmesi sürecinde öğrencinin sınıf içi gösterdiği davranış ve çaba ile sınıf içi etkinliklere katılım düzeyi, akademik sınav ve ödev başarısına göre daha çok etkili olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma kapsamında (Tablo 3.20) sınıf öğretmenlerinin öğrencinin dönem başarısını belirlemede en çok sınıf içi etkinlikler katılımını, derse karşı tutumunu öğretim sürecindeki gelişimini, sınıf içi davranış ve çabasını, en az ise portfolyo çalışmaları ile sınavdan alınan notları dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenler başarıyı belirlemede öğrencinin ödev yapma durumunu, grup çalışması performanslarını, proje ve performans ödevlerini önemli ölçüde dikkate almaktadırlar. Bu durum sınıf öğretmenlerinin öğrencinin başarısını belirlemede öğrencinin öğretim sürecindeki gösterdikleri performans, davranış ve çabayı değerlendirmeye dahil ettiklerini yani öğrenme ürünün yanında öğrenme sürecini değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle düşüldüğünde sınıf öğretmenlerinin İMÖP, ilgili yönetmelikte belirtilen hususları yerine getirdikleri söylenebilir.

- ✓ Sınıf içi etkinliklere katılım notunun verilmesinde öğrencinin gösterdiği akademik başarı göstergelerinin yanında akademik olmayan tutum, davranış, çaba ve gayret türü göstergeler de önemli rol oynamaktadır. Ayrıca bu ölçütler öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin felsefi inancına, mezun olduğu öğretim programına, pedagojik bilgisine ve ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyine göre değişkenlik göstermektedir.

Özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin dönem başarısını belirleme uygulamaları derinlemesine irdelendiğinde (Tablo 3.21) "akademik başarı/sınav notu" ile "sınıf içi etkinliklere katılım" olmak üzere iki temel faktörünün belirleyici olduğu, sınıf içi etkinliklere katılım notunu ise portfolyo, etkinliklere katılım, grup çalışması, ödev yapma durumu, gösterdiği gelişim, sorumluluk alması, uslu ve saygılı olması, yardım etmesi gibi sınıf içindeki davranışları ile akademik başarı göstergesi olmayan tavır ve davranışlar önemli rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca çağdaş öğrenme inancına sahip öğretmenlerin geleneksel matematik öğrenme inancına sahip öğretmenlere göre etkinliklere katılımı daha çok dikkate aldıkları (Tablo 3.43), eğitim fakültesi mezunun olanların diğer fakültelerden

mezun olanlara göre öğrencinin çaba ve davranışlarını ders başarısına daha çok dahil ettikleri saptanmıştır (Tablo 3.44). Ayrıca bir kaç öğretmenin grup çalışması yaptırmaması nedeniyle öğrencinin grup performansını derse ve etkinliklere katılımı dahil etmemiş olmaları ile sınıf içi etkinliklere katılım notlarını delillere ve ölçümlere dayalı olmadan tamamen sınıfta edindikleri izlenimlere dayalı olarak vermeleri, öğretmenlerin pedagojik bilgi bakımından yetersiz ve ölçme-değerlendirme okur yazarlık düzeylerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum ise öğretmelerin pedagojik donanımlarının sınıf içi etkinliklere katılımı belirlemede önemli rol oynadığını işaret etmektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımı konusunda 2005 İMÖP'de öngörülenin aksine, objektif ve geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin en çok objektif ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini, en az ise alternatif değerlendirme yönteminin tercih ettikleri belirlenmiştir (Tablo 3.22). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme dışında en çok kullandıkları ölçme araçlarının daha önceden kullandıkları geleneksel ölçme araçlarının olması, en az kullandıkları ölçme-araçlarının ise uzun cevap gerektiren soru türü dışında 2005 İMÖP ile birlikte gündeme gelen alternatif ölçme araçlarının olması sınıf öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçları konusunda eski alışkanlıklarını sürdürmeye devam ettiklerini göstermektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri yönetmelik gereği kullanılması zorunlu olan performans, proje ve portfolyo değerlendirme dışındaki diğer alternatif ölçme araçlarını yeteri sıklıkta kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme araçlarının kullanımı konusunda 2005 İMÖP'ün öngördüğü değişimi beklenen düzeyde gerçekleştirememişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları incelendiğinde (Tablo 3. 22) en çok sınıf içi gözlem, karma soru türü, çoktan seçmeli soru türü, performans değerlendirme, ünite izleme testi, ev ödevini, en az ise öğrenci günlüğü, uzun cevap gerektiren soru türü, akran değerlendirme, tutum ölçeği, rubrik, mülakat, kavram haritası, grup değerlendirme ve öz değerlendirmeyi kullandıkları belirlenmiştir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının beklenen sıklıkta kullanılmadığını göstermektedir.

- ✓ Merkezi sınav baskısı, ilköğretim birinci kademedeki matematik dersi sınavlarında daha çok çoktan seçmeli ve karma soru türünün kullanılmasına neden olmaktadır.

Bu araştırma kapsamında iki öğretmenin derslerinde merkezi sınav baskı nedeniyle daha çok test çözdürdükleri gözlenmiştir. Üstelik, bu öğretmenlerden biri öğrencilerin matematiksel anlama, düşünme ve yorumlama becerilerini yoklamak amacıyla sınavın yazılı cevap gerektiren sınav yapılmasının gerekli olduğunu ancak merkezi sınavların kendisini çoktan seçmeli sınav yapması yönünde zorladığını belirtmiştir. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınavlarda merkezi sınav sistemine yönelik soru sormayı orta sıklıkta gerçekleştirmiş olmaları bu varsayımı destekler niteliktedir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin kullanılması resmi zorunluluk olan performans, proje ve portfolyo çalışmalarını öngörüldüğü düzeyde yürütemedikleri belirlenmiştir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin en sık kullandıklarını ifade etmelerine karşın gözlem, mülakat ve doküman incelemesi sonucunda performans, proje ve portfolyo çalışmalarının niteliklerinin düşük olduğu, öğretmenlerin bu değerlendirme araçlarını resmi zorunluluğu yerine getirmek için yaptıkları belirlenmiştir. Özellikle proje ve performans görevlerinin düşük zihinsel beceri gerektiren ödevlerden oluştuğu, zihinsel düşünme becerisinden çok el becerisine dönüştürülmeye çalışıldığı, portfolyo çalışmalarının ise amaçlı ve planlı olarak yürütülmediği, öğrencinin gelişimi yansıtacak çalışmalardan uzak olduğu, gerekli rehberliğin yapılmadığı ve değerlendirilmesinin daha çok göz gezdirilerek yapıldığı açıklayıcı dönüt verilmediği ortaya çıkmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenleri ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde "eğitim sistemi", "öğretim programı", "ölçme-değerlendirme araçları", "öğretmen", "öğrenci", "veli" ve "zamandan" kaynaklanan çeşitli sorun ve zorluklarla karşılaşmaktadırlar.

Bu araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlar arasında (Tablo 3.37) HİE seminer programlarının iyi organize edilmemesi, yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, uzmanların yeterli bilgiye sahip olmaması, merkezi sınav baskısının devam etmesi, velinin program konusunda yeterli düzeyde bilgilendirilmemesi, resmi baskı unsuru ve yanlış öğretmen atama politikası yer almaktadır. Okuldan kaynaklanan sorunlar arasında (Şekil 8; Tablo 3.38) öğretim materyali, teknolojik araç-gereç ve fiziki alt yapı yetersizliği, değerlendirme araçlarının fazla olmasının kırtasiye masrafı oluşturması, okulda oluşan uygulama kültürünün değişime direnmesi, öğrenci sayısının fazla olması ve okulda ikili öğretim yapılmasının zaman bakımından sorun oluşturması yer almaktadır. Öğretmen kaynaklı sorunlar (Tablo 3.39) ise öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi

eksikliği, öğretim programını yetiştirme kaygısı, öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin olumsuz tutum ve algı, değişime karşı gösterilen direnç, öğretmenler arasındaki uygulama karmaşıklığı ve geleneksel öğrenme-öğretme yaklaşımının benimsenmesi şeklindedir. Bu araştırmada ölçme-değerlendirme araçlarından kaynaklanan sorunlar arasında değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olması, puanlama ve dönüt verme sıkıntısı, zaman alıcı olması, toplama, saklama ve taşıma zorluğu oluşturması, mali yük getirmesi, objektif puanlanmanın düşük olması, puanlama ve yorumlama sisteminin anlaşılır olmamasının yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenciden kaynaklanan sorunların öğrencilerin ödevleri hazır olarak internetten alması, ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması, öğrencilerin objektif değerlendirme yapmaması, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri şeklinde, veliden kaynaklanan sorunların ise velilerin ilgisiz olması, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, ödevlerin veliler tarafından yapılması ve velilerin merkezi sınav baskısı endişesi nedeniyle öğretmenlere baskı yapmaları şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması en çok karşılaştıkları sorunlardan zaman faktörünün öne sürülmesinde değerlendirme formlarının fazla olması, programın yoğun olması, ders saati yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci çalışmalarını puan ve dönüt vermenin zahmetli ve uzun süre alması, öğretmenin ölçme-değerlendirme dışındaki diğer görevlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerin en çok karşılaştıkları ve şikâyetçi oldukları sorunlar arasında bilgi eksikliği, yeterli uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme araçlarının fazla ve ayrıntılı olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman ve merkezi sınav baskısı şeklinde özetlenebilir.

- ✓ Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan çeşitli zorluk ve sorunlar ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini olumsuz biçimde etkilemekte ve 2005 İMÖP'te öngörülen değişimin gerçekleştirilmesine engel olmaktadır.

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme uygulama sürecinde karşılaşılan tüm bu sorun ve zorlukların öğretmenlerin geleneksel öğretim uygulamalarına dönmesine teşvik ettiği, alternatif değerlendirme araçlarının amacına uygun olarak kullanılmamasına, olumsuz tutum sergilenmesine ve öngörülmeyen yeni uygulama biçimlerinin türemesine neden olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Bu araştırmada 2005 ilköğretim programları kapsamında düzenlenen HİE programlarının süre, içerik, sunum ve fiziki alt yapının iyi planlanmaması ve

HİE'de görev alan öğretici elemanların yeterli bilgi ve donamına sahip olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin beklenti ve ihtiyaçlarının yeteri düzeyde karşılanmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma kapsamındaki sekiz öğretmenin görüşleri doğrultusunda (Tablo 3. 33) HİE programı için ayrılan sürenin kısa ve içeriğinin yoğun olması, kalabalık bir ortamda yapılması, sunumların sıkıcı olması, HİE programını verenlerin bilgi yönünden yetersiz olması, yeterli kaynak ve materyal verilmemesi, daha çok bilgi aktarımı yapılması ve anlatılanların teorik düzeyde kalması, yeterli somut örnek ve uygulamaların sunulmaması, bilgi paylaşımı ve tartışma imkânı verilmemesi, HİE programının bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaması, uygulamaya yönelik sorunlara çözüm üretmemesi gibi nedenlerden dolayı HİE programının öğretmenler açısından verimsiz olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin özellikle 2005 İMÖP'le birlikte kullanılması gündeme gelen öğrenci günlüğü, rubrik, tutum ölçeği, mülakat, öz ve akran/grup değerlendirme, kavram haritası, portfolyo, proje ve performans değerlendirme gibi alternatif ve performans değerlendirme araç ve yöntemleri konularında kapsamlı hizmet içi eğitime gereksinimleri vardır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz gördükleri değerlendirme araçları arasında da öğrenci günlüğü, rubrik, tutum ölçeği, mülakat, öz ve akran değerlendirme, kavram haritası, portfolyo yer almaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri en çok proje, portfolyo, performans ödevleri, rubrik tasarlama ve diğer alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda HİE'e ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde özel durum çalışması kapsamındaki öğretmenlerin performans, proje ve portfolyo konusunda kendilerini yeterli görmelerine ve sık kullanmalarına karşın HİE almak istedikleri ve doküman incelemesinde de (Tablo 3.29-31) bu ölçme araçlarını uygulamada ciddi eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlar öğretmenlerin 2005 İMÖP'le kullanılması gündeme gelen alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri konusunda bilgiye ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenleri objektif ve geleneksel ölçme araçları konusunda da hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar

Bu araştırmadaki özel durum çalışması kapsamında yer alan iki öğretmenin sınav kâğıtları incelendiğinde çoktan seçmeli ve eşleştirmeli, boşluk doldurmalı soruların hazırlanış biçimi ölçme-değerlendirme bilgileri ciddi bakımından hatalar olduğu

belirlemiştir. Bu durum, öğretmenlerin her ne kadar kendilerini eskiden beri kullana geldikleri objektif ve geleneksel ölçme araçları konusunda HİE ihtiyaç duymadıkları belirtmelerine karşın bu ölçme araçlarında dahi HİE'e ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin sadece 2005 İMÖP ile birlikte kullanılması gündeme gelen alternatif ve performans ölçme-değerlendirme araçları konularında değil, aynı zamanda tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma, öğrenciyi ve veliyi değerlendirme sürecine katma, geçerli ve güvenilir sınav sorusu hazırlama, rubrik hazırlama, kullanma ve yorumlama, açıklayıcı geri dönüt verme, öğrencinin dönem başarısını belirlemede objektif kriterler kullanma gibi öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin diğer konularda da hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme uygulamayı (Tablo 3.8), öğrenciyi ve veliyi değerlendirme süreci katmayı (Tablo 3.9) daha az gerçekleştirdiklerini, nitelikli sınav sorusu hazırlama (Tablo 3.14), öğrenci çalışmalarında rubrik kullanma (Tablo 3.17) ve açıklayıcı geri dönüt verme (Tablo 3.19) konularında eksiklerinin olduğunu, öğrencinin dönem başarısını belirleme sübjektif kriterler kullandıklarını (Tablo 3.21) göstermektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin sadece alternatif ölçme-değerlendirme araçları konularında değil aynı zamanda öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin diğer konularında da HİE'e ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarını Uygulama Biçimlerinin Etkileyen Bazı Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

Bu alt başlık altında sırasıyla matematik öğrenmeye ilişkin felsefi inanç, mezun olunan fakülte, hizmet yılı, HİE alma durumu, yerleşim yeri ve sınıf mevcudu gibi değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri üzerindeki etkileri ile ilgili ulaşılan sonuçlar yer almaktadır.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inançları İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inançları çağdaş ölçme-

değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimlerinin sergilenmesini engellemektedir.

- ✓ Öğretmenlerin matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inançları ile alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma durumlarıyla arasında sıkı bir ilişki vardır.

Bu araştırmada çağdaş matematik öğrenme-öğretme inancına (ÇÖİ) sahip öğretmenlerin geleneksel inanca (GÖİ) sahip öğretmenlere göre biçimlendirmeye yönelik değerlendirme yapma, değerlendirme sürecine öğrenciyi katma, öğretim süreci boyunca ölçme-değerlendirme yapma, sınavda üst zihinsel becerileri ölçen sorular kullanma, öğrenci çalışmalarını puanlamada rubrik kullanma, açıklayıcı dönüt verme, başarıyı belirlemede öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı dikkate alma ve alternatif değerlendirme yöntemlerini tercih etme uygulamalarını daha sık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya paralel olarak GÖİ'ye sahip öğretmeler ÇÖİ'ye sahip öğretmenlere göre yargılayıcı dönüt vermeyi ve geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha sık tercih etmektedirler. Ayrıca özel durum çalışması kapsamında çağdaş matematik öğrenme inancına sahip olan dört öğretmenin (Tablo 3.6) sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamaları göz önüne alındığında, geleneksel felsefi inancına sahip olan iki öğretmene göre daha çok tanımaya ve biçimlendirme yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarını sergiledikleri, öz değerlendirme, grup çalışması ve sınıf tartışması yaptırdıkları, öğrencinin problem çözümünde sonuçtan çok çözüm sürecine odaklandıkları anlaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin öğrenme-öğretmeye ilişkin geleneksel felsefi inançları çağdaş ölçme-değerlendirme uygulamalarının sergilenmesinin engel olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle öğretmenlerin epistemolojik inançlarının İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasını etkiyen önemli bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri mezunu olunan fakülte değişkeni bakımından farklılaşmaktadır. Buna göre eğitim fakültesi ve eğitim yüksek okulu mezunu olan sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha sık gerçekleştirmektedirler.

Bu araştırmada eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin diğer fakülte mezunlarına göre biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma, öğretim sürecinin başında ve öğretim sürecinde değerlendirme yapma, öğrenciyi

değerlendirme sürecine katma, sınavda üst zihinsel becerileri yoklama, açıklayıcı dönüt verme, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate alma, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri daha sık uyguladıklarını belirlenmiştir. Benzer şekilde eğitim yüksek okulu mezunları da diğer fakülte mezunlarına göre öğrenciyi değerlendirme sürecine katma, değerlendirmeyi ünite boyunca yapma, sınavda üst zihinsel becerileri yoklama, öğrenci başarısında öğrenci davranışını ve çabasını dikkate alma, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulamalarını daha sık yürütmektedirler Ayrıca bu araştırma kapsamında Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan iki öğretmenin de özellikle öğrencilerin eksiklerini belirleme, öğrenciyi öğretim ve değerlendirme sürecine dahil etme, öğretimi biçimlendirme, geçerli ve güvenilir sınav sorusu hazırlayabilme, çeşitli ölçme araçlarını kullanabilme, matematik alan bilgisinin öğretimi ve değerlendirilmesi yönünden eksiklerinin olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle düşünüldüğünde eğitim fakültesi ve eğitim yüksek okulu mezunu sınıf öğretmenlerinin diğer fakültelerden mezun olanlara göre öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha çok uyguladıkları bu nedenle mezun olunan fakülte değişkeninin İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasında önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır.

- ✓ Eğitim fakültesinden mezun sınıf öğretmenlerinin dahi İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmada her ne kadar eğitim fakültesi mezunu olanların diğer fakültelerden mezun onlara göre alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanma, öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil etme, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında konularında anlamlı bir fark oluşturmasına rağmen bu uygulamalarının gerçekleştirme sıklıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinden mezun olma sınıf öğretmenlerinin beklenenin aksine İMÖP'ün öngördüğü alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarının uygulanması konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum aynı zamanda eğitim fakültesinde mezun olma değişkeninin tek başına çağdaş ölçme-değerlendirme uygulamaları için belirleyici bir değişken bir olmadığını göstermektedir.

- ✓ 2005 İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimleri öğretmenlerin hizmet yılı değişkeni bakımından farklılık göstermektedir. Hizmet yılı bakımından kıdemli olan öğretmenler mesleğine yeni

başlayan öğretmenlere göre geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha sık sergilemektedirler.

Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.45) öğrenci dışındaki kişileri değerlendirme sürecine dahil etme, öğretim sürecinin başında ölçme-değerlendirme yapma, sınavda düşük bilişsel beceri yoklama, yargılayıcı geri dönüt verme, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma alt faktörleri bağlamında İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimlerinin sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı göre farklılaştığını göstermektedir. Buna göre hizmet yılı bakımından kıdemli olan öğretmenlerin (16-20yıl, 21yıl ve üzeri) öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere (0-5yıl) göre geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımını yansıtan sınav sorularında düşük bilişsel becerileri yoklamayı, yargılayıcı dönüt vermeyi ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı; yeni başlayan öğretmenlerin ise kıdemli öğretmenlere göre çağdaş ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan ünite başında değerlendirme yapmayı ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok kullanmayı daha çok gerçekleştirmektedirler. Bu durum, hizmet yılının değişkeninin öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulamalarında önemli bir faktör olduğunu ve bu uygulamalarını biçimlendirdiği göstermektedir.

- ✓ Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı değişkeni tek başına ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini tahmin etmek için yeterli değildir.

