

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME ALANINDA GERÇEKLEŞTİRDİĞİ DEĞİŞİKLİKLER
KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖZYETERLİK ALGILARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RECEP YAZICI

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

KASIM 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME ALANINDA GERÇEKLEŞTİRDİĞİ DEĞİŞİKLİKLER
KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖZYETERLİK ALGILARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RECEP YAZICI

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ LEVENT ERTUNA

KASIM 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak

sunmadığımı beyan ederim.

Recep YAZICI

ÖN SÖZ

Eğitim sisteminin dört temel ögesinden biri olan ölçme-değerlendirme, sistemin devamını, yenilenmesini ve değişimini sağlayan, kısacası eğitim sisteminin dinamizmi olan bir alandır. Cumhuriyet tarihi boyunca bu alanda birçok değişiklik yapılagelmiştir. Son olarak, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı başında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme-değerlendirme alanında bir dizi değişikliklere imza atılmıştır. Temel eğitim ve ortaöğretimi kapsayan yönetmeliklerde de değişikliklere imza atan Bakanlık, yönerge ve kavuzlarla ölçme ve değerlendirme alanındaki değişimi paydaşlarına daha anlaşılır bir dille izah etmeye ve değişimi yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Bu çalışma, yapılan bu değişiklikler hakkında öğretmenlerin farkındalığını ve görüşlerini belirlemeye çalışırken öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında öz yeterliliklerini de belirlemeye çalışmaktadır. 1999 yılında başlayan ve mezuniyetin kapısından dönen bir yüksek lisans öğrencisi olarak, ilk tez çalışmamda eğitim tarihi alanındaki araştırmalardan elde ettiğim bilgi birikimini kazanç bilerek tekrar bir araştırma sürecine girip yeni kazançlar elde etme fırsatı buldum. Tez hazırlama sürecinde şahsıma danışmanlık yapan, sürecin en zor anlarında cesaretlendirip ayağa kaldıran, katkılarını esirgemeyen, yapıcı ve samimi eleştirileri ile ışık tutan Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA'ya teşekkürün ötesinde şükranlarımı sunmaktan onur duyarım. Ayrıca katkılarından ve rehberliklerinden dolayı değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Gülden KAYA UYANIK ve Dr. Öğr. Üyesi Funda UYSAL'a da çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte desteklerini esirgemeyen eğitim neferlerine, büyüklerime, arkadaşlarıma, nihayetinde beni yalnız bırakmayan ve sabırla destekleyen sevgili eşim ile aileme de teşekkürü borç bilirim.

Recep YAZICI

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDA GERÇEKLEŞTİRDİĞİ DEĞİŞİKLİKLER KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ VE ÖZYETERLİK ALGILARI

Recep YAZICI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Levent ERTUNA

Sakarya Üniversitesi, 2024.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2023-2024 eğitim-öğretim yılı başında ölçme-değerlendirme alanında temel eğitimi ve ortaöğretimi kapsayan bir dizi değişiklik gerçekleştirildi. MEB tarafından her ne kadar merkezi olarak bu değişiklikler gerçekleştirilse de söz konusu değişiklikleri sahada uygulayan eğitimcilerin bu görüşleri benimseyip benimsemediği, farkındalık durumları ile değişiklik yapılan konularda özyeterlik algılarının tespit edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu yeniliklere yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi, hem eğitim politikalarının daha iyi anlaşılmasına ve eğitim politikalarına yön verilmesine hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin MEB'in ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerini ve öz yeterlik algılarını incelemek, tespit edilen görüşler ile özyeterlik algılarında demografik (cinsiyet) ve mesleki değişkenlere (okul türü, eğitim seviyesi, mezun olduğu okul türü, branş, öğretmen-yönetici olma durumu) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını test etmektir. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan resmi ve özel okul öğretmenleri oluştururken, örneklemi 564 öğretmen ve idareciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve dört kısımdan oluşan (gönüllülük formu, kişisel bilgi formu, görüş ve öz yeterlik anketi) anketten oluşmaktadır. Yapılan değişikliklerin kademelere göre değişmesi nedeniyle anketin dördüncü kısmında farklı sorularla özyeterlik araştırması yapılmıştır. Bu nedenle veri toplama aracında okul öncesi ve ilkokulda görev yapan eğitimciler için toplamda 38, ortaokul ve lisede görev yapan eğitimciler için ise toplamda 45 madde bulunmaktadır. Veriler Microsoft Forms aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Analizlerde frekans ve yüzde değerleri ile

Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca, betimsel istatistikler için JASP 0.18.3 ve grafiksel gösterimler için Microsoft Excel programlarından faydalanılmıştır.