Bu araştırmada hizmet yılı değişkeni bakımından sınıf öğretmenlerinin biçimlendirmeye ve karar vermeye yönelik değerlendirme yapma, öğretim süreci sonunda değerlendirme yapma, öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde rubrik kullanma, açıklayıcı geri dönüt verme, dönem başarısını belirlemede akademik başarıyı, etkinliklere katılım ile davranış ve çabayı dikkate alma, geleneksel ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı uygulamalarında bir fark bulunmamıştır. Ayrıca mesleki kıdemi 20 yılın üzerinde olan ve kalabalık bir sınıfta görev yapan bir öğretmenin sınıf içi uygulamalarında öz ve akran değerlendirme, çalışma yaprağı, sınıf tartışması, grup çalışması, sunum gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok kullandığı, açıklayıcı geri dönüt vermeye gayret ettiği, soruların çözümünde sonuçtan çok çözüm sürecine ve stratejisine odaklandığı gözlenmiştir. Bu durum bu öğretmenin yenilikleri uygulamadaki istekli duruşu, kendini geliştirmesi ve çabası ile açıklanabilir. Bu nedenle mesleki deneyimin tek başına ölçme-değerlendirme uygulamalarını tahmin etmede yeterli olamayacağı anlaşılmıştır.

- ✓ 2005 öncesi ölçme-değerlendirme konusundaki düzenlenen hizmet içi eğitim programları İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimleri üzerinde beklenen değişimin gerçekleşmesine katkı yapmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.46) 2005 İMÖP öncesinde ölçme-değerlendirme konusunda HİE alma durumunun sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçiminde sadece objektif değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığı bakımından HİE alanlar lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu diğer ölçme-değerlendirme uygulamalarında (değerlendirmenin yapılma amacı, değerlendirme sürecine ilgili kişilerin katılması, değerlendirmenin yapılma zamanı, sınav sorularının niteliği, dönüt verme biçimi, başarıyı belirlemede dikkate alınan kriterler, geleneksel, alternatif ve performans değerlendirme yöntemlerini kullanma) ise bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Üstelik yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin düzenlenen HİE programlarının verimli olmadığı yönünde görüş beyan ettikleri ortaya çıkmıştır.

- ✓ Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeninin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminin gerçekleştirilmesinde önemli bir etken olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları (Tablo 3.47) il merkezinde görev yapan öğretmenlerin taşrada görev yapanlara göre öğrenci dışındaki kişileri değerlendirme sürecine katmayı, öğretim sürecinin sonunda ölçme-değerlendirme yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerini kullanmayı, taşradakiler ise sınavlarda düşük bilişsel beceriyi yoklamayı daha sık gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum ölçme-değerlendirme uygulamalarının okulun bulunduğu yerleşim yerine göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, özel durum çalışması kapsamında da okulların fiziki alt yapı şartları, araç-gereç ve öğretim materyali imkanları, veli-öğretmen iletişimi, öğrenci nitelikleri, sınıf mevcutları, gibi özelliklerin okulların bulunduğu yerleşim yerine farklılık gösterdiği ve bu özelliklerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını biçimlendirdiği belirlenmiştir. Tüm bu göstergeler yerleşim yeri değişkeninin ölçme-değerlendirme uygulamalarında belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir.

- ✓ Ölçme-değerlendirme uygulamalarının yerleşim yerine farklılık göstermesinin nedenleri arasında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgi eksiklikleri, merkezi sınav baskısı, taşradaki velilerin ilgisiz olması ve yeni öğretim programı konusunda yeterli bilince sahip olmaması, öğrencilerin başarı

düzeyinin düşük ve ön bilgi eksiğinin fazla olması, okulların ise teknolojik araç-gereç imkânları ile ekonomik ve fiziki koşulların yetersiz olması yer almaktadır.

Bu araştırma kapsamında il merkezinde görev yapan üç öğretmenin merkezi sınav baskını daha çok hissettikleri, velilerin eğitim sürecine daha çok katıldıkları, taşrada görev yapan iki öğretmenin ise öğrencilerin ön bilgi eksiklerinin fazla olduğu, teknolojik araç-gereç ve öğretim materyali konusunda sıkıntı yaşadıkları, okullarının fiziki koşullarının uygun olmadığı, velilerin çocuklarının eğitimi konusunda yeterli bilince sahip olmadıkları ve veli-okul iletişimlerinin zayıf olduğu yönünde görüş beyan etmişlerdir. Tüm bu sorunlar yerleşim yerine göre değişkenlik gösterdiğini ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

- ✓ Sınıf mevcudu faktörü 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulanmasında önemli bir etkendir. Diğer taraftan sınıf mevcutlarının az olması 2005 İMÖP'te öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması için gerekli, ancak yeterli değildir.

Bu araştırma kapsamında ölçme-değerlendirme uygulamaları bakımından (Tablo 3.48) sınıf mevcudu faktörünün değerlendirme sürecine öğrenci dışındaki diğer ilgili kişileri dahil etme, öğrenci çalışmalarını genel izlenimle yapma, açıklayıcı ve yargılayıcı geri dönüt verme, objektif ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma konularında anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir. Buna göre özellikle sınıf mevcudunun 30'un üzerinde olması öğrencileri açıklayıcı geri dönüt vermeyi ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sık kullanmayı engellediği, öğrenci çalışmalılarını genel izlemenim puanlama yapmayı ve objektif değerlendirme yöntemlerinin kullanmayı kolaylaştırdığı belirlenmiştir. Özel durum çalışması kapsamında elde edilen bulgular da sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğrenci çalışmalarının (portfolyo, performans ve proje) tasarlanması, yürütülmesi, puanlaması ve saklanması, ayrıntılı geri dönüt verilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanması, performans değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, performans görevi ve proje) etkili bir şekilde yürütülmesi ile biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapılması konularında engelleyici bir faktör olduğu saptanmıştır. Tüm bu göstergeler sınıf mevcudu faktörünün 2005 İMÖP'ün öngördüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması sürecinde önemli bir etken olduğunu işaret etmektedir.

Diğer taraftan bu araştırmadaki anketten elde edilen bulguların aksine, özel durum çalışması kapsamında sınıf mevcudu 20'den az olan iki öğretmenin ölçme-değerlendirme

uygulamaları irdelendiğinde alternatif değerlendirme araçlarını, öğrenci çalışmalarında rubrik kullanma, ayrıntılı geri dönüt verme, biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma uygulamalarını, sınıf mevcudu fazla olan diğer iki öğretmene göre daha sık gerçekleştiremedikleri belirlenmiştir. Bu durum, sınıf mevcudunun az olmasının ön görülen ölçme-değerlendirme uygulamaları için yeterli olmadığını göstermektedir.

- ✓ Çağdaş matematik öğrenme-öğretmeye ilişkin felsefi inanç, öğretim programı benimseme ve uygulamada istekli olma, kendini mesleki konularda geliştirmede gayret etme, yeniliklere açık olma değişkenleri sınıf mevcudu, mezun olunan öğretim programı, zaman, öğretmenin yükü, mesleki deneyim, okulda yapılan öğretim türü, sınıfın fiziki alt yapısı gibi ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etki eden bir çok faktörün etkisini azalttığı belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında eğitim yüksek okulu mezunu, 22 yıllık hizmet yılına sahip, 38 kişilik kalabalılık bir sınıfta ve ikili öğretimin yapıldığı il merkezinde görev yapan Ö1'in ölçme-değerlendirme uygulamaları göz önüne alındığında grup değerlendirme, öz ve akran değerlendirme, rubrik, sınıf tartışması, sözlü sunum portfolyo, proje ve performans görevi gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanma, veliyi değerlendirme sürecine dahil etme, öğretim sürecinde ölçme-değerlendirme yapma, ayrıntılı geri dönüt verme, biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma uygulamalarını gerçekleştirmeye gayret ettiği gözlenmiştir. Bu araştırma kapsamında Ö1'in epistemolojik inanç bakımından çağdaş matematik öğrenme-öğretme felsefi inancına sahip olduğu ve buna uygun uygulamalar sergilediği, yapılan görüşmelerde de Ö1'in MEB ve okul tarafından düzenlenen HİE programlarına mümkün olduğunca katıldığı, kendini geliştirme konusunda öğrenci merkezli eğitim konusunda çeşitli kitaplar okuduğu, yeni öğretim programını uygulamada istekli ve gayretli olduğu belirlenmiştir. Bu durum Ö1'in çağdaş öğrenme-öğretme felsefi inancın sahip olması, kendini geliştirme konusunda gayretli ve istekli olması, yeniliklere açık olması gibi özellikleriyle açıklanabilir. Bu nedenle Ö1'in uygulamaları temel alındığında, matematik öğrenme-öğretmede çağdaş felsefi inanca sahip olma, öğrenci merkezli eğitim anlayışını temel alma, öğretim programını benimseme ve uygulamada istekli olma, yeni gelişmelere açık olma durumlarının sınıf mevcudu, mezun olunan öğretim programı, zaman, öğretmenin yükü, mesleki deneyim, okulda yapılan öğretim türü, sınıfın fiziki alt yapı imkanları gibi ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etki eden bir çok faktörün etkisini azalttığı yargısına ulaşılabilir.

6. ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları problemler ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

6.1. Alınması Gereken Önlemlere Yönelik Öneriler

2005 İMÖP'ün öngörüldüğü çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamaya yansıtabilmesi için öğretmenlerin çağdaş ölçme-değerlendirme uygulamaları konularında yeterli bilgi ve donamına sahip olmaları kaçınılmazdır. Ancak bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin tanımaya ve biçimlendirmeye yönelik ölçme-değerlendirme yapma, öğrenciyi, akranı ve veliyi değerlendirme sürecine dahil etme, geçerli ve güvenilir sınav sorusu hazırlama, rubrik hazırlama, kullanma ve sonuçlarını yorumlama, yapıcı ve açıklayıcı geri dönüt verme, sınıf içi etkinliklere katılımı başarıyı yansıtma, çoktan seçmeli, eşleştirmeli türden soru hazırlama, proje, performans ve portfolyo çalışmalarını tasarlama, yürütme konularında bilgi eksikleri ve hatalı uygulamaları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yetersiz oldukları ölçme araçları arasında öğrenci günlüğü, tutum ölçeği, öz, akran ve grup değerlendirme, rubrik, kavram haritası, uzun cevap gerektiren soru türü, problem kurma/çözme, proje, performans ve portfolyo değerlendirme gibi alternatif ve performans değerlendirme araç ve yöntemlerinin yer aldığı saptanmıştır. Tüm bu bulgular sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme anlayışının sınıf ortamına yansıtılmasında arzulanan dönüşümü gerçekleştiremediklerini, bu nedenle eski geleneksel ölçme-değerlendirme uygulama biçimlerini sürdürülmeye devam ettirdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri başta olmak üzere sınıf öğretmenlerine çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının gerekli kıldığı diğer konularda bilgilendirmek, örnek uygulamalar sunmak ve deneyim kazandırmak amacıyla belli aralıklarla hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme konularındaki okur-yazarlık düzeylerini artırmak amacıyla zaman zaman öğretmenlere ihtiyaç duydukları ölçme-değerlendirme konularında uzman desteği sağlanmalı, kaynak

kitap ve dokümanlar sunulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin bilgi edinebilecekleri, deneyimlerini ve örnek uygulamalarını paylaşabilecekleri ortamlar sunulması yararlı olacaktır. Bu bağlamda MEB'in erişim sitesinde yer alan öğretmen portalı daha aktif hale getirilerek öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ölçme-değerlendirme konuları kapsamında örnek proje, performans ve portfolyo çalışmaları ile diğer alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin örnek ve bilgileri bulabilecekleri ve birbirleriyle düşüncelerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.

Bilindiği gibi yeni öğretim programlarının ya da uygulamaların hayata geçirilmesi sürecinde öğretmenlerin HİE programları oluyla bilgilendirilmelerinin ve yeni uygulamaları benimsemelerinin sağlanması oldukça önemlidir. Ancak bu araştırmada ölçme-değerlendirmede arzu edilen değişimin yaşanmamasının en önemli nedenleri arasında öğretmenlerin yeni öğretim programı tanıtmak amacıyla düzenlenen HİE programının öğretmenlere bilgi ve örnek sunmada ve deneyim kazandırmada yetersiz olmasının yattığı belirlenmiştir. HİE programının verimsiz olmasının nedenler arasında ise HİE tanıtım programlarının içeriğinin çok geniş, süresinin ise dar olması, alanında uzman olmayan kişilerce verilmesi, somut örnek ve uygulamalardan ziyade teorik bilgilerin sunulması, kalabalık bir ortamda yapılması, iyi organize edilmemesi, bilgi alış verişi ve tartışma fırsatı yeterince verilmemesi, kaynak dokümanların önceden sağlanmaması, bir defaya mahsus verilmesi ve daha sonraki süreçlerde devamının gelmemesi yer almaktadır. Bu nedenle öğretmenlere bilgi ve deneyim kazandırmak amacıyla bundan sonra düzenlenecek olan HİE programlarında içeriğinin ve süresinin iyi ayarlanması, alanında uzman akademisyen ve deneyimli öğretmenlerin de öğretici olarak dahil olması, programın küçük gruplar halinde yapılması, sınıf ve ders temelinde yapılması, tartışma imkanı verilmesi, teorik bilgilerin yanında uygulamaya yönelik örnek ve materyallerin sunulması ve öğretmenlerin sorunlarına çözüm üretebilecek şekilde düzenlemesi etkili ve verimli olması önerilir.

Diğer taraftan yurt dışındaki çalışmalarda da yapıldığı gibi alan uzmanlarının ve öğretmenlerin katılımıyla belirli aralıklarla öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ölçme-değerlendirme alanlarında ortak proje çalışmaları yürütülüp ulaşılan sonuçlar diğer öğretmenler ile paylaşılabilir. Bu ortak proje çalışmaları kapsamında öncelikle öğretmenler ihtiyaç duydukları konularda temel bilgileri öğrenebilir, örnek çalışmaları birlikte inceleyip, yeni çalışmalar geliştirebilir, meslektaşları ve alan uzmanlarının ile iletişim

içinde olmanın sağlayacağı potansiyel ile süreç içerisinde yaşadıkları deneyimlerle kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama sürecinde "eğitim sistemi", "öğretim programı", "ölçme-değerlendirme araçları", "öğretmen", "öğrenci", "veli" ve "zamandan" kaynaklanan çeşitli sorun ve zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak öngörülen ölçme-değerlendirme uygulamalarının gerçekleşmesini engel olmakta, bu nedenle bu sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminden kaynaklanan sorunlara ilişkin olarak merkezi sınavların öğretim programının felsefi anlayışına yani yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak yeniden düzenlenmesi, öğretmenlere yeterli uzman desteğinin sağlanması, uzmanların alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularında bilgi ve yeterlik bakımından daha donanımlı hale getirilmeleri, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanların öğretmen olarak atanmasından vazgeçilmesi önerilir.

Bu araştırmada okuldan kaynaklanan sorunlar arasında öğretim materyali, teknolojik araç-gereç ve fiziki alt yapı yetersizliği, okulda oluşan uygulama kültürünün değişime direnmesi, öğrenci sayısının fazla olması gibi sorunların ölçme-değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle köy ilköğretim okullarının en önemli sorunlardan olan teknolojik araç-gereç, araştırma ve inceleme olanakları artırılmalı, öğretim materyali eksiklerinin giderilmeli, okulların ve sınıfların fiziki alt yapıların uygun hale getirilmeli, il merkezlerindeki okullarda ise sınıf mevcutlarının makul seviyeye çekilmelidir. Böylece ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki okullarının alt yapı şartları ile ilgili engeller kaldırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin eski uygulama alışkanlıklarını kırmak amacıyla okul yöneticilerinin yeni öğretim programının uygulanması yönünde teşvik edici olmaları yönünde özendirilmelidirler.

Bu araştırmada ölçme-değerlendirme araçlarından kaynaklanan sorunlar arasında değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olması, öğrenci çalışmalarını toplama, saklama ve taşıma zorluğu, puanlama ve yorumlama sisteminin anlaşılır olmamasının yer aldığı belirlenmiştir. Bu nedenle kılavuz kitaplarında belirtilen ölçme-değerlendirme ölçeklerinin daha anlaşılabilir ve uygulanabilir bir nitelikte sunulmalı, ölçme-değerlendirme formlarının hangi amaçla, nasıl kullanılacağı, puanlanacağı ve yorumlanacağı konusunda ayrıntılı bilgi ve örnekler verilmelidir. Diğer taraftan proje, performans ve portfolyo çalışmalarının

toplama, saklama ve taşıma zorluğunu aşmak, öğrencinin süreç içindeki gelişimini takip etmek amacıyla teknoloji imkânları kullanılarak bilgisayar destekli yazılımların ya da okul/sınıf bazında web sitelerinin tasarlanması ve hizmete sunulması önerilir. Günümüzde alternatif ölçme-değerlendirmede teknolojinin imkanlarından daha fazla yararlanılarak kağıt tüketiminin azaltılmasıyla ülke ekonomisine katkıda bulunulabileceği gibi, öğrenci çalışmalarının saklanması için gerekli yer sorunu giderilmiş ve öğretmenin değerlendirme işlemlerini daha hızlı ayrıntılı ve sağlıklı bir şekilde yapması sağlanılarak gerek duyulan zaman sorunu azaltılmış olacaktır.

Bu araştırmada öğrenci ve veliden kaynaklanan sorunlar arasında öğrencilerin ödevleri hazır olarak internetten alması, ödevlerin öğrenciler tarafından yapılmaması, öğrencilerin objektif değerlendirme yapmaması, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri, velilerin ilgisiz olması, velilerin program hakkında yeterli bilgi sahibi olmaması, velilerin merkezi sınav baskısı nedeniyle öğretmenlere baskı yapması yer almaktadır. Bu sorunların aşılması amacıyla öğrencilerden yaptıkları ödev ve çalışmalarını sunmaları istenmeli, internet üzerinden doğrudan alınan ya da başkalarına yaptırılan ödevler için caydırıcı cezalar konmalı, öz ve akran değerlendirmede objektif değerlendirme yapmaları konusunda bilinçlendirilmelidir. Ayrıca öğretmen-veli-öğrenci iletişimini sağlamak ve ilgili kişileri yeni öğretim programın öğretim felsefesi ve ölçme-değerlendirme anlayışı konusunda bilinçlendirmek amacıyla zaman zaman bilgilendirme toplantıları, seminerler ve etkinlikler düzenlemelidir. Düzenlenen seminerlerde öğretim programında ölçme değerlendirme boyutunda yapılan düzenleme ile bilgi, anlama, muhakemenin ön planda olduğu ve süreç değerlendirmenin dikkate alındığı velilere aktarılmalıdır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarında en çok karşılaştıkları sorunlar arasında zaman faktörünü öne sürülmelerinde değerlendirme formlarının fazla olması, programın yoğun olması, ders saati yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olması, öğrenci çalışmalarını puan ve dönüt vermenin zahmetli ve uzun süre alması, öğretmenin ölçme-değerlendirme dışındaki diğer görevlerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle ölçme-değerlendirme uygulamalarının zaman faktörünün etkisini azaltmak amacıyla değerlendirme formlarının iyi bir planlama yapılarak ve sürece yayılarak kullanılması, öğretim programın yoğunluğunun azaltılması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi önerilir.

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin yeni öğretim programındaki ölçme değerlendirme yaklaşımları ve araçları konusunda bazı olumsuz görüşe, algıya ve inanca sahip oldukları görülmüştür. Bireylerin tutum, inanış ve uygulamalarını değiştirmenin zor bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme uygulamaları konusundaki bu olumsuz ön yargı, algı ve inançlarını kırmak amacıyla çeşitli deneyim yaşayabilecekleri mesleki gelişim programları düzenlenmeli ve öğretim programının gelişim ve değişim sürecinde öğretmenler işin içine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırmada 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamaya geçirilmesini engelleyen en önemli sebepler arasıdan öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel matematik öğrenme-öğretme felsefelerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli ölçme-değerlendirme uygulamalarının sergilenmesinde sahip oldukları öğretim felsefelerinin etkili olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin hizmet öncesinde öğrenim gördükleri yüksek öğretim kurumlarının eğitim-öğretim etkinliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. "Nasıl öğrenilirse öyle öğretilir" düşüncesinden hareketle öğretmen adaylarının öğretim felsefelerinin yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda gelişmesi için tedbirler alınmalıdır. Bu bağlamda lisans derslerinde öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme-öğretme anlayışlarını kırmak amacıyla kendi matematik bilgisini yapılandırmasına yönelik etkinlikler hazırlamaları ve tecrübe yaşamaları sağlanmalı, yapılandırmacı matematik öğretimine yönelik uygulamaları sergileyebilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Şu an görev yapmakta olan öğretmenlere ise öğrenci merkezli matematik öğrenme-öğretme konularında bilgilendirmek ve deneyimler yaşatmak amacıyla seminer programları düzenlenmelidir.