Araştırmaya göre, eğitimcilerin yapılan değişiklikleri uygun bulma düzeyi orta düzeyde tespit edilirken yöneticilerin değişiklikleri öğretmenlere kıyasla daha uygun bulduğu görülmektedir. Katılımcıların değişiklikler arasında en çok “konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiği” görüşüne katılırken en az ise “sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum” maddesine katılmadığı görülmektedir. Araştırma sonucunda göre, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı (TDE) öğretmenleri, yabancı dil öğretmenlerine göre sınavların dört beceride yapılmasını daha düşük düzeyde uygun bulmaktadır. MEB tarafından gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin görüşlerde tüm değişkenler için farklılaşmalar tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında hem okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan eğitimcilerin, hem de ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerin özyeterlik algı düzeyleri oldukça yüksek saptanmıştır. Okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerin, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilere göre özyeterlik algı düzeyleri daha yüksek saptanırken bu durum öğretmenlerde tam tersi olarak ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre özyeterlik algı düzeyleri daha yüksek saptanmıştır. Tüm kademelerde yönetici algıları öğretmen algılarından yüksek çıkmıştır. Araştırmaya göre, eğitimcilerin değişikliklerde ele alınan konulardaki özyeterlik algı düzeylerinin, değişikliklere ilişkin katılım düzeylerine göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca eğitimcilerin değişikliklere ilişkin özyeterlik algı düzeylerinde öğretmen ve yönetici olma ile resmi ve özel okulda çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Eğitimcilerin değişikliklere ilişkin özyeterlik algı düzeyleri cinsiyet, eğitim seviyesi ve mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak farklılıklar tespit edilirken branşa göre okul öncesi ve ilkokullarda çalışan eğitimcilerde farklılık tespit edilememiş fakat ortaokul ve liselerde çalışan eğitimcilerde farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programları, Ölçme ve değerlendirme, Biçimlendirici değerlendirme, Özyeterlik.

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS AND SELF-EFFICACY PERCEPTIONS ON THE CHANGES MADE BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF MEASUREMENT AND EVALUATION

Recep YAZICI, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Levent ERTUNA

Sakarya University, 2024.

The Ministry of National Education (MoNE) implemented a series of changes at the beginning of the 2023-2024 academic year in the field of assessment and evaluation, covering primary education and secondary education. Although these changes were carried out centrally by MoNE, it is essential to determine whether the educators who apply these changes in practice have adopted these views, their awareness stage, and their perceptions of self-efficacy in the subjects that have been changed. Examining teachers' perceptions and attitudes towards these innovations offers important information for both better understanding and guiding educational policies and supporting the professional development of teachers. The primary purpose of this study is to examine teachers' opinions and self-efficacy perceptions regarding the changes made by the Ministry of National Education in the field of assessment and evaluation and to test whether there are statistically significant differences in the determined opinions and self-efficacy perceptions according to demographic (gender) and professional variables (school type, education level, type of school graduated from, branch, teacher-administrator status). Survey research, one of the quantitative research methods, was used as the research model. The study population consists of public and private school teachers working in Sakarya province during the 2023-2024 academic year, and the sample consists of 564 teachers and administrators. The data collection tool consists of a questionnaire developed by the researcher and consists of four parts (volunteer form, personal information form, opinion, and self-efficacy questionnaire). Since the implemented changes vary according to the educational stages, self-efficacy research was conducted with different questions in the fourth part of the questionnaire. For this reason, the data collection tool contains 38 items for educators working in pre-school and primary schools and 45 items for educators working in secondary and high schools. The data were collected and analyzed online via Microsoft Forms. Frequency and percentage