Eğitim fakülteleri öğretmen adaylarını en son gelişmeler ışığında yetiştirme ve geleceğe hazırlama misyonunu üslendikleri için eğitim fakültelerinde verilen eğitimin niteliği ve öğretmen adaylarına kazandırdıkları bilgi ve deneyimler yeni reformlarının uygulanmasında önemli rol oynamaktadır. Bu araştırma beklenenin aksine öğretmenlik mesleğine yeni başlamış eğitim fakültesi mezunların alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanma, öğrenciyi değerlendirme sürecine dahil etme, öğrenci çalışmalarının puanlanmasında konularında HİE ihtiyaç duydukları yönünde ip uçları vermektedir. Bu nedenle 2005 İMÖP'ün öngördüğü ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının arzu edilen düzeyde uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları konularında bilgi ve yeterlik bakımından donanımlı hale

getirilmeleri zorunludur. Öğretmen adaylarının yeni öğretim programlarını etkin bir şekilde uygulayabilmeleri ve ölçme değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini yükseltebilmeleri için Eğitim Fakültelerinde daha kapsamlı teorik olmaktan ziyade pratiğe dönük ölçme ve değerlendirme dersleri almaları ve özellikle formasyon derslerinin içeriklerinin yeniden ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme konularının verildiği "Ölçme ve Değerlendirme", "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" derslerinin konu alanında uzman öğretim elemanlarının girmesi sağlanmalı, bu derslerde öğretmen adaylarına mezun oldukları branşın programının özelliklerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme konuları hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmelidir. Diğer derslerde de alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmen adaylarına uygulamalar yaptırılarak deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Özellikle son sınıftaki "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde yeni öğretim programının gerektirdiği alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin sınıf içindeki uygulamalarına yer vermeleri sağlanarak öğretmen adaylarının bu konuda pratik yapmalarına imkan tanınmalıdır.

6.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin 2005 İMÖP'de öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşmalarının uygulama biçimleri geniş bir perspektiften ele alınarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu araştırmada çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bazı uygulama biçimlerinin yüzeysel olarak ele alınmış olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, bundan sonra yapılacak araştırmalarda bu araştırmada yer verilen ya da verilmeyen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin uygulama biçimlerinin bir ya da birkaçı daha ayrıntılı olarak araştırılabilir. Bu kapsamda özellikle alternatif ölçme araç ve yöntemlerinden biri seçilerek uygulama biçimi detaylı bir şekilde incelenebilir. Ayrıca bu araştırma sadece 4-5.sınıf öğretmenleri ve matematik dersi ile sınırlı tutulmuştur. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda diğer öğretim kademelerinde ve derslerdeki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulama biçimlerinin incelenerek karşılaştırılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmada örneklem olarak Türkiye'deki 7 coğrafi bölge ve 15 ildeki farklı yerleşim yerlerinde görev yapan 975 sınıf öğretmeni belirlenmiştir. Veri toplama amacıyla geleneksel matbu anket kullanmak yerine teknolojik imkanlar çerçevesinde MEB-EARGED proje destek kapsamında ilk defa web tabanlı (online) anket tasarlanarak

uygulanmıştır. Bu araştırmada online anket uygulamalarında beklenen oranın üzerinde (1000 kişilik bir örneklem için %40) bir örnekleme ulaşılmış ve ölçüm güvenirliği de yüksek olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu yöntemle veri analizi daha kısa bir sürede bilgisayar ortamına aktarılıp analiz edilebilmiştir. Bu nedenle Türkiye genelinde ya da geniş örnekleme üzerinde survey çalışması yapılacak araştırmacıların online anket uygulamalarını kullanmaları tavsiye edilir.

Bu araştırmada 2005 İMÖP'de öngörülen ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulanma biçiminin irdelenmesinde sadece sınıf öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları temel alınarak yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında ölçme-değerlendirme uygulamalarını doğrudan ya da dolaylı olarak yaşayan öğrenci, veli, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin alınması daha sağlıklı sonuçların alınmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma 15 ildeki farklı yerleşim yerlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin okulların bulunduğu yerleşim yerlerine bağlı olarak çeşitli sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen nitelikleri, okulların alt yapı olanakları ve sınıfların fiziksel ortamlarının önemi dikkate alınarak, alt yapı sorunu olmayan tam donanımlı okullarda (özel veya devlet okulları) benzer çalışmalar yapılarak öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini etkileyen faktörler ayrıntılı olarak incelenebilir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerin çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve araçları konularında bilgilenme ihtiyaçlarının olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmenlere uygulamalı hizmet içi eğitim desteği verilmesi kaçınılmazdır. Bu alanda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların, öğretmenlere alternatif ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri tanıtılmasını sağlayacak hizmet içi eğitim programları düzenleyerek yeterli bilgi sahibi olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla nasıl bütünleştikleri ve sınıf ortamında nasıl bir uygulama sergiledikleri belirlenebilir.

Bu araştırma, 2005 İMÖP'ün yürürlüğe girmesinin ilk yıllarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin yapılan düzenlemelere ilk yıllarında uyum sağlamalarının kolay olmadığı göz önüne alınarak, benzer araştırmaların sonraki eğitim öğretim dönemlerinde de devam ettirilmesi ile bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırma imkânı sağlamış olacaktır. Ayrıca bu tür araştırma sonuçları program geliştirme sürecinin çok uzun vadede sonuçlarının görülmesini sağlayacağı için öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun değerlendirilmesine yardımcı olacaktır.

7. KAYNAKLAR

Acat, M., B., ve Demir, E., 2007. İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Adams, T., L., 1998. Alternative Assessment in Elementary School Mathematics, Childhood Education, 74, 4, 220-224.

Adams, T., L., ve Hsu, J., Y., 1998. Classroom Assessment: Teachers' Conceptions and Practice in Mathematics, School Science and Mathematics, 98, 4, 174-180.

Adanalı, K., 2008. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Airasian, P., W., ve Walsh, M., E., 1997. Constructivist Caution, Phi Delta Kappan, 78, 444-449.

Akbaba, T., 2004. Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 54-55, 5, 16-23.

Akdeniz, A., R., Yiğit, N. ve Kurt, Ş., 2002. Yeni Fen Bilgi Programı ile İlgili Öğretmenlerin Görüşleri, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Eylül, ODTU, Ankara, Bildiriler Kitabı, Cilt I.

Altun, M., 2002. İlköğretim İkinci Kademede (6., 7. ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi, Alfa Yayınları, Bursa.

Anderson, J., O. ve Bachor, D., G., 1993. Assessment Practices in the Elementary Classroom: Perspectives of Stakeholders, Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Atlanta, GA.

Anderson, S., R., 1998. Why Talk About Different Ways To Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment, New Directions for Teaching and Learning, 74, 5-16.

Anıl, D. ve Acar, M., 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5, 2, 44-61.

Aslanoğlu, E., A., 2003. Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A., 2001. Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmelerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılatılmasına Yönelik Bir Çalışma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, F., 2005. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları, 14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, 775–779.

Bacanak, A., 2008. İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İçin Geliştirilen Performans Değerlendirme Formlarına Yönelik Web Tabanlı Programın Etkililiğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B., 2006. Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Baki, A. ve Birgin, O., 2002. Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, ODTÜ, Ankara, Bildiriler Kitabı, Citl II, 913-920.

Baki, A. ve Birgin, O., 2003. Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamasının Yansımaları, XII.Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Eylül, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Cilt I, 13-40.

Baki, A. ve Birgin, O., 2004. Alternatif Değerlendirme Aracı Olarak Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası Uygulamasından Yansımalar: Bir Özel Durum Çalışması, The Turkısh Onlıne Journal Of Educatıonal Technology, 3, 3, 75-99.

Baki, A., Birgin, O., Güven, B. ve Karataş, İ., 2004. Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyası (Portfolio) Uygulaması, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, 17 Ocak 2004, Sabancı Üniversitesi, İstanbul. www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004

Baki, A., 2006. Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Ek Açıklamalar. (Editör: Kasım Kıroğlu) Öğreten ve Öğrenenler için Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları, 339-364, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Baki, A., 2008. Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Harf Yayınları, Ankara.

Baş Collins, A., 2005. İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Bildiriler Kitabı, 299-310.

Başaran, İ., E., 1998. Eğitime Giriş, Umut Yayım Dağıtım, Ankara.

Battal, G., 2006. Ölçme ve Değerlendirme Konusunda İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Programa Bakış Açıları, 15.Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Bauer, E., 1999. To Promise of Alternative Literacy Assessments in the Classroom: A Review of Empirical Studies, Reading Research and Instruction, 38, 153-168.

Bayrak, R., 2007. Ölçme ve Değerlendirmenin Öğrenmeye Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bedük, A., E., 1997. Okullar da Hizmet İçi Eğitim Plânlaması Yapabilmeli ve Uygulamalıdır, Milli Eğitim, 133, 7-8.

Bekiroğlu, F., O., 2004. Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Berenson, S., B., 1995. Changing Assessment Practice in Science and Mathematics, School Science & Mathematics, 95, 4, 182-192.

Bıkmaz, F., H., 2006. Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39, 1, 97-116.

Birgin, O., 2002. Matematik Eğitiminde Değerlendirme Aracı Olarak Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanımı, Matematik Etkinlikleri Sempozyomu, Haziran,Ankara.

Birgin, O., 2003. Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Birgin, O., 2006a. İlköğretimde Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Sunduğu Faydalar, I.Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu, Eylül, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Birgin, O., 2006b. İlköğretimde Portfolyo Değerlendirme Yönteminin Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, 1.Ulusal Matematik Eğitimi Öğrenci Sempozyumu, Eylül, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Birgin, O., 2006c. İlköğretimde Velilerin Değerlendirme Sürecine Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, 31, 331, 32-39.

Birgin, O. ve Baki, A., 2007. The Use of Portfolio to Assess Atudents' Performance, Journal of Turkish Science Education, 4, 2, 75-90.

Birgin, O., 2008. Alternatif Bir Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo Değerlendirme Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6, 1, 1-24.

Birgin, O. ve Gürbüz, R., 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20, 163-179.

Birgin, O., Tutak, T. ve Çatlıoğlu, H., 2008. Teachers' Views about in-Service Training Programs Related to the New Primary School Mathematics Curriculum: The Case of Trabzon, In Ö. Demirel, & A.Murat Sünbül (Eds.). Education and Pedagogy in Balkan Countries 9, Further Education in the Balkan Countries, 2, 965-973. Eğitim AkademiYayınları, Konya.

Birgin, O. ve Baki, A., 2009. An Investigation of Primary School Teachers' Proficiency Perceptions about Measurement and Assessment Methods: The Case of Turkey, Procedia- Social and Behavioral Sciences, 1, 1, 681–685.

Birgin, O., Tutak, T. ve Türkdoğan, A., 2009. Primary School Teachers' Views about The New Turkish Primary School Mathematics Curriculum, e-Journal of New World Sciences Academy, 4, 2, 270-280.

Bitchener, J., Young, S. ve Cameron, D., 2005. The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing, Journal of Second Language Writing, 14, 191-205.

Black, P. ve Wiliam, D., 1998a. Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education, 5, 1, 7-74.

Black, P. ve Wiliam, D., 1998b. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment, Phi Delta Kappan, 80, 2, 139-48.

Bol, L., 2004. Teachers' Assessment Practices in a High-Stakes Testing Environment, Teacher Education and Practice, 17, 2, 162-181.

Bol, L., Ross, M., Nunnery, J. ve Alberg, M., 2002. A Comparison of Teachers' Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation, Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 7, 4, 407-423.

Bol, L., Stephenson, P., O'Connell, A. ve Nunnery, J., 1998. Influence of Experience, Grade Level, and Subject area on Teachers' Assessment Practice, The Journal of Educational Research, 91, 6, 323-330.

Borko, H., Davinroy, K., H., Bliem, C., L. ve Cumbo. K., B., 2000. Exploring and supporting teacher change: Two third-grade teachers' experiences in a mathematics and literacy staff development project. The Elementary School Journal, 100, 4, 273-306.

Borko, H., Mayfield V., Marion, S., Flexer, R. ve Cumbo, K., 1997. Teachers' Developing Ideas and Practices about Mathematics Performance Assessment: Successes, Stumbling Blocks, and Implications for Professional Development, Teaching and Teacher Education, 13, 3, 259-278.

Boud, D., 2000. Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society, Studies in Continuing Education, 22, 2, 151-167.

Brighton, C., M., 2003. The Effects Of Middle School Teachers' Beliefs On Classroom Practices, Journal for the Education of the Gifted, 27, 2/3, 177–206.

Brookhart, S., M., 1994. Teachers' Grading: Practice and Theory, Applied Measurement in Education, 7, 279-301.

Brookhart, S., M., 1997. A Theoretical Framework for the Role of Classroom Assessment in Motivating Student Effort and Achievement, Applied Measurement In Education, 10, 161-180.

Brookhart, S., M., 2001. Successful Students' Formative and Summative Use of Assessment Information, Assessment in Education, 8, 153-169.

Brookhart, S., M., 2003. Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses, Educational Measurement, Issues and Practice, 22, 4, 5-13.

Brookhart, S., M., 2004. Classroom Assessment: Tensions and Intersections in Theory and Practice, Teachers College Record, 106, 3, 426-458.

Brooks, J., G. ve Brooks, M., G., 1993. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, CA.

Brosnan, P., Edwards, T. ve Erickson, D., 1994. An Exploration of Change in Teachers' Beliefs and Practices During Implementation of Mathematics Standards, Reports-Research/Technical (143), Ohio State Univ., Columbus.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H., 2005. Yeni Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 2, 385-420.

Bulut, İ., 2006. Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Bulut, S., 2004. İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar-Matematik (1-5.sınıf), Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 54-55.

Burry-Stock, J., A., 1995. Expert Science Teaching Evaluation Model (ESTEEM): Theory, Development, and Research (1st ed.), Kalamazoo, Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE), Western Michigan University.

Butler, R. ve Nisan, M., 1986. Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance, Journal of Educational Psychology, 78, 210-216.

Butler, R., 1987. Task-Involving and Ego-Involving Properties of Evaluation: Effects Of Different Feedback Conditions on Motivational Perceptions, Interest, and Performance, Journal of Educational Psychology, 79, 474-482.

Cansız, M., 2008. Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Cheng, L., 1999. Changing Assessment: Washback on Teacher Perception and Actions, Teaching and Teacher Education, 15, 253-271.

Cheung, D. ve Ng, Pun-Hon, 2000. Science Teachers' Beliefs about Curriculum Design, Research in Science Education, 30, 4, 357-375.

Cicmanec, K., M. ve Viecknicki, K., J., 1994. Assessing Mathematics Skills through Portfolios: Validating The Claims From Existing Literature, Educational Assessment, 2, 2, 167-178.

Cizek, G., J., Fitzgerald, S., M. ve Rachor, R., E., 1995. Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, and the Kitchen Sink, Educational Assessment, 3, 2, 159-179.

Cobb, P., Yackel, E. ve Wood, T., 1992. Interaction and Learning in Mathematics Classroom Situations, Educational Studies in Mathematics, 23, 1, 99-122.

Cohen, D., K. ve Ball, D., L., 1990. Relations between Policy and Practice: A Commentary, Educational Evaluation and Policy Analysis, 12, 3, 331-338.

Coşkun, E., 2005. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 2, 421-476.

Creswell, J., W., 1994. Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches, London, Sage Publication.

Cronin-Jones, L., 1991. Science Teacher Beliefs and Their Influence on Curriculum Implementation: Two Case Studies, Journal of Research in Science Teaching, 28, 235–250.

Crook, T., J., 1988. The Impact of Classroom Evaluation Practice on Student, Review of Education Research, 58, 4, 438-481.

Çakan, M., 2004. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri:İlk ve Ortaöğretim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, 2, 99-114.

Çalık, S., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çepni, S. ve Azar, A., 1998. Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi, III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Eylül, KTÜ, Trabzon, Bildiri Kitabı, 109-114.

Çepni, S., 2006. Performansların Değerlendirilmesi, (Ed:Ahmet Doğanay ve Emin Garip). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Çepni, S., 2007. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (3.Baskı), Celepler Matbacılık, Trabzon.

Çıkrıklı-Demirtaşlı, N. ve Toraman, Ç., 2005. Öğrenci Merkezli Değerlendirme Yaklaşımları, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 4, 8, 1-22.

Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M., 2006. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 11.

Çimer, S., 2004. An Investigation into Biology Teachers' Perceptions of Classroom Assessment in Secondary School in Turkey, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Nottingham, U.K.

Çoban-Torçuk, F., 2008. 2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının "Ölçme Ve Değerlendirme" Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Davies, M., A. ve Wawering, M., 1999. Alternative Assessment: New Directions in Teaching and Learning, Contemporary Education, 17, 1, 39-45.

De Fina, A., 1992. Portfolio Assessment: Getting Started, New York, NY 10003.

Demirel, Ö., 2004. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (4.Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Dochy, F. ve McDowell, L., 1997. Assessment as a Tool for learning, Studies in Educational Evaluation, 23, 4, 279-298.

Dochy, F., 2001. A New Assessment Era: Different Needs, New Challenges, Research Dialogue in Learning and Instruction, 10, 1, 11-20.

Dochy, F., Segers, M., R., S. ve Sluijsmans, D., 1999. The Use of Self-, Peer and Coassesment in Higher Education: A Review, Studies in Higher Education, 24, 3, 331-350.

Doğan, N., Karakaya, İ. ve Gelbal, S., 2007. İlköğretim Öğretmenlerin Ölçme Araçlarıyla İlgili Yeterlik Algıları ve Bu Araçları Kullanma Durumları, Kasım, Ankara, I.Ulusal İlköğretim kongresi Bildiri CD'si, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Duban, N. ve Küçükyılmaz, E., 2008. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin görüşleri. İlköğretim Online, 7, 3, 769-784.

Durmuş, S. ve Bahar, M., 2005. 2004 Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı:İlköğretim Matematik, Fen ve Teknoloji Dersleri Örneği, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10, 1, 133-148.

Dwyer, C., A., 1998. Assessment and Classroom Learning: Theory and Practice, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5, 1, 131-137.

EARGED, 2003. TIMSS 1999 Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor, EARGED, Ankara.

EARGED, 2005. Pısa 2003 Projesi Sonuçları, EARGED, Ankara.

Eğitimde Reform Girişimi (ERG), 2005. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Ekiz, D., 2003. Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.

Elawar, M., C. ve Corno, L., 1985. A Factorial Experiment In Teachers Written Feedback On Student Homework: Changing Teacher Behavior A Little Rather Than A Lot, Journal of Educational Psychology, 77, 162-173.

Erdal, H., 2007. 2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısmının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Erdemir, Z., A., 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmelerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erden, M., 1993. Eğitimde Program Geliştirme, Personel Eğitim Merkezi Yayınları, No:6, Ankara.

Erdoğan, M., 2005. Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji dersi Müfredatı: Pilot Uygulama Yansımaları, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Bildiriler Kitabı, 299-310.

Erköse, E., 2007. Yenilenen 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Sakarya İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Erözkan, A., 2007. Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler. Bilimsel Araştırma Yöntemler (Ed. Durmuş Ekiz), Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Ersoy, A., 2007. İlköğretim Programının (1-5.Sınıflar) Uygulanmasına İlişkin Aile Görüşleri, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri, 7, 2, 753-763.

Ersoy, E., 2008. İlköğretim I.Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Evans, D., B., 2003. Early Childhood (K-5) Preservice Teachers' Beliefs about Mathematics, Teaching Mathematics, and Learning Mathematics, Yayınlanmamış Doktara Tezi, Georgia Southern University.

Fleming, M. ve Chambers, B., 1983. Teacher-Made Tests: Windows On The Classroom, In W.E. Hathaway (Ed.). Testing In The Schools: New Directions For Testing And Measurement, 29–38, Jossey- Bass, San Francisco.

Flick, L., B. ve Lederman, N., G., 2001. The Role of Practice in Developing Expertise in Teaching, School Science and Mathematics, 101.

Fourie, I. ve Van Niekerk, D., 2001. Follow-Up on the Portfolio Assessment A Module in Research Information Skills; An Analysis of Its Value, Education for Information, 19, 107-126.

Frary, R., B., Cross, L., H. ve Weber, L., J., 1993. Testing and Grading Practices and Opinions of Secondary Teachers of Academic Subjects: Implications for Instruction in Measurement, Educational Measurement: Issues and Practice, 12, 3, 23–30.