values and Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used in the analyses. Additionally, JASP 0.18.3 was used for descriptive statistics, and Microsoft Excel programs were used for graphical representations. According to the research, while educators' level of approval of the changes was found to be moderate, it was observed that administrators found the changes more appropriate than teachers. Among the changes, it is seen that the participants mostly agree with the statement "the teacher should be more involved in the process when determining the subject question distribution table (table of specifications)." while they least agree with the item "I think the exam week practice prevents the processing of my lessons.". According to the results of the research, Turkish and Turkish language and literature (TLL) teachers find the implementation of examinations across four skills less appropriate than foreign language teachers. Differences were detected for all variables in the opinions regarding the changes made by the MoNE. In the second part of the research, the self-efficacy perception levels of educators working in pre-school and primary schools and educators working in secondary and high schools were quite high. While the self-efficacy perception levels of administrators working in pre-schools and primary schools were found to be higher than those of administrators working in middle and high schools, the opposite was observed for teachers, with those working in middle and high schools having higher self-efficacy perception levels than those in preschool and primary schools. At all levels, administrator perceptions were higher than teacher perceptions. According to the research, it was determined that educators' self-efficacy perception levels on the issues addressed in the changes were higher than their participation levels regarding the changes. In addition, no statistically significant difference was found in educators' self-efficacy perception levels regarding the changes based on whether they were teachers or administrators or worked in public or private schools. While statistical differences were found in educators' self-efficacy perception levels regarding the changes according to gender, education level, and graduated faculty, no differences were found in educators working in pre-school and primary schools according to branch, but differences were found in educators working in secondary and high schools.

Keywords: Educational programs, Measurement and assessment, Formative assessment, Self-efficacy.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	5
1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi	6
1.3.Problem Cümlesi	7
1.3.1.Alt Problemler	7
1.4.Varsayımlar	8
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Eğitim Programları ve Öğeleri	10
2.2. Ölçme ve Değerlendirme	14
2.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	16
2.4. Amacı ve Değerlendirme Türleri	18
2.4.1. Değerlendirmenin Amacı	18
2.4.2. Değerlendirme Türleri	20
2.5. Ölçme ve Değerlendirme Politikaları	27
2.5.1. Sınıf Geçme Sistemi ve Bitirme Sınavları	31
2.5.2. Üniversiteye Giriş Sürecindeki Gelişmeler	62
2.6. 2023-2024 Ders Yılı Başında Gerçekleştirilen Değişiklikler	69
2.7. İlgili Araştırmalar	74
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	74
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	93
BÖLÜM III	113
YÖNTEM	113

3.1.Araştırma Modeli	113
3.2. Evren ve Örneklemi	113
3.3. Veri Toplama Araçları	116
3.4. Veri Toplama Süreci	119
3.5. Verilerin Analizi	120
BÖLÜM IV	122
BULGULAR	122
4.1. Birinci Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular	122
4.2. İkinci Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular	129
4.3. Üçüncü Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular	159
4.3. Dördüncü Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular	171
BÖLÜM V	218
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	218
5.1. Sonuç ve Tartışma	218
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	218
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	225
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	239
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	259
5.2. Öneriler	282
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	282
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	284
KAYNAKLAR	287
EKLER	310

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özelliklere Göre Dağılımı	114
Tablo 2. Ölçme Aracı Bölümleri ve Madde Sayıları	117
Tablo 3. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri	123
Tablo 4. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklılaşma Durumları	130
Tablo 5. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları	134
Tablo 6. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları	139
Tablo 7. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları	145
Tablo 8. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları	150
Tablo 9. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumları	155
Tablo 10. Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeyleri	160

Tablo 11. Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeyleri 165

Tablo 12. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklılaşma Durumları 172

Tablo 13. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklılaşma Durumları 174

Tablo 14. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları 177

Tablo 15. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları 180

Tablo 16. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları 185

Tablo 17. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları 188

Tablo 18. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları 193

Tablo 19. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan

Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları	196
Tablo 20. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları	203
Tablo 21. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları	207
Tablo 22. Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumları	211
Tablo 23. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumları	214
Tablo 24. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusunda En Fazla Katılım Gösterdiği Görüşler	219
Tablo 25. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusunda En Fazla Katılım Göstermediği Görüşler	223
Tablo 26. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Öğretmen ve Yönetici Olma Durumuna Göre Farklılaştığı Maddeler	226
Tablo 27. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Maddeler	228