Fullan, M., 2001. The New Meaning of Educational Change, 3th Editon, London.

Gavcar, E., Yıldız, A., Uzun, E. ve Ballı, S., 2006. Anket Çalışmalarında Yeni Bir Yaklaşım Web Tabanlı Anketler, XV.İstatistik Araştırma Sempozyumu, Mayıs, Ankara.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H., 2007. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

Gelen, İ. ve Beyazıt, N., 2007. Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, 457-476

Genç, E., 2005. Development and Validation of an Instrument to Evaluate Science Teachers' Assessment Beliefs and Practice, Yayınlanmamış Doktora Tezi, College Of Education, The Florida State University.

Gipps, C., 1994. Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment, Falmer Press, London.

Gökçek, T., 2008. 6.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gömleksiz, M.,Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yildiran,G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M. ve Yıldırım., A., 2006. İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir), İlköğretim Online Dergisi, 5, 1,1-8.

Gömleksiz, M., N. ve Bulut, İ., 2007. Yeni Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 7, 1, 41-94.

Gömleksiz, M., N., 2005. Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 2, 339-384.

Gömleksiz, M., N., 2007. Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Eğitim Araştırmaları Dergisi, 27, 69-82.

Gözüm, S., 2008. İlköğretim 4., 5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Derslerinde Öğretmen ve Öğrencilerinin Ürün Dosyası (Portfolyo) ve İçeriğine İlişkin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Gözütok, F., D., Akgün, Ö., E. ve Karacaoğlu, Ö., C., 2005. İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Bildiriler Kitabı, 17-40.

Gullickson, A., R., 1985. Student Evaluation Techniques and Their Relationship to Grade and Curriculum, The Journal of Educational Research, 79, 2, 96-100.

Güneş, A., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, G., 2008. Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gürol, A., Serhatlıoğlu, B. ve Kan, A., Ü., 2009. Sınıf Öğretmenlerinin Ürün Seçki Dosyalarının İşlevine ve Uygulanmasına İlişkin Görüşleri, e-Journal of New World Sciences Academy, 4, 1, 1-12.

Güven, B. ve Eskitürk, M., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler, XVI.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt 3, Detay Yayıncılık, Ankara, 504-509.

Güven, S., 2001. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi, X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eylül, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Bildiri Kitabı, Cilt: 1, 413- 423.

Handal, B. ve Herrington, A., 2003. Mathematics Teachers' Beliefs and Curriculum Reform, Mathematics Education Research Journal, 15, 1, 59-69.

Handal, B., 2003. Teachers' Mathematical Beliefs: A Review, The Mathematics Educator, 13, 2, 47–57.

Haney, J., Lumbe, A. ve Czernicak, C., 2002. From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change, Journal of Science Teacher Education, 13, 3, 171-187.

Hart, L., C., 2002. Preservice Teachers' Beliefs and Practice After Participating in an Integrated Content/Methods Course, School Science and Mathematics, 102, 1, 4-14.

Herman, J., L., Aschbacher, P., R. ve Winters, L., 1992. A Practical Guide to Alternative Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Hopkins, M., H., 1997. Getting Real: Implementing Assessment Alternatives in Mathematics, Preventing School Failure, 41, 2, 77-94.

Hunter, D., Mayenga, C. ve Gambell, T., 2006. Classroom assessment tools and uses: Canadian English teachers' practices for writing. Assessing Writing, 11, 1, 42-65.

Hunting, R., P., 1997. Clinical Interview Methods in Mathematics Education Research and Practice, Journal Of Mathematical Behevior, 16, 2, 145-165.

Izard, J., 1993. Challenges to The Improvement of Assessment Practice, In M. Niss (ed). Investigations into Assessment in Mathematics Education, 185-194, Kluver Academic Publishers, Netherlands.

İşman, A., 2005. Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Jonson, J., 1999. Understanding Barriers to Teachers' Use of Alternative Classroom Assessment, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Faculty of the Graduate College at the University of Nebraska, Nebraska.

Kalender, A., 2006. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli "Yeni Matematik Programı"nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kartallıoğlu, F., 2005. Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kay, O. ve Halat, E., 2009. Mesleki Durum Değişkenine Bağlı Olarak Yeni (2005) İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17, 2, 581-596.

Kayabaş, Y., 2008. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12, 2, 9-32.

Kazu, H. ve Yorulmaz, M., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları, XVI.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt 1, Detay Yayıncılık, Ankara, 382-386.

Kılıç, M., 2005. Öğretmenin Rolü ve Görevlerine İlişkin Görüşlerin Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiriler Kitabı, 41-50.

Kilmen, S., Köşterelioğlu, M., A., Köşterelioğlu, İ., 2007. Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları, Abant İzzet baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 1, 117-127.

Korkmaz, İ., 2006. Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt 2, Kök Yayıncılık, Ankara, 249–259.

Koretz, D., Stecher, B., Klein, S. ve McCaffrey, D., 1994. The Vermont Portfolio Assessment Program: Findings and Implications. Education Measurement: Issues and Practice, 13, 5, 5-16.

Köğce, D., 2005. ÖSS Sınavı Matematik Soruları ile Liselerde Sorulan Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Kuhs, T., 1994. Portfolio Assessment: Making It Work For The First Time, The Mathematics Teachers, 87, 5.

Kurt, M., 2008. Bireysel Gelişim Dosyasına Dayalı Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kusch, J., W., 1999. The Dimensions of Classroom Assessment: How Field Study Students Learn to Grade in The Middle Level Classroom, Journal of Educational Thought, 33, 1, 61-81.

Kutlu, Ö., 2005. Yeni Ilköğretim Programlarının "Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme" Boyutu Açısından Incelenmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII.Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi, Bildiriler Kitabı, 64-71.

Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C., 2007. İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkiyen Faktörler, 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı, Cilt 1, Detay Yayıncılık, Ankara, 112-117.

Kuzucu, R., 2005. İlköğretim Matematik Öğretiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükahmet, L., 1982. Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkinliği, Ankara Üniversitesi Yayınları, No: 102, Ankara.

Lim, L., 2002. Implementing Multiple Assessments in a Grade 9 Applied Mathematics Class: A Case Study of One Teacher and his Students, Yayınlanmamış Doktara Tezi, Queen's University, Canada.

Linn, R., L. ve Gronlund, N., E., 1995. Measurement and Assessment in Teaching (7.Baskı), Pentice-Hall Inc, New Jersey.

Liu, N., F., 2005. Hong Kong Academics' and Students' Perceptions of Assessment Purposes and Practices, The LOAP Questionnaire Survey Report, Hong Kong Institute of Education.

Lock, C. L. ve Munby, H., 2000. Changing Assessment Practice in the Classroom: A Study of One Teachers' Change, The Alberta Journal of Educational Research, 46, 267-279.

Manke, M., P. ve Loyd, B., H., 1990. An Investigation of Non-Achievement Related Factors Influencing Teachers' Grading Practices, National Council on Measurement in Education, Boston.

Manouchehri, A. ve Goodman, T., 1998. Mathematics Curriculum Reform and Teachers: Understanding the Connections, The Journal of Educational Researh, 92, 1.

Mavrommatis, Y., 1997. Understanding Assessment in the Classroom: Phases of the Assessment Process-The Assessment Episode, Assessment in Education, 4, 381–400.

McMillan, J., H., 2001. Secondary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practice, Educational Measurement: Issue and Practice, 20, 1, 20-32.

McMillan, J., H., Myran, S. ve Workman, D., 2002. Elementary Teachers' Classroom Assessment and Grading Practice, The Journal of Educational Research, 95, 4, 203-113.

MEB İGM, 2007. Ölçme ve Değerlendirmede Tereddüt Edilen Hususlar ile İlgili Genelge. 310/16252, 08.10.2007, 1-3.

MEB, 2005. İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1-5.sınıflar) Öğretim Programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB-TBKK., 2005. İlköğretim 1–5.sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

Mertler, C., A., 1999. Assessing Student Performance: A Descriptive Study of the Classroom Assessment Practices of Ohio Teachers, Education, 120, 2, 285-297.

Merriam, S., B., 1998. Qualitative Research and Case Study Applications in Education, Jossey-Bass, San Francisco.

Micklo, S., J., 1997. Math Portfolio in the Primary Grades, Childhood Education, 97, 194-199.

Mokhtari, K., Yellin, D., Bull, K. ve Montgomery, D., 1996. Portfolio Assessment in Teacher Education: Impact on Preserves Teachers' Knowledge and Attitudes, Journal of Teacher Education, 47, 4, 245-252.

Mumme, J., 1990. Portfolio Assessment in Mathematics, California Mathematics Project, University of California, Santa Barbara.

Nalbantoğlu-Eyitmis, A., 2007. Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Narciss, S., 1999. Motivational Effects of the Informativeness of Feedback, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Eric Document Reproduction Service No: ED430034).

Nartgün, Ş., S., 2006. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Bolu İli Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 1, 157-178.

Natriello, G., 1987. The Impact of Evaluation Processes on Students, Educational Psychologist, 22, 155-175.

Nava, F., G. ve Loyd, B., H., 1992. An Investigation of Achievement and Nonachievement Criteria in Elementary and Secondary School Grading, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Nazlıçiçek, N., ve Akarsu, F., 2008. Fizik, Kimya ve Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla ilgili Yaklaşımları ve Uygulamaları, Eğitim ve Bilim, 33, 149, 18-29.

NCTM, 1989. Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, Reston, VA.

NCTM, 1995. Assessment Standard for School Mathematics, Reston, VA.

NCTM, 2000. Principles and Standards for School Mathematics, Reston, VA.

Norman, K., M., 1998. Investigation of The Portfolios As An Alternative Assessment Procedure, Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Memphis.

Nulty, D., 2008. The Adequacy of Response Rates to Online and Paper Surveys: What Can Be Done?, Assessment & Evaluation in Higher Education, 33, 3, 301-314.

Ocak, G., 2005. Ürün Seçki Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Erzurum İl Örneği), Milli Eğitim Dergisi, 170, 217-230.

Ogan-Bekiroğlu, F., 2008. Assessing Assessment: Examination of Pre-Service Physics Teachers' Attitudes Towards Assessment and Factors Affecting Their Attitudes. International Journal of Science Education, 31, 1, 1-39.

Okur, M., 2008. 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.

Orbeyi, S. ve Güven, B., 2008. Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Öğesine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4, 1,133-147.

Orbeyi, S., 2006. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özdamar, K., 1997. Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi I, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N., Kılıç, Ç., 2005. Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1.-5.Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi, Bildiriler Kitabı, 239-255.

Özdemir, S., 2005. Yeni Öğretim Programı Ne Getiriyor?, MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğünce Hazırlanan Tanıtım Slaytları

Özen, R., 2004. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri, XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Özen, R., 2006. İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Düzce İli Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6, 2, 141-160.

Parmaksız, R., Ş. ve Yanpar, T., 2006. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16, 2, 159-172.

Piaget, J., 1970. Genetic Epistemology, Colombia University Press, New York.

Plake, B., S. ve Impara, J., C., 1993. Assessment Competencies of Teachers: A National Survey, Educational Measurement: Issues and Practice, 12, 10–25.

Popham, W., J., 1999. Where Large Scale Assessment is Heading and Why it Shouldn't, Educational Measurement: Issues and Practice, 18, 3, 13-17.

Rawsthorne, L., J. ve Elliot, A., J., 1999. Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta Analytic Review, Personality and Social Psychology Review, 3, 326-344.

Resmi Gazete, 2007. 20/08/2007 tarih ve 26619 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik".

Romberg, T., A., 1993. How One Comes to Know Models and Theories of the Learning of Mathematics, In M. Niss (Ed.). Investigations into Assessment in Mathematics Education, 97-111, Kluver Academic Publishers, Netherlands.

Ryan, P., J., 1998. Teacher Development and Use of Portfolio Assessment Strategies and the Impact on Instruction in Mathematics, Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University School of Education, Stanford, CA.

Sadler, D., R., 1989. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems, Instructional Science, 18, 2, 119-114.

Sağlam-Arslan, A., Avcı, N., İyibil, Ü., 2008. Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 115-128.

Sarıer, Y., 2007. Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Savran, A., Çakıroğlu, J. ve Özkan, Ö., 2002. Fen Bilgisi Öğretmenlerin Yeni Fen Bilgisi Programına Yönelik Görüşleri, V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Eylül, ODTU, Bildiriler Kitabı, Cilt I.

Schacter, J., 1995. A Guide for Designing Performance Assessment. Los Angeles Learning Center Alternative Assessment Guidebook, Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, University of California, Los Angeles.

Schmidt, M., E. ve Brosnan, P., A., 1996. Mathematics Assessment: Practices and Reporting Methods, School Science and Mathematics, 96, 17–20.

Shepard, L., A., 1989. Why We Need Better Assessment?, Educational Leadership, 46, 7, 4-9.

Shepard, L., A., 2000. The Role of Assessment in a Learning Culture, Educational Researcher, 29, 7, 4-14

Shulha, L., M., 1999. Understanding Novice Teachers' Thinking about Student Assessment, The Alberta Journal of Educational Research, 45, 3, 288-303.

Smith, B., S., 2000. Preservice Elementary Mathematics Teachers' Developing Beliefs and Their Reactions to Alternative Assessment Methods, Yayınlanmamış Doktara Tezi. Columbia University.

Smith, E., L. ve Anderson, C., W., 1984. Plants as Producers: A Case Study of Elementary Science Teaching, Journal of Research in Science Teaching, 21, 685–698.

Stecher, B., 1998. The Local Benefits and Burdens of Large-Scale Portfolio Assessment, Assessment in Education; Principles, Policy & Practice, 5, 3, 335-152.

Stiggins, R., J., & Bridgeford, N., J., 1985. The Ecology of Classroom Assessment, Journal of Educational Measurement, 22, 4, 271-286.

Stiggins, R., J., ve Conklin, N., F., 1992. In Teachers' Hands: Investigating the Practices Of Classroom Assessment, State University Of New York Pres, Albany.

Stiggins, R., J., 1999. Assessment, Student Confidence, and School Success, Phi Delta Kappan, 81, 3, 191-198.

Stiggins, R., J., 1999. Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs, Educational Measurement: Issues and Practice, 18, 1, 23-27.

Stiggins, R., J., 2001. The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment, Education Measurement: Issue and Practice, Fall 2001

Stiggins, R., J., 2002. Assessment Crisis: The Absence of Assessment FOR Learning, Phi Delta Kappan, 83, 10, 758-65

Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J. ve Macgryvers, V., 2001. Teachers' Beliefs and Practice to Mathematics Instruction, Teaching and Teacher Education, 17, 213-226.

Strauss, A. ve Corbin, J., 1990. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, Newbury Park, Sage, CA.

Susuwele-Banda, W., J., 2005. Classroom Assessment in Malawi: Teachers' Perceptions and Practices in Mathematics, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Suurtamm, C., A., 1999. Beliefs, Practice, and Concern About Authentic Assessment: Five Case Studies Of Secondary School Mathematics Teachers, Yayılanmamış Doktora Tezi, University Of Toronto, Graduate Department Of Education, Canada.

Şahin, S., 2009. Ortaöğretime Geçiş Sınavının İlköğretim Okulları ve Öğrencileri Üzerine Etkileri, Çağdaş Eğitim Dergisi, 34, 362, 15-21.

Şenel, T., 2008. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Tamir, P., 2003. Assessment and Evaluation in Science Education: Opportunities to Learn and Outcomes. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), International Handbook of Science Education Issues, 761-789, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands.

Tavşancıl, E. ve Keser, H., 2002. İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 1, 79-100.

TED, 2005. MEB 1-5.Sınıflar Öğretim Programları'nın Tanıtım Sempozyumuna Okulumuz Ev Sahipliği Yaptı, 18 Şubat 2008, http://www.tedankara.k12.tr

Tekışık, H., 2005. Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, Bildiriler Kitabı, 11–15.

Tekindal, S., 2002. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri, Evrim Yayınevi, İstanbul.

Temiz, N., 2005. İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Bildiriler Kitabı, Cilt 2, s.356-361.

Thomas, S. ve Oldfather, P., 1997. Intrinsic Motivations, Literacy, And Assessment Practices: "That's My Grade. That's Me", Educational Psychologist, 32, 107-123.

Thompson, A., 1992. Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research (127-146). In Douglas A. Grouws (Ed.). Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning. Macmillan, New York.

Türnüklü, E., B., 2003. Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 108-118.

Varış, F., 1996. Eğitimde Program Geliştirme (7.Baskı), Alkım Yayıncılık, Ankara.

Watt, H., M., G., 2005. Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teacher in Sdney, Australia, Educational Studies in Mathematics, 58, 1, 21-44.

Watson, A., 2000. Mathematics Teachers Acting as Informal Assessors: Practices, Problems and Recommendations, Educational Studies in Mathematics, 41, 69–91.

Wilson, R., J., 1990. Classroom Processes in Evaluating Student Achievement, Alberta Journal of Educational Research, 36, 4–17.

Wolf, E., W. ve Miller, T., R., 1997. Barriers to the Implementation of Portfolio Assessment in Secondary Education, Applied Measurement in Education, 10, 3, 235-251.

Yager, R., E., 1991. The Constructivist Learning Model: Toward Real Reform in Science Education, The Science Teacher, 58, 6, 52-57.

Yaman, H., 2003. İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9, 1, 349-359.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C., 2007. İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, İlköğretim Online, 6, 2, 204-212.

Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N., H., 2007. Öğretmenlerin Yeni ilköğretim Programına İlişkin Görüşleri, İlköğretim Online, 6, 3, 480-490.

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B. ve Yıldız N., Girmen, P., 2005. Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği), Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Kasım, Erciyes Üniversitesi, Bildiriler Kitabı, 51-63.

Yeşildere, S. ve Türnüklü, E., 2004. Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Değerlendirme, Eğitim Araştırmaları, 16, 1, 39-49.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2003. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (3.Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A., 2004. Student Assessment in High-School Social-Studies Courses in Turkey: Teachers' and Students' Perceptions, International Review of Education, 50,157-175.

Yıldız, İ. ve Uyanık, N., 2004. Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine, Kastamonu Eğitim Dergisi, 12, 1, 97-104.

Yılmaz, T., 2006. Yenilenen 5.Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya ili Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yin, R., 1994. Case study research: Design and methods, Sage Publishing, CA.

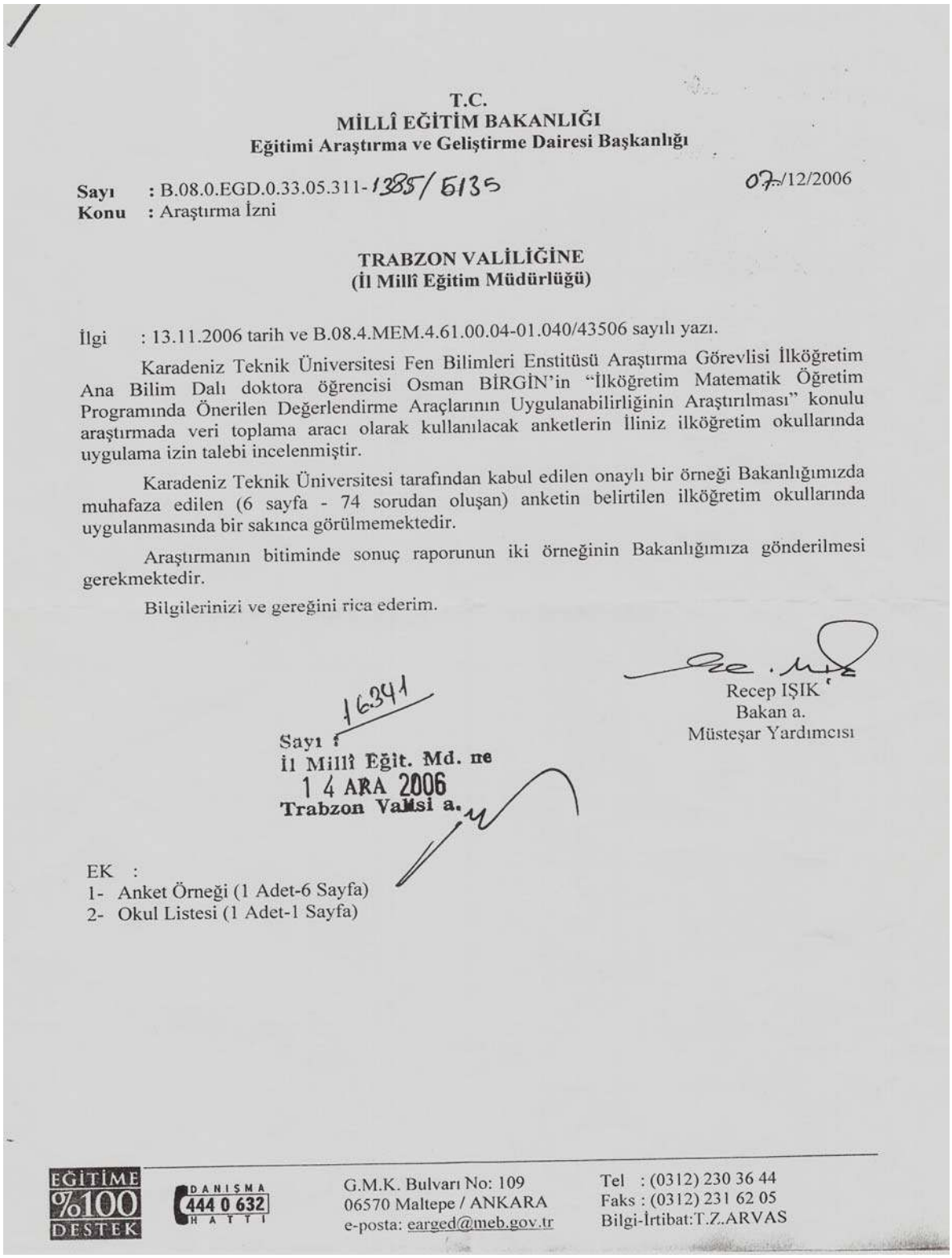
Yurday, H., 2006. Lise Matematik Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programına Yaklaşımları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zahorik, J., A., 1995. Constructivist Teaching, Phi Delta Kappa Educational Foundations, Bloomington.