Tablo 28. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaştığı Maddeler	230
Tablo 29. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaştığı Maddeler	232
Tablo 30. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Çalışılan Kurum Türüne Göre Farklılaştığı Maddeler	234
Tablo 31. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Branşa Göre Farklılaştığı Maddeler	235
Tablo 32. Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeylerinin En Yüksek Olduğu Maddeler	241
Tablo 33. Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeylerinin En Düşük Olduğu Maddeler	242
Tablo 34. Ortaokul ve Lise Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeylerinin En Yüksek Olduğu Maddeler	246
Tablo 35. Ortaokul ve Lise Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeylerinin En Düşük Olduğu Maddeler	247
Tablo 36. Okul Öncesi ve İlkokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Maddeler	261

Tablo 37. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Maddeler	262

Tablo 38. Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaştığı Maddeler	266

Tablo 39. Okul Öncesi ve İlkokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaştığı Maddeler	272

Tablo 40. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaştığı Maddeler	273

Tablo 41. Okul Öncesi ve İlkokullarda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaştığı Maddeler	277

Tablo 42. Ortaokul ve Liselerde Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaştığı Maddeler	279

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim programının temel öğeleri	13
Şekil 2. Değerlendirme süreci	15
Şekil 3. Değerlendirme türleri	21
Şekil 4. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Maddelere Göre Dağılımı	
Şekil 5. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin algı düzeylerine katılım oranlarının yüzdelik dilimlere dağılım grafiği	240
Şekil 6. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan eğitimciler ile ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan eğitimcilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algı düzeylerinin katılımcı bazında ortalaması	245

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak ve çağı yakalamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda eğitim politikalarında, buna bağlı olarak eğitim programları ile ölçme-değerlendirme esaslarında ve uygulamalarında birçok değişiklik gerçekleştirilmiştir. 33 yıl önce 1991 yılında Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği (MEB OKDGKY) ile sınıf geçme sistemine son verilerek 9. Millî Eğitim Şurasında alınan ders geçme ve kredi düzeni sistemine geçilmesi kararı hayat bulmuş, fakat ömrü hayata geçirilmesini beklediği süreden çok daha kısa olmuştur. Kademeli olarak uygulanmasına karar verilen ders geçme ve kredi düzeni sistemine 4 sene sonra son verilmiştir (MEB OKDGKY, 1991). 1995 yılında ölçme değerlendirmede yeniden sınıf geçme sistemine geçilmiştir (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılında ölçme-değerlendirme alanında küresel ölçekte ortaya çıkan ve değerlendirilen kavramların ve anlayışların (*biçimlendirici değerlendirme ve öğrenme için değerlendirme*) yönetmelikte yer bulması ile ölçme değerlendirmede çağdaş yaklaşımların Türk eğitim sistemine entegre edilmesi amaçlanmıştır. Örneğin; öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bütün süreçlerin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi ölçme ve değerlendirmede esas kabul edilmiş, öğrenci başarısının çeşitli yöntemlerle sürekli olarak izlenmesi, her ölçme sonucunun öğrencinin gelişimi için değerlendirilmesi, öğrencinin kapasite ve yeteneği doğrultusunda, her ölçüm sonucunda tespit edilen durum ile verilen eğitimin sürekli ilişkilendirilmesinin esas olduğu da yönetmeliğe eklenmiştir (MEB, 2000). 2004 yılında ise Türk eğitim sistemine “*yapılandırıcı yaklaşım*” temelli değişiklikler yapılmış, bu değişiklikler ölçme ve değerlendirme alanına da yansımıştır, yönetmelikte ihtiyaçlar doğrultusunda 7 kez değişiklik yapılmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004). Bir yıllık denemenin ardından 2005-2006 yılında ders yılından itibaren yenilenen programlar tüm ülkeye yaygınlaştırılmış, gerçekleştirilen değişikliklerle davranışçı öğrenme kuramından bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmıştır. Buna bağlı olarak öğretim programlarının tüm boyutlarında dolayısıyla ölçme-değerlendirme sürecinde de değişikliklere gidilmiştir (Akpınar ve Aydın, 2007). 6287 No’lu İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında ortaöğretim de zorunlu hale getirilmiştir. 4+4+4 düzenlemesi olarak da bilinen ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren

uygulanmaya başlanan bu kanun ile Türk eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Bu kanun kapsamında gerçekleştirilen değişiklikler, ölçme ve değerlendirme alanında birtakım değişikliklere gidilmesine neden olmuştur. Örneğin, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde sözlü sınavlar kaldırılırken ödevler ise performans çalışmalarına dönüştürülmüştür. Öğrenci başarıları öğretim programları esasa alınarak ölçülürken yeni yönetmelikte öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınmaktadır. Öğrencinin başarıları öğretmenler tarafından öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığı ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla sürekli izlenir ve değerlendirilir ilkesine kendisini bırakarak sadece izlemenin değil değerlendirmenin de gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerileri de ölçen ölçme araçlarına ağırlık verilirken; yeni yönetmelikte eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. becerileri ölçen araç ve yöntemlere önem verilmesi esas alınmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013). Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanında dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri gibi tamamlayıcı -çağdaş, öğrenci merkezli, alternatif- ölçme değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir (Doğan, 2023; MEB OÖKY, 2013). 2017 yılında öğretim programları, çağın gereklerine, bireylerin ve toplumun değişen ihtiyaçlarına ayak uydurulması gerektiği düşüncesiyle yenilenmiş, değerler eğitimi tüm derslerin öğretim programlarında ele alınmış olup 2017 öğretim programları sadece bir yıl süreyle uygulanmıştır. Paydaşların görüşleri doğrultusunda 2017 öğretim programları yenilendikten sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yeni öğretim programları Türk eğitim sisteminde uygulanmaya başlanmıştır (Özüdoğru, 2021). Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ders müfredatlarında bazı değişiklikleri de beraberinde getirmiş, öğretim programlarında ve ölçme ve değerlendirmede küçük revizyonlar yapıldığı görülmektedir (Acar, 2019). Nihayetinde Millî Eğitim Bakanlığı, 2023-2024 ders yılı başlamadan önce ölçme-değerlendirme alanında bir dizi yenilik ve değişiklikler duyurmuştur. İlk olarak 9 Eylül 2023 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” ile değişikliklerin işaret fişliğini atan MEB, ardından 11 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi" ile ölçme-değerlendirme faaliyetlerini tek çatı altında toplamış, kurum/kuruluşların yetki ve sorumluluklarını belirlemiş ve çeşitli değişiklikler gerçekleştirmiştir. (Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği [MEBÖDY], 2023; Millî Eğitim Bakanlığı

Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi [MEBYUSY], 2023). Akabinde Türk Millî eğitim sisteminde anlayış değişikliğini ifade eden “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)” ile eğitim felsefesinde, derslerin programlarında ve ölçme değerlendirme alanında güncellemeleri ve değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni [MEB TYMMÖPOM], 2024a). Ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler, TYMM ile bir çatının altında toplanmıştır. TYMM’de ölçme ve değerlendirme öğretimin bir parçası olmanın yanında öğretimi tamamlayan bir süreç olarak da görülmekte, öğretim programı uygulamalarının her adımında öğrencinin gelişiminin incelenmesi ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşmadığının izlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesinin yani tanılayıcı değerlendirmenin yanı sıra öğrenme eksiklikleri ve eğilimlerine ilişkin bilgi de sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretim sürecini en üst düzeyde destekleyecek, geri bildirim sağlayan yapıcı ve beceri odaklı olacak şekilde planlanarak yürütülmesi gerekmektedir. Kısaca, TYMM’de öğretim programlarında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli ve geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. (MEB, 2024b)