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

8. EKLER

Ek 1. Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-1385/5135 07/12/2006
Konu : Araştırma İzni

TRABZON VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : 13.11.2006 tarih ve B.08.4.MEM.4.61.00.04-01.040/43506 sayılı yazı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Araştırma Görevlisi İlköğretim Ana Bilim Dalı doktora öğrencisi Osman BİRGİN'in "İlköğretim Matematik Öğretim Programında Önerilen Değerlendirme Araçlarının Uygulanabilirliğinin Araştırılması" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin İliniz ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 74 sorudan oluşan) anketin belirtilen ilköğretim okullarında uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Recep IŞIK
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

Sayı : 16341
İl Millî Eğit. Md. ne
14 ARA 2006
Trabzon Valisi a.

EK :
1- Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)
2- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)

EĞİTİME %100 DESTEK
DANIŞMA 444 0 632 HATTI

G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA
e-posta: earged@meb.gov.tr

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
Bilgi-İrtibat:T.Z.ARVAS

Ek 1'in devamı

FORM – 1

EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞININ
DOKTORA ve DOKTORA ÜSTÜ ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARINDA, ARAŞTIRMACIYA YAPILACAK EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEĞİNE İLİŞKİN PROTOKOL

ORTAK HÜKÜMLER

Madde 9- EARGED Başkanlığı ve araştırmacı/ların ortak yükümlülükleri:

a) Araştırmacı başka bir kurumdan aynî ve nakdî destek alıyorsa bunu başvuruda belirtmek zorundadır. Belirtilen yardımlar alınıyorsa araştırmaya sınırlı destek yapılması için taraflar mutabakat sağlar.
b) Araştırmacı, öneri ve veri toplama aracı başvurularını Microsoft-Word programında yazı ve diskete kaydederek teslim eder.
c) Araştırmacı EARGED Başkanlığı ile resmî yazışma, elektronik posta ve faksla iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.
d) Araştırma uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil dönemleri uygulama planlarında dikkate alınır.
e) EARGED Başkanlığı tarafından "Araştırma Önerisi"nde yapılması istenen değişikliklerin verilen süre içerisinde yapılmaması durumunda, ilgili araştırma bu araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilir ve önceki araştırma başvurusu iptal edilir.
f) Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.
g) EARGED Başkanlığınca desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.
h) Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED Başkanlığının imkânlarıyla sınırlıdır.

Madde 10- Bu protokol hükümlerini EARGED Başkanlığı yürütür.

EK- Değerlendirme ölçütleri

Araştırmanın Adı: "İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA ÖNERİLEN ÖLÇME DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNİN UYGULANABİLİRLİĞİNİN ARAŞTIRILMASI"

Protokol No : 2008/11

Protokol Tarihi : 14/04/2008

T A R A F L A R

Arş. Gör. Osman BİRGİN
Araştırmacı

Prof. Dr. Adnan BAKİ
Araştırma Danışmanı

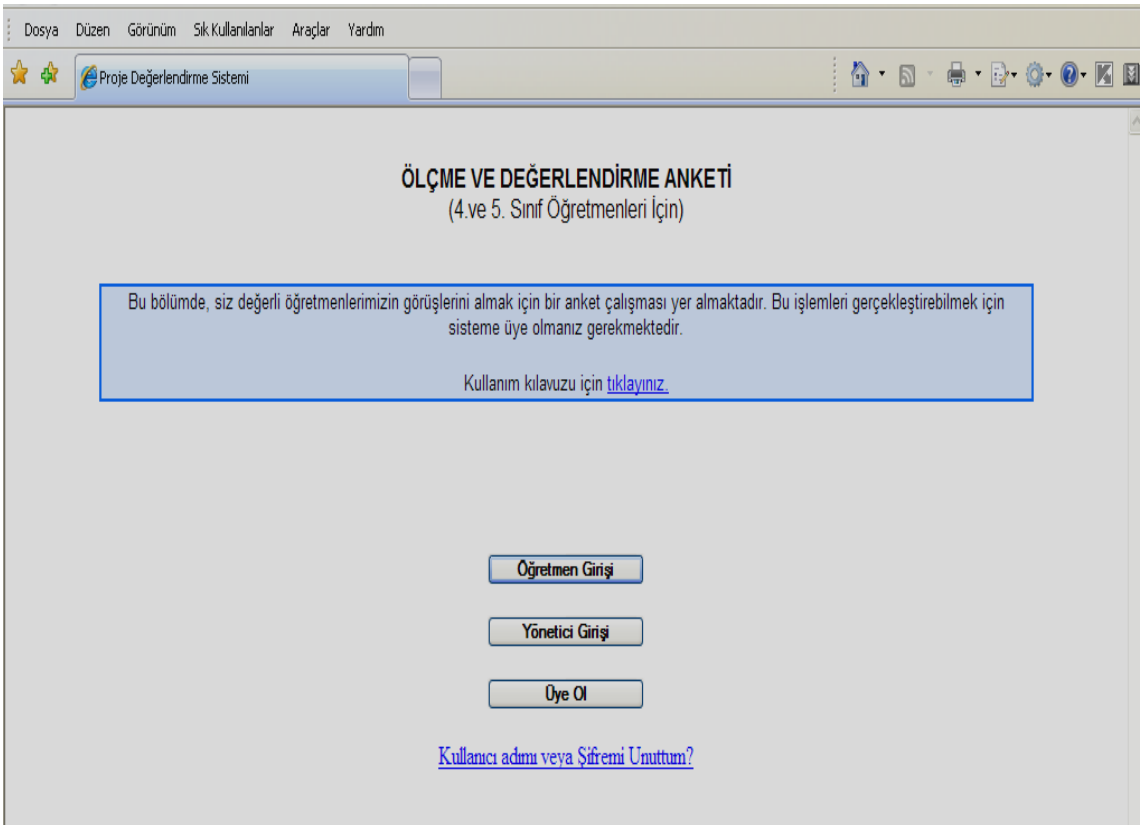
Mehmet Ali SÖYLER
Araştırma
Destek Koordinatörü

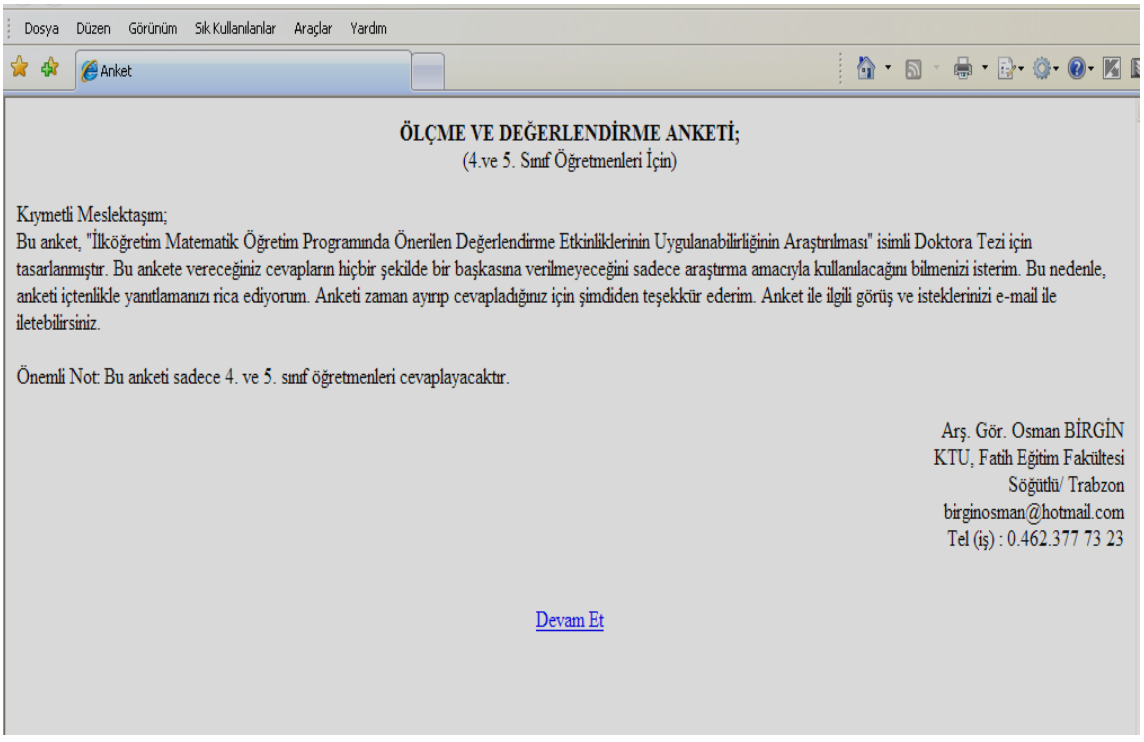
[illegible]

ÜYGUNDUR
14/04/2008
İbrahim DEMİRER
Daire Başkanı

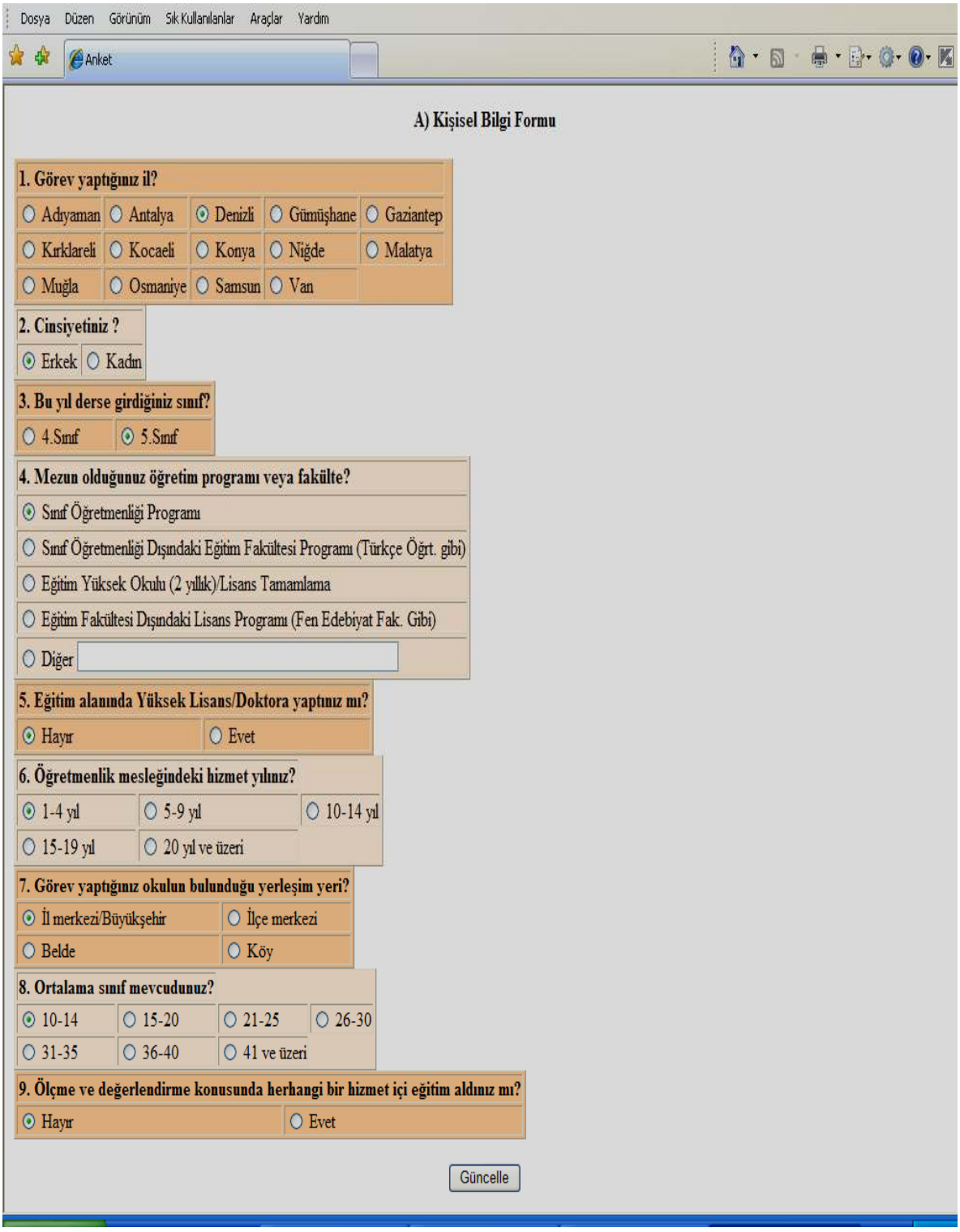
Ek 2. Ölçme ve Değerlendirme Anketi

Online Ölçme-Değerlendirme Anketine İlişkin Ekran Görüntüleri

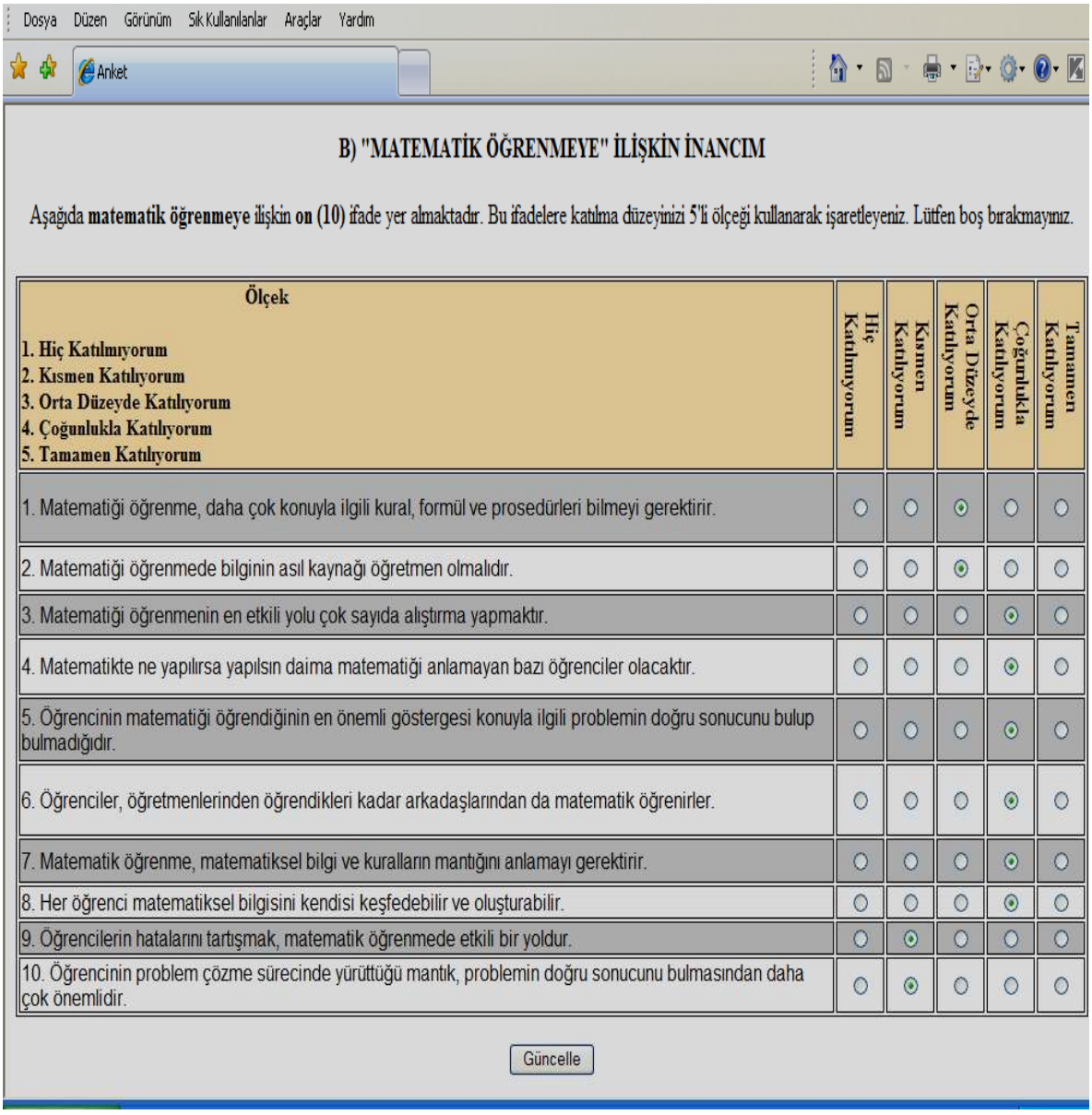




Ek 2'nin devamı



Ek 2'nin devamı



Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Anket

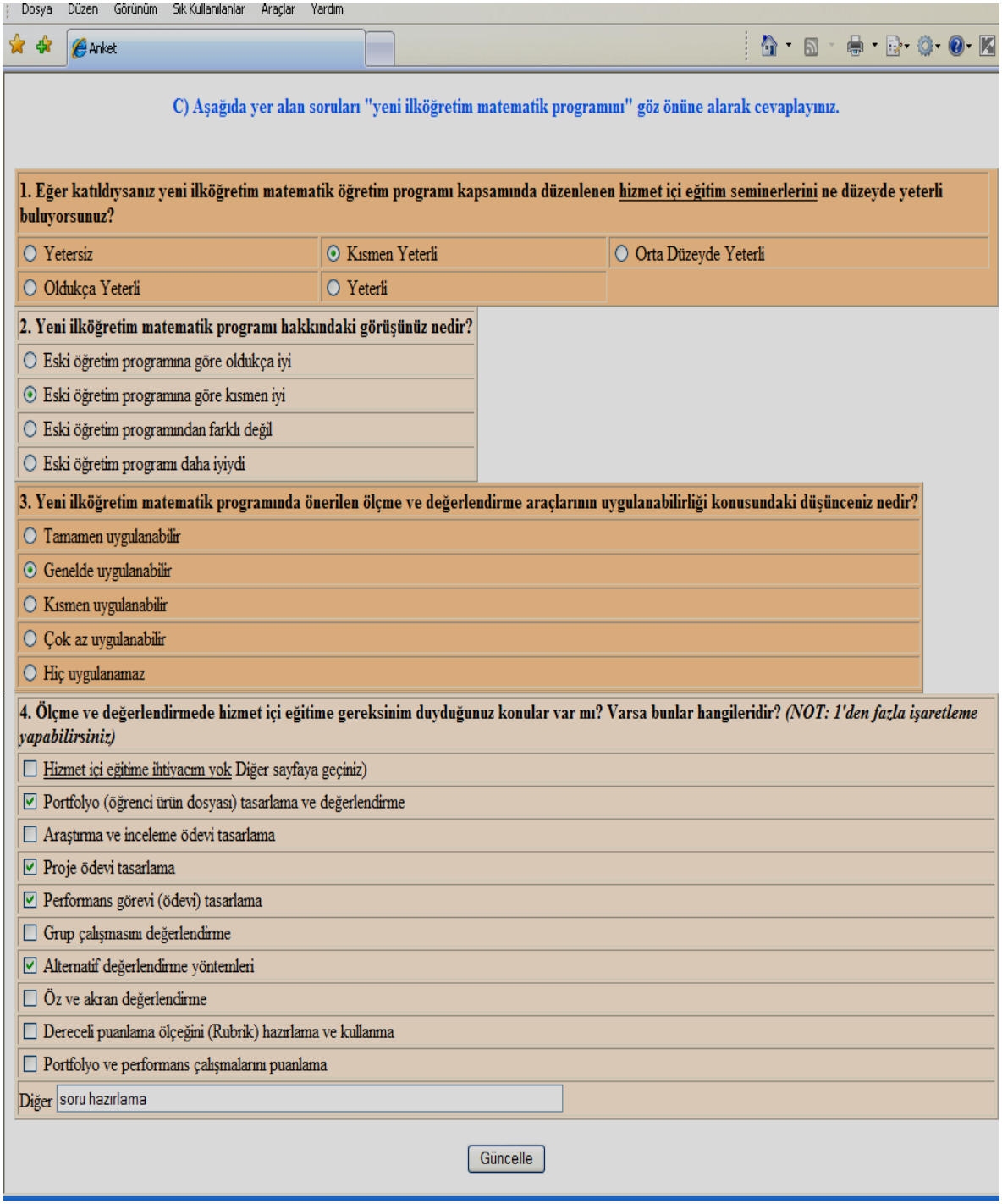
B) "MATEMATİK ÖĞRENMEYE" İLİŞKİN İNANCIM

Aşağıda **matematik öğrenmeye** ilişkin **on (10)** ifade yer almaktadır. Bu ifadelere katılma düzeyinizi 5'li ölçeği kullanarak işaretleyeniz. Lütfen boş bırakmayınız.

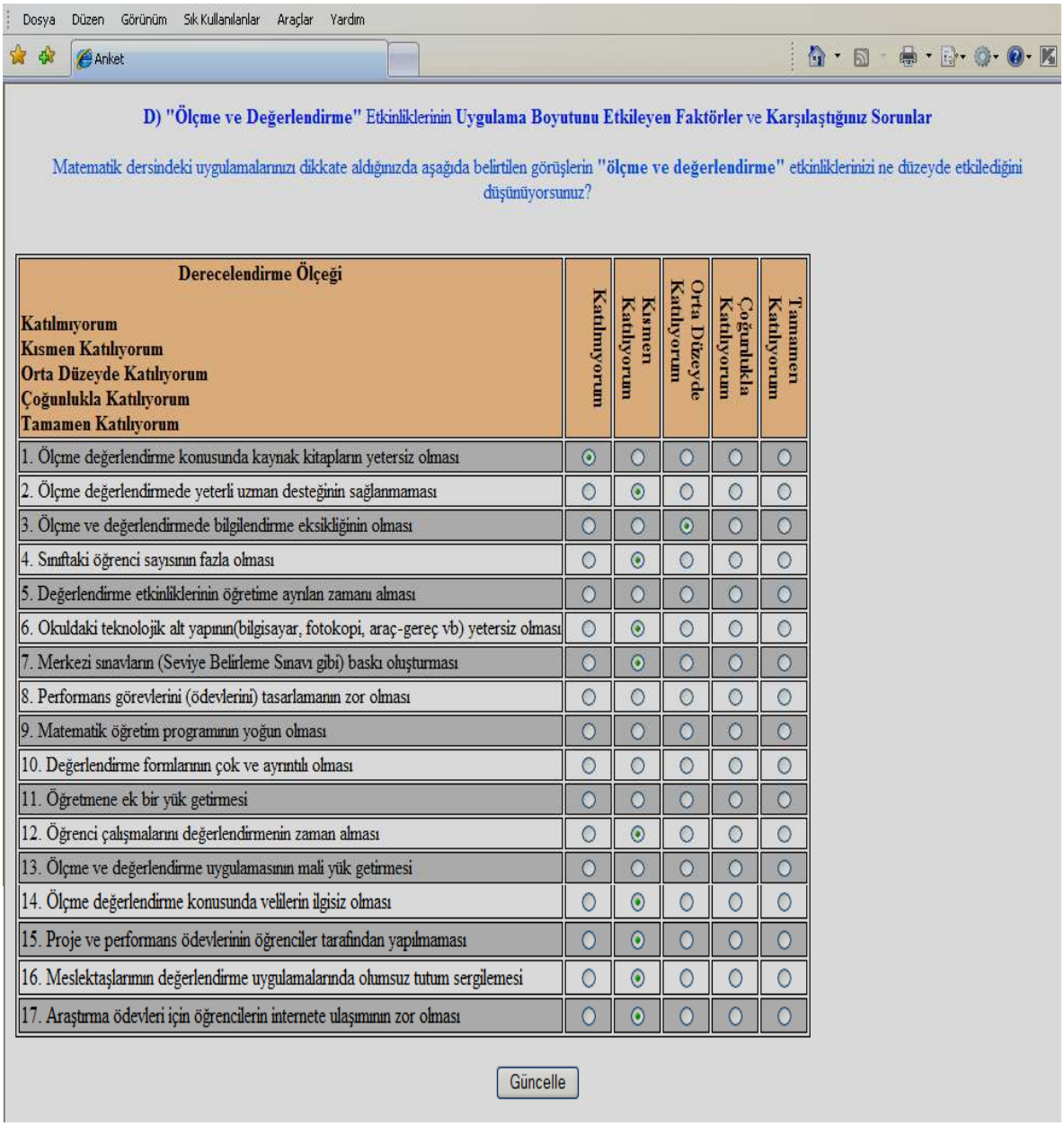
Ölçek **1. Hiç Katılmıyorum** **2. Kısmen Katılıyorum** **3. Orta Düzeyde Katılıyorum** **4. Çoğunlukla Katılıyorum** **5. Tamamen Katılıyorum**	**Hiç Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çoğunlukla Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1. Matematiği öğrenme, daha çok konuyla ilgili kural, formül ve prosedürleri bilmeyi gerektirir.	○	○	◉	○	○
2. Matematiği öğrenmede bilginin asıl kaynağı öğretmen olmalıdır.	○	○	◉	○	○
3. Matematiği öğrenmenin en etkili yolu çok sayıda alıştırma yapmaktır.	○	○	○	◉	○
4. Matematikte ne yapılırsa yapılsın daima matematiği anlamayan bazı öğrenciler olacaktır.	○	○	○	◉	○
5. Öğrencinin matematiği öğrendiğinin en önemli göstergesi konuyla ilgili problemin doğru sonucunu bulup bulmadığıdır.	○	○	○	◉	○
6. Öğrenciler, öğretmenlerinden öğrendikleri kadar arkadaşlarından da matematik öğrenirler.	○	○	○	◉	○
7. Matematik öğrenme, matematiksel bilgi ve kuralların mantığını anlamayı gerektirir.	○	○	○	◉	○
8. Her öğrenci matematiksel bilgisini kendisi keşfedebilir ve oluşturabilir.	○	○	○	◉	○
9. Öğrencilerin hatalarını tartışmak, matematik öğrenmede etkili bir yoldur.	○	◉	○	○	○
10. Öğrencinin problem çözme sürecinde yürüttüğü mantık, problemin doğru sonucunu bulmasından daha çok önemlidir.	○	◉	○	○	○

Güncelle

Ek 2'nin devamı



Ek 2'nin devamı



Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Anket

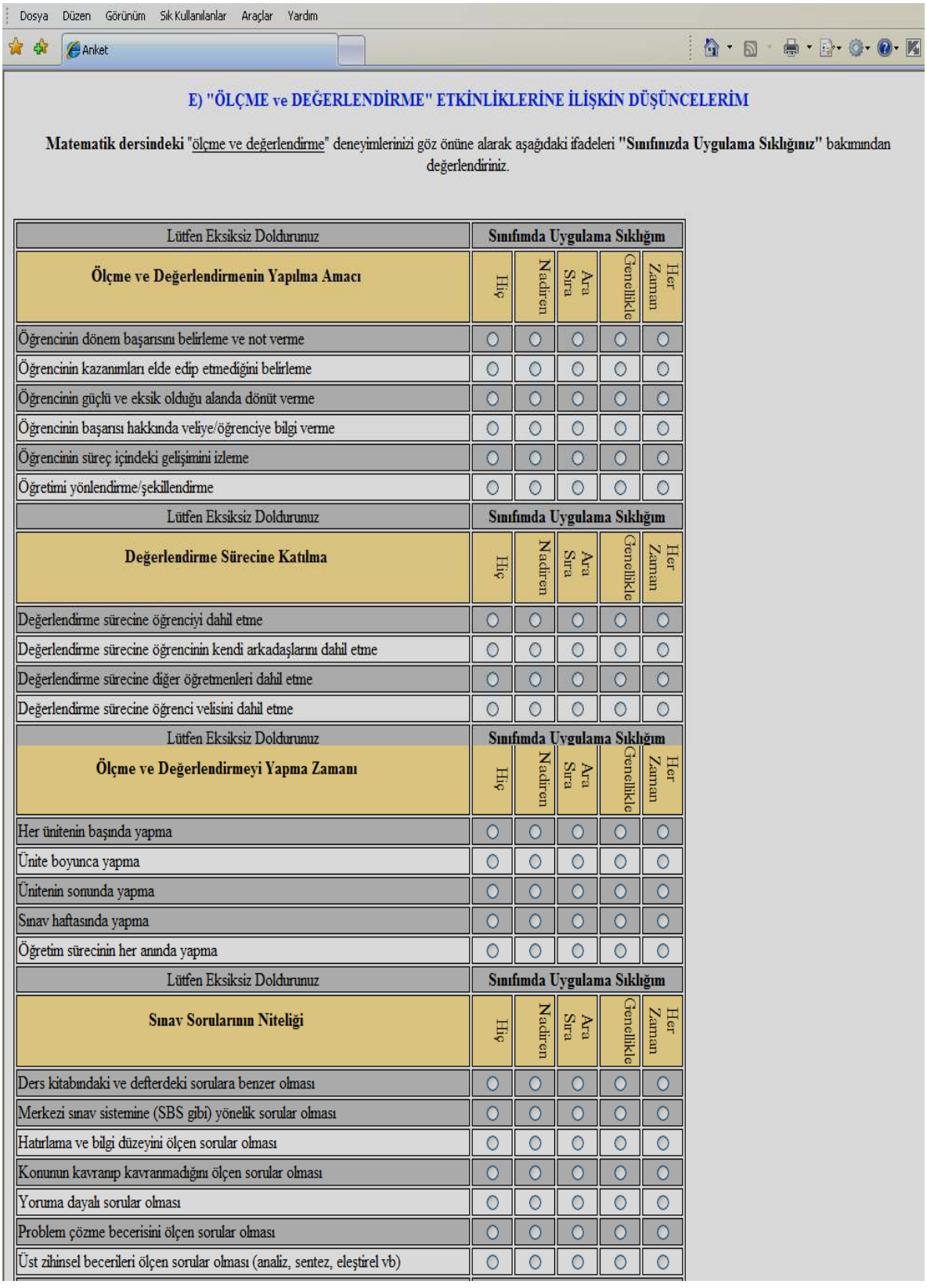
D) "Ölçme ve Değerlendirme" Etkinliklerinin Uygulama Boyutunu Etkileyen Faktörler ve Karşılaştığınız Sorunlar

Matematik dersindeki uygulamalarınızı dikkate aldığınızda aşağıda belirtilen görüşlerin **"ölçme ve değerlendirme"** etkinliklerinizi ne düzeyde etkilediğini düşünüyorsunuz?

Derecelendirme Ölçeği **Katılmıyorum** **Kısmen Katılıyorum** **Orta Düzeyde Katılıyorum** **Çoğunlukla Katılıyorum** **Tamamen Katılıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kısmen Katılıyorum**	**Orta Düzeyde Katılıyorum**	**Çoğunlukla Katılıyorum**	**Tamamen Katılıyorum**
1. Ölçme değerlendirme konusunda kaynak kitapların yetersiz olması	◉	○	○	○	○
2. Ölçme değerlendirmede yeterli uzman desteğinin sağlanmaması	○	◉	○	○	○
3. Ölçme ve değerlendirmede bilgilendirme eksikliğinin olması	○	○	◉	○	○
4. Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması	○	◉	○	○	○
5. Değerlendirme etkinliklerinin öğretime ayrılan zamanı alması	○	○	○	○	○
6. Okuldaki teknolojik alt yapının(bilgisayar, fotokopi, araç-gereç vb) yetersiz olması	○	◉	○	○	○
7. Merkezi sınavların (Seviye Belirleme Sınavı gibi) baskı oluşturması	○	◉	○	○	○
8. Performans görevlerini (ödevlerini) tasarlamanın zor olması	○	○	○	○	○
9. Matematik öğretim programının yoğun olması	○	○	○	○	○
10. Değerlendirme formlarının çok ve ayrıntılı olması	○	○	○	○	○
11. Öğretmene ek bir yük getirmesi	○	○	○	○	○
12. Öğrenci çalışmalarını değerlendirmenin zaman alması	○	◉	○	○	○
13. Ölçme ve değerlendirme uygulamasının mali yük getirmesi	○	○	○	○	○
14. Ölçme değerlendirme konusunda velilerin ilgisiz olması	○	◉	○	○	○
15. Proje ve performans ödevlerinin öğrenciler tarafından yapılmaması	○	◉	○	○	○
16. Meslektaşlarının değerlendirme uygulamalarında olumsuz tutum sergilemesi	○	◉	○	○	○
17. Araştırma ödevleri için öğrencilerin internete ulaşımının zor olması	○	◉	○	○	○

Güncelle

Ek 2'nin devamı



Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Anket

E) "ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME" ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİM

Matematik dersindeki "ölçme ve değerlendirme" deneyimlerinizi göz önüne alarak aşağıdaki ifadeleri **"Sınıfınızda Uygulama Sıklığınız"** bakımından değerlendiriniz.

Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	**Sınıfımda Uygulama Sıklığım**				
Ölçme ve Değerlendirmenin Yapılma Amacı	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not verme	○	○	○	○	○
Öğrencinin kazanımları elde edip etmediğini belirleme	○	○	○	○	○
Öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanda dönüt verme	○	○	○	○	○
Öğrencinin başarısı hakkında veliye/öğrenciye bilgi verme	○	○	○	○	○
Öğrencinin süreç içindeki gelişimini izleme	○	○	○	○	○
Öğretimi yönlendirme/şekillendirme	○	○	○	○	○
Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	**Sınıfımda Uygulama Sıklığım**				
Değerlendirme Sürecine Katılma	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Değerlendirme sürecine öğrenciyi dahil etme	○	○	○	○	○
Değerlendirme sürecine öğrencinin kendi arkadaşlarını dahil etme	○	○	○	○	○
Değerlendirme sürecine diğer öğretmenleri dahil etme	○	○	○	○	○
Değerlendirme sürecine öğrenci velisini dahil etme	○	○	○	○	○
Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	**Sınıfımda Uygulama Sıklığım**				
Ölçme ve Değerlendirmeyi Yapma Zamanı	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Her ünitenin başında yapma	○	○	○	○	○
Ünite boyunca yapma	○	○	○	○	○
Ünitenin sonunda yapma	○	○	○	○	○
Sınav haftasında yapma	○	○	○	○	○
Öğretim sürecinin her anında yapma	○	○	○	○	○
Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	**Sınıfımda Uygulama Sıklığım**				
Sınav Sorularının Niteliği	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Ders kitabındaki ve defterdeki sorulara benzer olması	○	○	○	○	○
Merkezi sınav sistemine (SBS gibi) yönelik sorular olması	○	○	○	○	○
Hatırlama ve bilgi düzeyini ölçen sorular olması	○	○	○	○	○
Konunun kavranıp kavranmadığını ölçen sorular olması	○	○	○	○	○
Yoruma dayalı sorular olması	○	○	○	○	○
Problem çözme becerisini ölçen sorular olması	○	○	○	○	○
Üst zihinsel becerileri ölçen sorular olması (analiz, sentez, eleştirel vb)	○	○	○	○	○

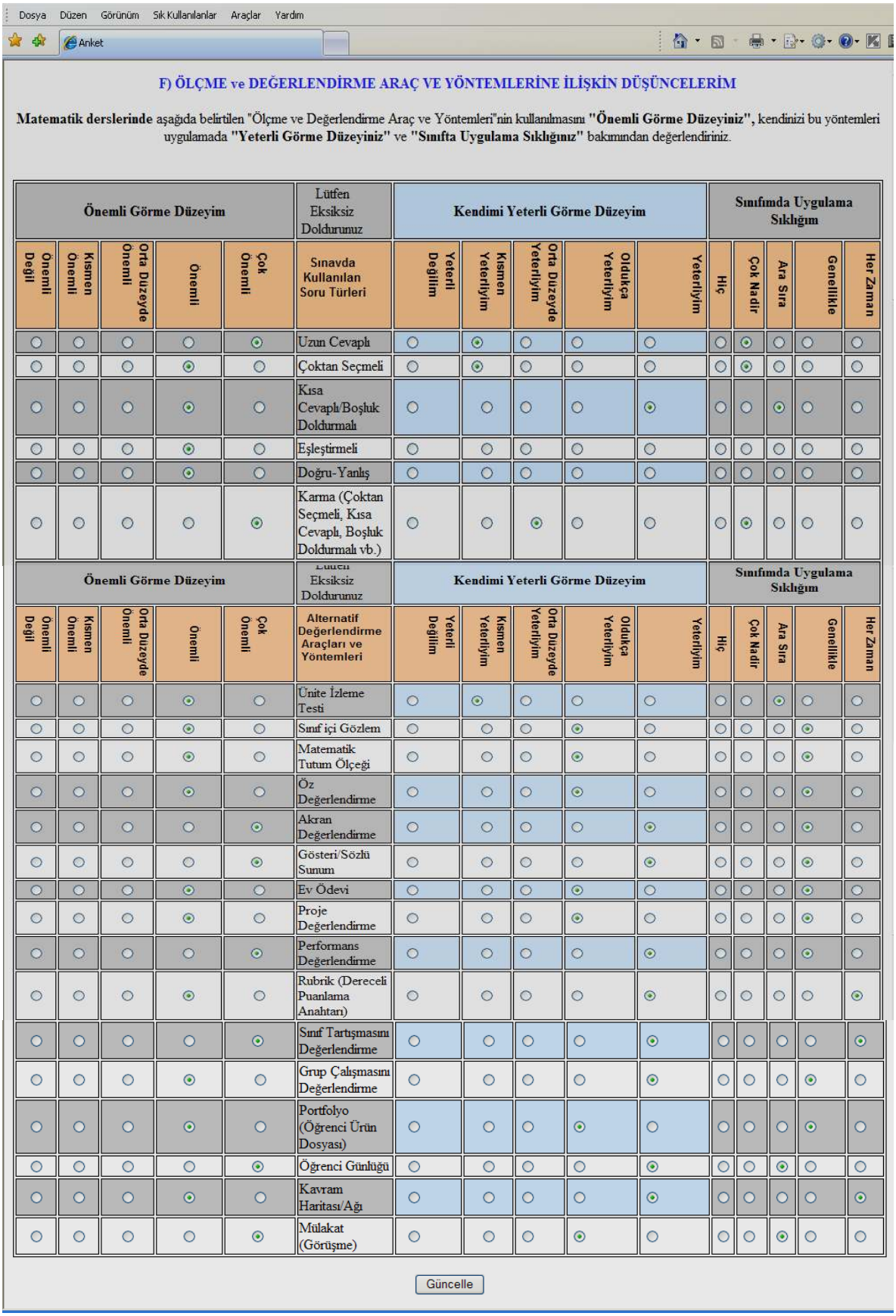
Ek 2’nin devamı

Anketin (E) bölümünün devamı

Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Sınıfımda Uygulama Sıklığım				
Öğrenci Çalışmalarına PUAN/ DÖNÜT Verme Biçimi	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Çalışmayı inceleyip puanlamayı genel izlenimle yapma	○	○	○	○	○
Çalışmanın puanlamasında düzen ve yazı güzelliğini dikkate alma	○	○	○	○	○
Çalışmanın puanlanmasında öğrencinin sınıftaki durumunu dikkate alma	○	○	○	○	○
Çalışmanın puanlanmasında rubrik (dereceleme ölçeği) kullanma	○	○	○	○	○
Çalışmanın puanlanmasında öğrencinin gösterdiği çabayı dikkate alma	○	○	○	○	○
Geri dönütü sadece doğru ve yanlışları gösterecek şekilde verme	○	○	○	○	○
Geri dönütü öğrenmeyi teşvik edecek şekilde verme	○	○	○	○	○
Geri dönütü öğrencinin zayıf veya güçlü olduğu alanları açıklayacak şekilde verme	○	○	○	○	○

Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Sınıfımda Uygulama Sıklığım				
Öğrencinin DÖNEM BAŞARISINI Belirlemede Dikkate Alınan Kriterler	Hiç	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
Sınavdan alınan notlar	○	○	○	○	◉
Proje/performans ödevleri	○	○	○	○	◉
Portfolyo çalışmaları	○	○	○	○	◉
Sınıf içi etkinliklere katılım	○	○	○	○	◉
Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba	○	○	◉	○	○
Ödev yapma durumu	○	◉	○	○	○
Öğretim sürecindeki gelişim	○	○	◉	○	○
Derse karşı tutum	○	○	◉	○	○
Grup çalışmalarındaki performans	○	○	◉	○	○

Ek 2’nin devamı



Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Anket

F) ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME ARAÇ VE YÖNTEMLERİNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİM

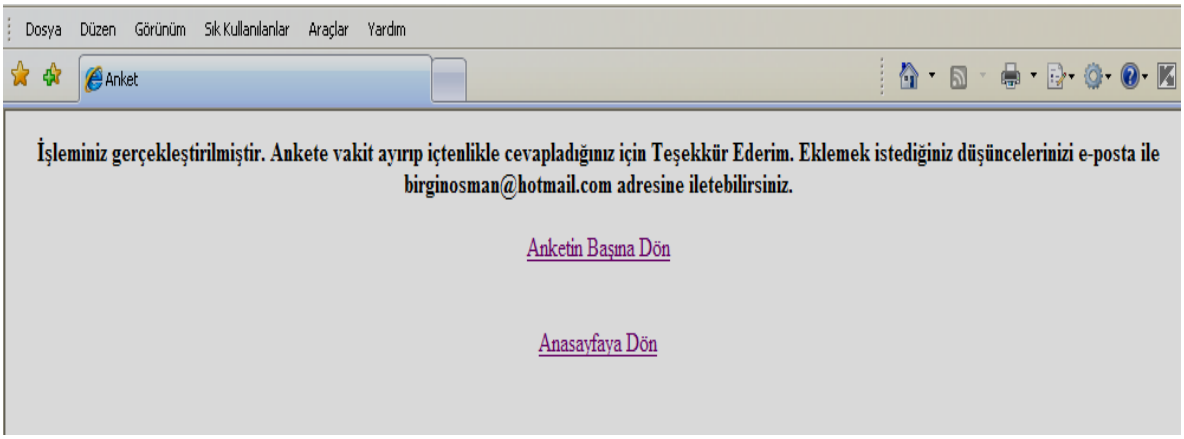
Matematik derslerinde aşağıda belirtilen "Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemleri"nin kullanılmasını **"Önemli Görme Düzeyiniz"**, kendinizi bu yöntemleri uygulamada **"Yeterli Görme Düzeyiniz"** ve **"Sınıfta Uygulama Sıklığınız"** bakımından değerlendiriniz.

Önemli Görme Düzeyim					Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Kendimi Yeterli Görme Düzeyim					Sınıfımda Uygulama Sıklığım				
Önemli Değil	Kısmen Önemli	Orta Düzeyde Önemli	Önemli	Çok Önemli	Sınavda Kullanılan Soru Türleri	Yeterli Değilim	Kısmen Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Yeterliyim	Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
○	○	○	○	◉	Uzun Cevaplı	○	◉	○	○	○	○	◉	○	○	○
○	○	○	◉	○	Çoktan Seçmeli	○	◉	○	○	○	○	◉	○	○	○
○	○	○	◉	○	Kısa Cevaplı/Boşluk Doldurmalı	○	○	○	○	◉	○	○	◉	○	○
○	○	○	◉	○	Eşleştirmeli	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	◉	○	Doğru-Yanlış	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
○	○	○	○	◉	Karma (Çoktan Seçmeli, Kısa Cevaplı, Boşluk Doldurmalı vb.)	○	○	◉	○	○	○	◉	○	○	○

Önemli Görme Düzeyim					Lütfen Eksiksiz Doldurunuz	Kendimi Yeterli Görme Düzeyim					Sınıfımda Uygulama Sıklığım				
Önemli Değil	Kısmen Önemli	Orta Düzeyde Önemli	Önemli	Çok Önemli	Alternatif Değerlendirme Araçları ve Yöntemleri	Yeterli Değilim	Kısmen Yeterliyim	Orta Düzeyde Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Yeterliyim	Hiç	Çok Nadir	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
○	○	○	◉	○	Ünite İzleme Testi	○	◉	○	○	○	○	○	◉	○	○
○	○	○	◉	○	Sınıf içi Gözlem	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Matematik Tutum Ölçeği	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Öz Değerlendirme	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	○	◉	Akran Değerlendirme	○	○	○	○	◉	○	○	○	◉	○
○	○	○	○	◉	Gösteri/Sözlü Sunum	○	○	○	○	◉	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Ev Ödevi	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Proje Değerlendirme	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	○	◉	Performans Değerlendirme	○	○	○	○	◉	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)	○	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉
○	○	○	○	◉	Sınıf Tartışmasını Değerlendirme	○	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉
○	○	○	◉	○	Grup Çalışmasını Değerlendirme	○	○	○	○	◉	○	○	○	◉	○
○	○	○	◉	○	Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉	○
○	○	○	○	◉	Öğrenci Günlüğü	○	○	○	○	◉	○	○	◉	○	○
○	○	○	◉	○	Kavram Haritası/Ağı	○	○	○	○	◉	○	○	○	○	◉
○	○	○	○	◉	Mülakat (Görüşme)	○	○	○	◉	○	○	○	◉	○	○

Güncelle

Ek 2’nin devamı



Ek-3. Yarı Yapılandırılmış Mülakat Formu

Mülakat Formu

A. Kişisel Bilgiler

a) Mesleki hizmet yılınız? b) Mezun olduğunuz fakülte/program? c) Sınıfınız?

d) Sınıf mevcudunuz? e) Görev yaptınız yerleşim yeri?

B. Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler

1. a) Matematik dersi öğretim programın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim (HİE) seminerine katıldınız mı? Süresi ne kadardı? İçeriği, sunumu ve yapısı nasıldı? b) HİE seminerinde ölçme-değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olduğunuza ve deneyim kazandığınıza düşünüyor musunuz? Niçin? Eğer düşünmüyorsanız sizce nasıl olmalıydı?
2. Matematik dersi kapsamında ölçme-değerlendirmeyi daha çok hangi amaçlar için yapıyorsunuz?
3. Ölçme-değerlendirmeyi hangi zamanlarda daha çok yapıyorsunuz?
4. Değerlendirme sürecine kimleri katıyorsunuz? Öğrenci, akran, veli, diğer öğretmen?
5. Matematik sınavlarında ne tür sorular soruyorsunuz? Dikkate aldığınız özellikler neler?
6. Öğrenci çalışmalarının puanlanmasını nasıl yapıyorsunuz? Neleri dikkate alıyorsunuz? Dönüt verme işlemini nasıl yapıyorsunuz? Ne zaman veriyorsunuz? Ne tür dönütler veriyorsunuz?
7. Öğrencinin dönem başarısını belirlemede dikkate aldığınız kriterler nelerdir? Sınıf içi etkinliklere katılım başarısını nasıl belirliyorsunuz?
8. Matematik dersinde hangi tür ölçme araçlarını daha çok önemli görüyorsunuz? Niçin? Gereksiz olduğunu düşündüğünüz değerlendirme araçları/formları neler? Niçin?
9. Yeni matematik dersi öğretim programında önerilen portfolyo, proje ve performans ödevlerini nasıl yürütüyorsunuz? Ne tür etkinlikler yaptırıyorsunuz? Nasıl değerlendiriyorsunuz? Geçme notuna nasıl etkiliyor? Karşılaştığınız sorunlar neler?
10. Öz ve akran değerlendirme uygulaması yaptırıyor musunuz? Hangi amaçla? Nasıl?
11. Başka kullandığınız değerlendirme araçları neler? Hangi amaçla? Nasıl?
12. Kullanmadığınız değerlendirme formları neler? Niçin?
13. Ölçme-değerlendirme uygulamalarında daha çok ne tür zorluklarla karşılaşıyorsunuz? Hangi faktörler ölçme-değerlendirme uygulamalarınızı olumsuz yönde etkiliyor? (Zaman, sınıf mevducu, materyal, uzman desteği, veli-okul ilişkileri, sınav baskısı, ders yükü, okulun imkânları vb)
14. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda hizmet içi gereksinimleri nelerdir? Kendinizi yeterli görmediğiniz ve HİE almak istediğiniz ölçme-değerlendirme araçları neler?

Ek 4. Sınıf içi Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU

Okulun Adı:…….. Tarih:…../…../…….

Sınıfı :……..Öğrenci Mevcudu: ……..

Sınıf içi Değerlendirme Etkinlikleri		Gözlendi	Gözlenmedi	
Ölçme-değerlendirme yapma amaçları ve zamanı		+	-	Açıklamalar
	Ön bilgileri yoklayıcı sorular sorma			
	Yeni konu için eksik ve yanlış bilgileri giderme			
	Ders ürecinde anlaşılmayan bölümlerle ilgili sorular sorma			
	Yanlış ve eksik öğrenmeleri/kavram yanılgılarını teşhis etmeye ve gidermeye yönelik çalışma yapma			
	Geri kalan öğrenciler için önlem alma			
	Konuyla ilgili bilgileri yoklayan sorular sorma			
	Araştırma ve inceleme yapmaya sevk edici etkinlikler verme			
Ölçme-değerlendirme sürecine katma		+	-	Açıklamalar
	Öz değerlendirme yaptırma			
	Arkadaşlarının yaptıklarını kontrol ettirme			
Soruların niteliği				
	Tanım ve kural bilgisine dayalı sorular sorma			
	Verilen cevaplarının nedenlerini sorgulama			
	Rutin olmayan problemler çözdürme			
	Alıştırma türünden etkinlikler çözdürme			
	Problemlerin farklı çözümleri yollarını sorgulama/tartıştırma			
Puan ve dönüt verme biçimi		+	-	Açıklamalar
	Sadece doğru cevabın bulunmasını özendirme			
	Doğru ve yanlış türünden yargılayıcı dönüt verme			
	Yanlış yapıldığında hemen başkasına söz hakkı verme			
	Öğrencinin yanlışını fark etmesini sağlayacak şekilde dönüt verme			
	Açıklayıcı ve eksiklerini giderici dönüt verme			
	Öğrencileri öğrenmeye teşvik edici dönüt verme			
	Sözlü dönüt verme			
	Yazılı dönüt verme			

Ek 4'ün devamı

Dönem başarını belirleme		+	-	Açıklamalar
	Öğrencinin sınıf içi katılımını kayıt etme			
	Öğrencinin çabasını ve gayretini ödüllendirme			
	Ödev/çalışma yapma durumunu kayıt etme			
Kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri				
	Soru sorma			
	Sınıf tartışması yaptırma			
	Ev ödevi verme (kitaptan)			
	Gösteri/Sunum yaptırma			
	Anlık guiz (kısa süreli test) yapma			
	Grup çalışmasını değerlendirme			
	Öz değerlendirme yaptırma			
	Akran değerlendirme yaptırma			
	Bire bir görüşme yapma (mülakat)			
	Sınıf içi gözlem yapma/kayıt etme			

Diğer Gözlem Notları:

Ek 5. Anketin Uygulandığı İlköğretim Okullarının Bölgelere ve Yerleşim Yerlerine Göre Dağılımı Gösteren Bir Örnek

EGE BÖLGESİ
(Denizli ve Muğla)

DENİZLİ

DENİZLİ İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARI			
İl Merkezi İ.Ö.O.	Adedi	İl Merkezi Bağlı İ.Ö.O.	Adedi
Yenişehir Mimar Sinan İ.Ö.O.	6	Pamukkale Kasabası İ.Ö.O.	3
Hulusi Kulakli İlköğretim Okulu	6	Pınarkent İlköğretim Okulu	3
Dr.Necdet Durmuş İlköğretim Okulu	6		
Merkez İlköğretim Okulu	5		
Toplam	25	Toplam	6
ACIPAYAM İLÇESİ İlköğretim Okulları			
İlçe Merkezi İ.Ö.O	Adedi	Belde ve Köy İ.Ö.O	Adedi
Osman Manisalı İ.Ö.O.	6	Yeşilyuva İ.Ö.O	2
Atatürk İ.Ö.O	5	Kelekçi Gazi İ.Ö.O	3
		Akalan Fatih İ.Ö.O	3
		Alaattin İ.Ö.O	2
Toplam	11	Toplam	10
BULDAN İLÇESİ İlköğretim Okulları			
İlçe Merkezi İ.Ö.O	Adedi	Belde ve Köy İ.Ö.O	Adedi
Güngör Cerit Cumhuriyet İ.Ö.O.	5	Yenicekent Atatürk İ.Ö.O.	2
Yusuf Gökçe Zafer İlköğretim Okulu	4	Yenicekent Cumhuriyet İ.Ö.O.	2
Toplam	9	Toplam	4

MUĞLA

MUĞLA İLİ İLKÖĞRETİM OKULLARI			
İl Merkezi İ.Ö.O.	Adedi	İl Merkezi İ.Ö.O.	Adedi
75.Yıl İlköğretim Okulu	6	Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu	8
Dumlupınar İlköğretim Okulu	5	Atatürk İlköğretim Okulu	5
		Toplam	25
KÖĞCEĞİZ İLÇESİ İlköğretim Okulları			
İlçe Merkezi İ.Ö.O	Adedi	Belde ve Köy İ.Ö.O	Adedi
Atatürk İlköğretim Okulu	4	Toparlar İlköğretim Okulu	4
Yunus Emre İlköğretim Okulu	5	Döğüşbelen İlköğretim Okulu	4
Fehmi Başoğlu İlköğretim Okulu	7	Hamitköy Nusret Akbaş İ.Ö.O	3
İMKB Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	4	Zeytinalanı Şeyh İlköğretim Okulu	2
		Pınar Kulfat İlköğretim Okulu	4
		Pınarköy İlköğretim Okulu	3
Toplam	20	Toplam	20

Ek 6. Anket kapsamında yapılan faktör analizi sonuçları

Matematik Öğrenmeye İlişkin İnanç Ölçeği (MÖİÖ) İçin Yapılan Madde ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Maddeler	[1] Madde-Toplam Korelasyonu	t değeri [2] (Alt%27-Üst%27)	Faktör Yük Değeri
Madde 2	Matematiği öğrenmede bilginin asıl kaynağı öğretmen olmalıdır.	.56	-5.08***	.742
Madde 3	Matematiği öğrenmenin en etkili yolu çok sayıda alıştırma yapmaktır.	.49	-4.92***	.726
Madde 1	Matematiği öğrenme, daha çok konuyla ilgili kural, formül ve prosedürleri bilmeyi gerektirir.	.46	-4.27***	.693
Madde 14	Matematikte ne yapılırsa yapılsın daima matematiği anlamayan bazı öğrenciler olacaktır.	.40	-3.40**	.665
Madde 5	Öğrencinin matematiği öğrendiğinin en önemli göstergesi konuyla ilgili problemin doğru sonucunu bulup bulmadığıdır.	.44	-6.85***	.599
Madde 11	Öğrencinin problem çözme sürecinde yürüttüğü mantık, problemin doğru sonucunu bulmasından daha çok önemlidir.	.52	-4.70***	.551
Madde 10	Öğrenciler, öğretmenlerinden öğrendikleri kadar arkadaşlarından da matematik öğrenirler.	.42	-3.51**	.538
Madde 9	Matematik öğrenme, matematiksel bilgi ve kuralların mantığını anlamayı gerektirir.	.54	-2.90**	.514
Madde 8	Öğrencilerin hatalarını tartışmak, matematik öğrenmede etkili bir yoldur.	.35	-3.58**	.436
Madde 6	Her öğrenci matematiksel bilgisini kendisi keşfedebilir ve oluşturabilir.	.33	-2.86**	.425
		Öz-değer:	4.11	
		Açıklanan Toplam Varyans:	%48.62	
		Cronbach Alpha:	0.86	

***p<.001 **p<.01

393

Ek 6'nın devamı

Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımların Uygulanma Biçimine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

	Varimax Döndürme Sonrası Oluşan Faktörler ve Yük Değerleri								
Anketin IV.Bölümünde Yer Alan Kategoriler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2	Faktör.3	Faktör 1	Faktör.2
Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma Amaçları	Biçimlendirme	Karar Verme							
Öğrencinin güçlü ve eksik olduğu alanda dönüt verme	**.817**	-.003							
Öğrencinin süreç içindeki gelişimini izleme	**.709**	.124							
Öğretimi yönlendirme/şekillendirme	**.571**	.345							
Öğrencinin dönem başarısını belirleme ve not verme	.157	**.868**							
Öğrencinin kazanımları elde edip etmediğini belirleme	.076	**.798**							
Öğrencinin başarısı hakkında veliye/öğrenciye bilgi verme	.406	**.656**							
Ölçme-Değerlendirmeye Katılan Kişiler			Öğrenci	Diğer Kişiler					
Değerlendirme sürecine öğrenciyi dahil etme			**.867**	.084					
Değerlendirme sürecine öğrencinin kendi arkadaşlarını dahil etme			**.832**	.198					
Değerlendirme sürecine diğer öğretmenleri dahil etme			.049	**.874**					
Değerlendirme sürecine öğrenci velisini dahil etme			.243	**.801**					
Ölçme-Değerlendirmenin Yapılma Zamanı					Öğretim Sürecinin Sonunda	Öğretim Süreci Boyunca	Öğretim Sürecinin Başında		
Ünitenin sonlarında yapma					**.853**	.097	-.183		
Ölçme ve değerlendirmeyi sınav haftasında yapma					**.657**	-.340	.407		
Ünite boyunca yapma					-.098	**.854**	.290		
Ölçme ve değerlendirmeyi her an yapma					-.061	**.588**	.348		
Her ünitenin başlangıcında yapma					.347	.276	**.753**		
Sınav Sorularının Niteliği								Düşük Düzey	Üst Düzey
Konunun kavranıp kavranmadığını ölçen sorular olması								**.847**	.117
Hatırlama ve bilgi düzeyini ölçen sorular olması								**.763**	.054
Soruların ders kitabındaki/defterdeki sorulara benzer olması								**.729**	.179
Yoruma dayalı sorular olması								.015	**.752**
Problem çözme becerisini ölçen sorular olması								.143	**.687**
Üst zihinsel becerileri ölçen sorular olması (analiz, kritik etme,)								.219	**.603**
Sınavın merkezi sınavlara (SBS gibi) hazırlayacak şekilde olması								.335	**.546**
Öz değer	3.77	1.15	1.95	1.01	1.77	1.26	1.16	2.70	1.52
Açıkladığı Varyans	%47.23	%14.37	%48.78	%25.05	%29.59	%20.99	%19.41	%33.75	%19.10

394

Ek 6'nın devamı

Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımların Uygulanma Biçimine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Anketin IV.Bölümünde Yer Alan Kategoriler	Varimax Döndürme Sonrası Oluşan Faktörler ve Yük Değerleri						
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Öğrenci Çalışmalarının Puanlanma Biçimi	Genel İzlenimle	Rubrik Kullanma					
Çalışmayı inceleyip puanlamayı genel izlenimle yapma	**.833**	.052					
Puanlamada düzen ve yazı güzelliğini dikkate alma	**.689**	.303					
Puanlanmada öğrencinin sınıftaki durumunu dikkate alma	**.656**	.203					
Puanlanmada öğrencinin gösterdiği çabayı dikkate alma	**.587**	.365					
Çalışmanın puanlanmasında rubrik kullanma	.050	**.847**					
Öğrenci Çalışmalara Dönüt Verme Biçimi			Açıklayıcı Dönüt	Yargılayıcı Dönüt			
Dönütün öğrencinin eksikliklerini görme fırsatı vermesi			**.901**	-.118			
Dönütün öğrenmeyi motive edecek biçimde olması			**.883**	.186			
Dönütün sadece doğru ve yanlışları göstermesi			.030	**.991**			
Öğrencinin Dönem Başarısını Belirlemede Kullanılan Kriterler					Sınav ve Ödev Başarısı	Etkinliklere Katılım	Davranış, Tutum ve Gayret
Öğrencinin sınavlardan aldığı notu dikkate alma					**.909**	.210	-.085
Öğrencinin proje/performans ödevlerini dikkate alma					**.892**	.168	.080
Öğrencinin portfolyo çalışmalarını dikkate alma					**.694**	.443	.018
Öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımını dikkate alma					.073	**.949**	.127
Öğrencinin öğretim sürecindeki gelişimini dikkate alma					.403	**.849**	.309
Öğrencinin ödevleri yapmadaki durumunu dikkate alma					.127	**.682**	.073
Öğrencinin grup çalışmalarındaki performansını dikkate alma					.121	**.579**	.115
Öğrencinin sınıftaki davranışlarını ve çabasını dikkate alma					.028	.152	**.965**
Öğrencinin derse karşı tutumunu dikkate alma					.070	.123	**.957**
Öz değer	2.08	1.08	1.60	1.01	3.65	1.68	1.13
Açıkladığı Varyans	%41.59	%20.16	%53.51	%33.91	%40.57	%18.76	%12.63

395

Ek 6'nın devamı

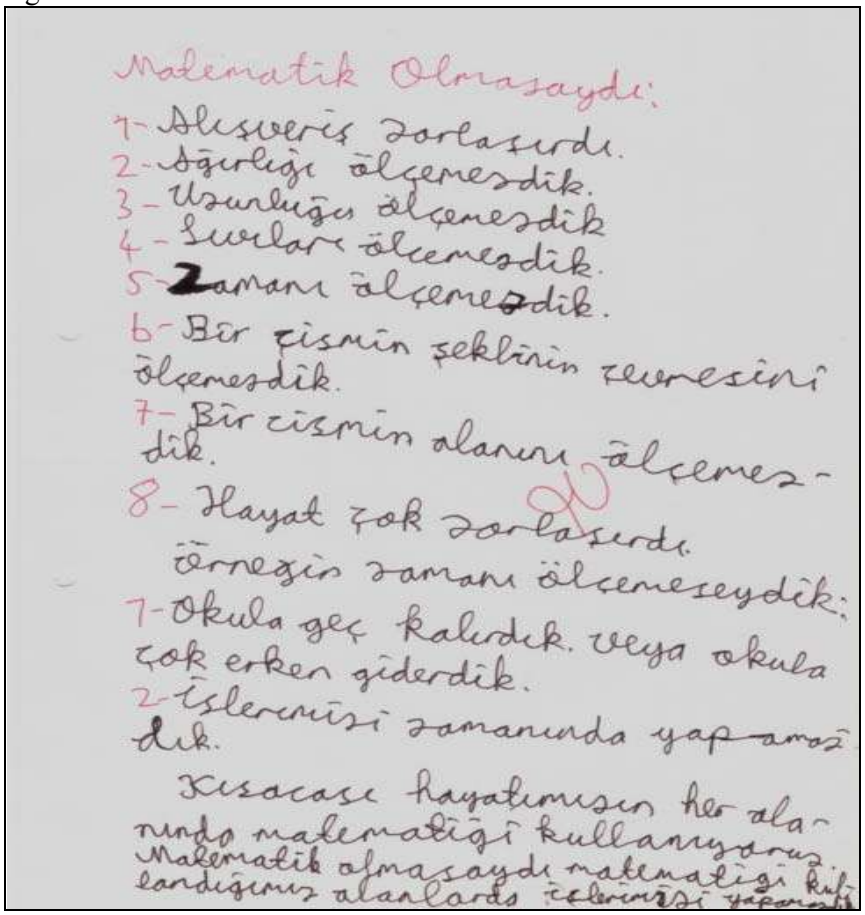
Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri için Yapılan Madde-Toplam Korelâsyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Madde-Toplam Korelasyonu	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Varimax Döndürme Sonrası Yük Değerleri			
				Faktör 1 Performans Değ. Yönt.	**Faktör 2** Objektif Değ. Yönt.	**Faktör 3** Diğer Alternatif Değ. Yönt.	**Faktör 4** Geleneksel Değ. Yönt.
Öz değerlendirme	.65	.73	.68	**.829**	.199		
Gösteri/Sunu yaptırma	.66	.72	.70	**.823**	.145	.102	-.113
Akran değerlendirme	.56	.65	.56	**.807**			
Performans değerlendirme	.47	.67	.57	**.793**	.188	.167	
Grup çalışmasını değ.	.74	.61	.70	**.718**	.109	.282	
Portfolyo	.60	.64	.63	**.648**		.463	
Proje değerlendirme	.57	.71	.67	**.606**	.252	.206	.145
Rubrik kullanma	.64	.45	.62	**.603**	.158	.206	.142
Kısa cev./Boşluk doldurmalı	.47	.87	.61	.219	**.901**		-.109
Çoktan seçmeli soru	.42	.82	.54	.148	**.889**		-.113
Doğru-yanlış türünden soru	.56	.79	.55		**.866**	.160	.128
Eşleştirmeli türden soru	.54	.70	55	.127	**.777**	.105	.278
Mülakat	.61	.62	.46		.198	**.762**	
Tutum ölçeği	.71	.69	.73	.302		**.760**	
Kavram haritası/ağı	.54	.61	.54	.266		**.738**	
Sınıf tartışma yaptırma	.39	.65	.62	.389	.245	**.532**	.178
Günlük kullanma	.71	.49	.67	.154	.286	**.448**	
Uzun cevaplı soru	.48	.62	.56			.387	**.684**
Karma soru	.29	.45	.33			-.161	**.649**
Ünite izleme testi	.61	.60	.32	.423	-.134		**.636**
Ev ödevi	.36	.49	.37		.332	.406	**.562**
Sınıf içi Gözle	.37	.46	.36		.269	.302	**.541**
Öz değeri				7.12	3.39	2.23	1.60
Açıkladığı Varyans (Toplam=%62.42)				30.96	14.72	9.69	6.98
Alpha Güvenirlik Katsayısı				.84	.79	.77	.72

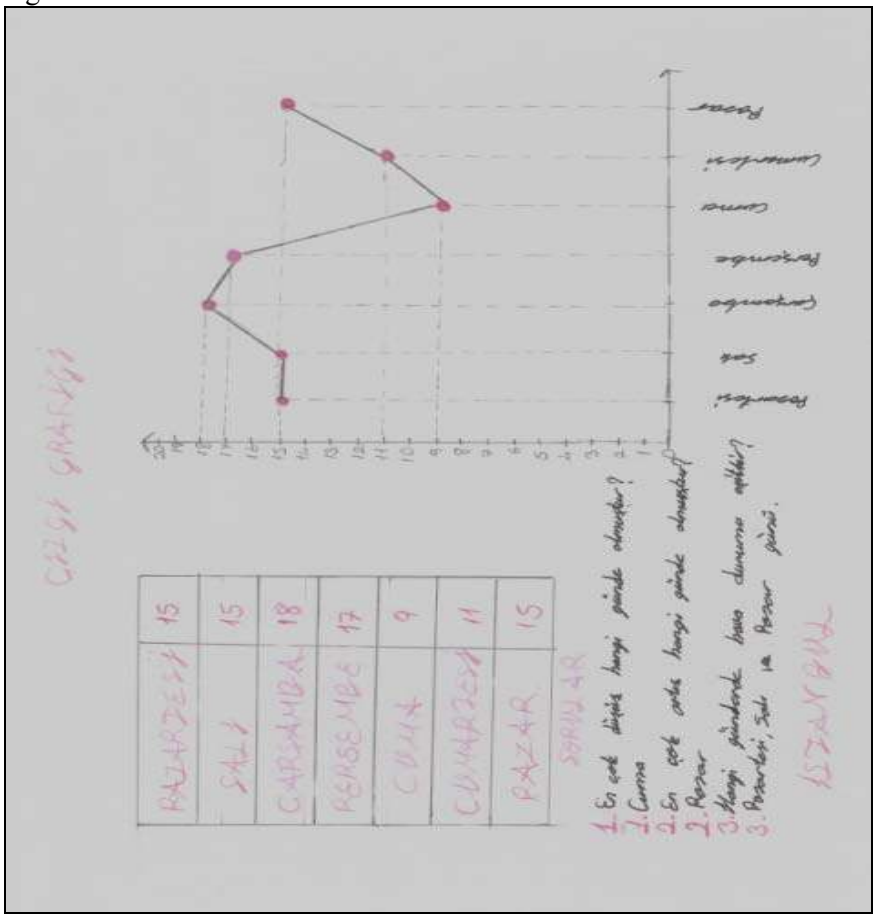
396

Ek 7. Performans ve Proje Ödevlerinden Bazı Örnekler

Ödev: Performans ödevi
Konu: Matematiğin günlük hayatımızdaki yeri
Sınıf: 4A
Öğretmen: Ö3



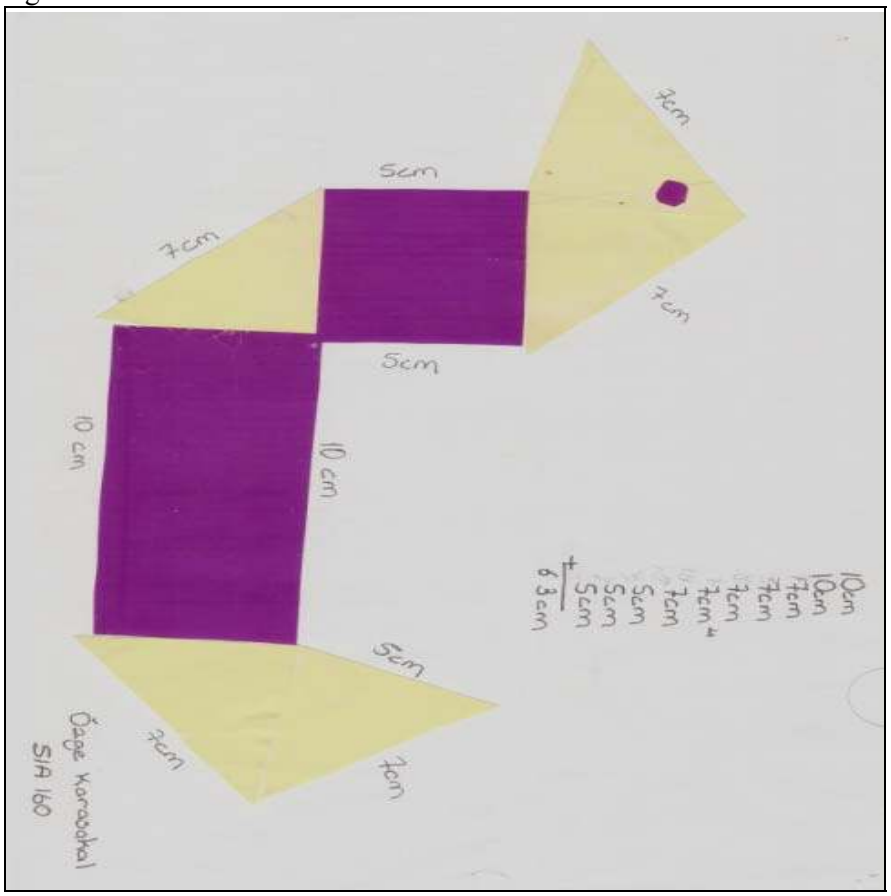
Ödev: Performans ödevi
Konu: Çizgi grafiği
Sınıf: 5A
Öğretmen: Ö6



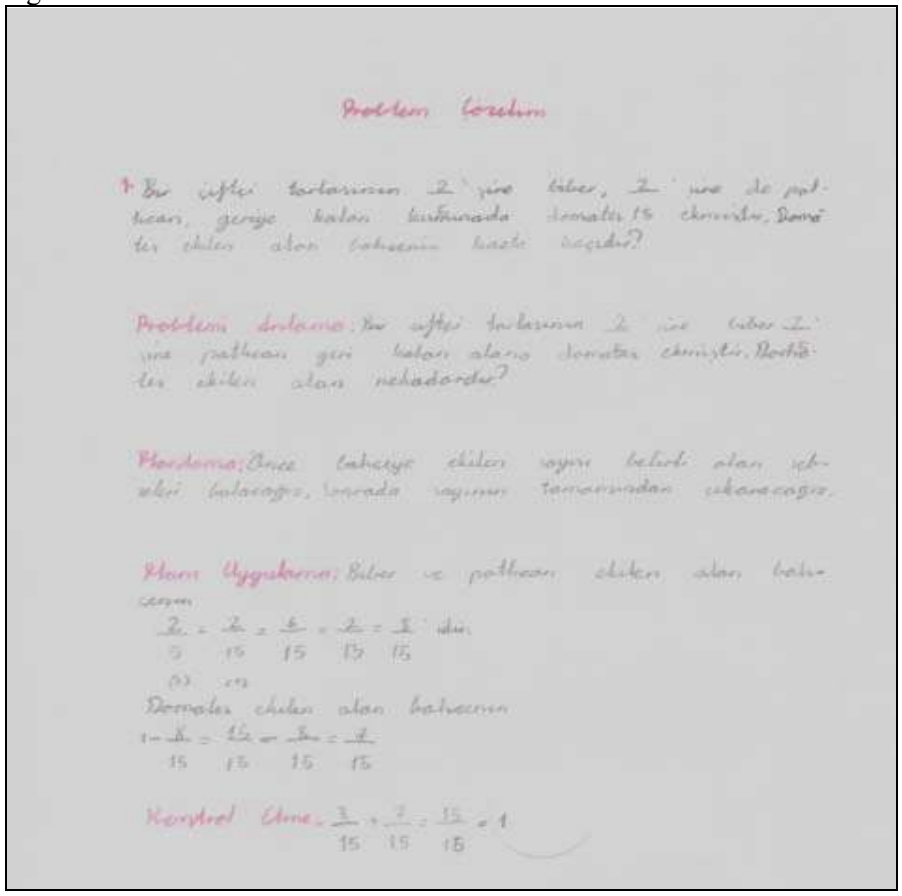
397

Ek 7'nin devamı

Ödev: Performans ödevi
Konu: Çokgenler
Sınıf: 5A
Öğretmen: Ö4



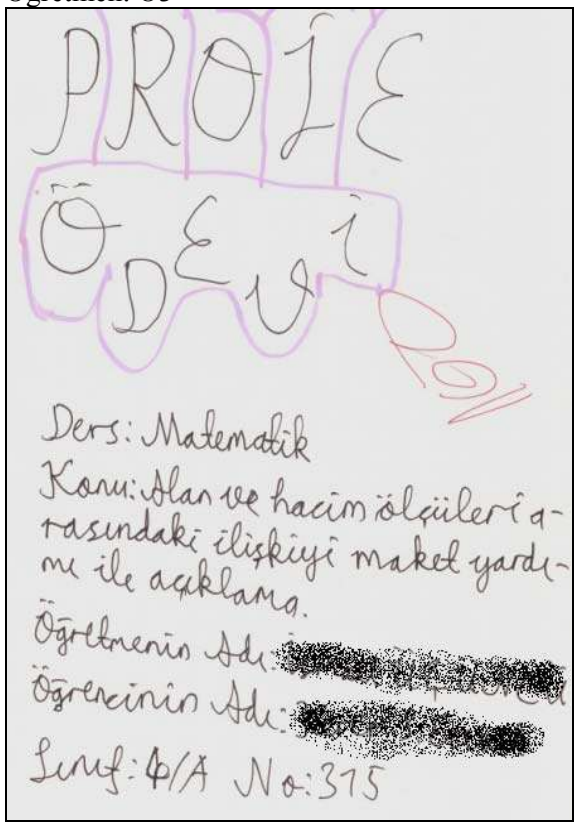
Ödev: Performans ödevi
Konu: Problem kurma ve çözme
Sınıf: 5A
Öğretmen: Ö8

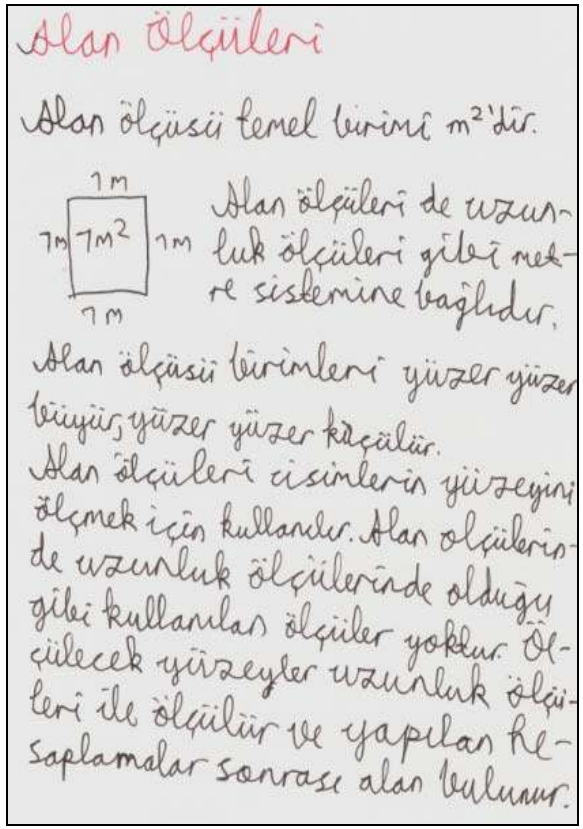


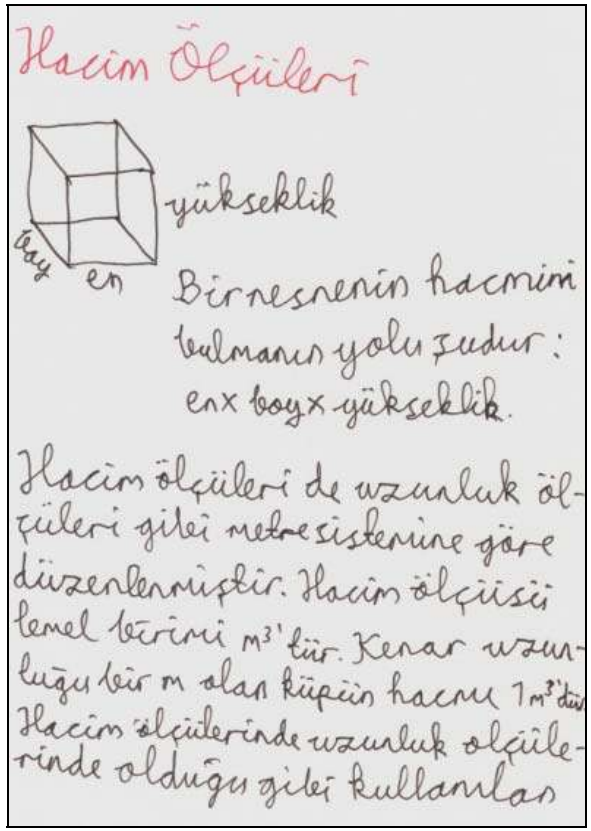
398

Ek 7'nin devamı

Ödev: Proje ödevi
Konu: Alan ve hacim ölçülerini arasındaki ilişkiyi maket yardımıyla açıklama
Sınıf: 4A
Öğretmen: Ö3







399

ÖZGEÇMİŞ

1976 yılında Denizli'nin Acıpayam ilçesine bağlı Kuzören Köyü'nde doğdu. İlköğrenimini köyünde tamamladıktan sonra 1990 yılında Denizli Pamukkale Orta Okulu'ndan, 1993'de Denizli Lisesi'nden mezun oldu. 1997 yılında İnönü Üniversitesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü'nü bitirdi. 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Darende ilçesi Gedikağzı Köyü'nde bir yıl matematik öğretmenliği yaptı. 1999 yılında Fırat Üniversitesi, İlköğretim Matematik Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2000 yılında yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamak üzere Karadeniz Teknik Üniversitesi'ne görevlendirildi. 2003 yılında KTU, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi alanında "Bilgisayar Destekli Bireysel Gelişim Dosyasının Uygulanabilirliğinin Araştırılması" isimli yüksek lisans tezini tamamladı. Aynı yıl Matematik Eğitimi doktora programına başladı. Araştırmacı, evli ve bir çocuk babası olup, orta düzeyde İngilizce bilmektedir.