Ölçme ve değerlendirmenin, eğitim sürecinin vazgeçilmez ve önemli bir parçası olduğu bilinmektedir. MEB, bu alanda yapılan yenilikler ve değişikliklerle, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışlarının ışığında öğretmenlerin daha nitelikli değerlendirme yapmalarını ve öğrencilerin başarılarını daha doğru bir şekilde ölçmelerini hedeflemektedir. Ancak, bu değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve öğretmenlerin öz yeterliklerine nasıl yansıdığı konusu hala tam olarak açıklığa kavuşmamıştır (OECD, 2017). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki değişikliklere yönelik görüşleri, onların bu yenilikleri ne derece benimsediklerini ve uygulamada karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu değişiklikleri olumlu ya da olumsuz algılamaları, eğitim politikalarının başarısı açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, öğrencileri ve gelişimlerini doğrudan ölçen ve değerlendiren kişiler olduğu için başarılı bir öğretim sunmanın ve etkili değerlendirmeler yapmanın ana faktörü olarak kabul edilirler (Sbai, 2018). Öğretim kalitesi için gerekli olan beş unsurdan biri değerlendirme, diğeri ise öğretmen olarak belirlenmiştir (Yamtim ve Wongwanich, 2014). Çimer (2017) Türkiye’de sınıf içi değerlendirme sisteminin okullarda performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerini barındıracak şekilde değiştirilmesi için bir reform hareketi başlatıldığını ancak

alandaki yapılan araştırmaların söz konusu reformun etkili bir şekilde uygulanmadığını tespit ettiğini bildirmektedir. Akpınar ve Aydın (2007) 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşıma geçişi barındıran reformda; öğretmenlerin özellikle program değerlendirme boyutunun çok önemli bir ögesi olarak görülmesine rağmen öğretmenlerden yeterince dönüt alınamadığını bildirmiş, bunun sebebinin de ülkemizde reform sonrası eğitime yeterince önem verilmemesi ve yetersiz kurslarla adeta geçiştirilmesi olduğunu ileri sürmüştür. Başta öğretmenler olmak üzere eğitim çalışanları, veliler ve toplumun reform konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasının, 2004 reformunun uygulamada başarılı olmasının önündeki en büyük engel olarak gösterilmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen reformun uygulanması esnasında aksamasının nedenleri; değişimin gerekli olup olmadığına dair şüphelik, ortaya atılan fikirlerin yüzeysel olarak anlaşılması, öğretmenlerin özerklik eksikliği, yeniliklerin uygulamada işe yarayacağına dair güvensizlik, yaygınlaştırma çalışmalarının ve mesleki rehberliğin tam olarak yapılmaması neticesinde yetersiz bilgi ve beceriler ile yüksek riskli bir sınav olan üniversiteye giriş sınavının varlığı şeklinde sıralanmıştır (Çimer, 2017). Öğretmenlerin değişiklikler sonrası yeni müfredatı benimseyip benimsemeyecekleri ya da yeni müfredata direnç gösterip göstermeyeceklerini belirlemek için öğretmenlerin değişikliklerle ilgili algılarını öğrenmenin önemli olduğu bilinmektedir (Özüdoğru, 2021). BAE'nin 2021 eğitim vizyonu kapsamında 2017 yılında gerçekleştirdiği reformun bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlığının belirlenmeye çalışıldığı iki araştırma arasında 4 yıl geçmesine rağmen benzer şekilde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin halen tercih etmesi, öğretmenlerde reforma dayalı uygulamaları benimseyip bunları ölçme-değerlendirme uygulamalarına yansıtmamasının zaman aldığını göstermektedir (Sbai, 2018; Bourenane, 2022). Cezayir'de ise reformun üzerinden 11 yıl geçmesine rağmen ilkokul öğretmenlerin 2003 yılından beri uygulanan yetkinlik temelli değerlendirme yöntemlerinde kendilerini en az yetkin, geleneksel değerlendirme yöntemlerinde kendilerini ise daha yetkin gördükleri tespit edilmiştir (Kerma ve Ouahmiche 2014).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, onların mesleki performanslarını ve öğrencilere sundukları eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir (OECD, 2019). MEB tarafından uygulamaya konulan yeni ölçme ve değerlendirme sistemleri, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını nasıl etkilediği sorusu, eğitim literatüründe sıkça tartışılan bir konudur. Bu değişikliklerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığı ve öğretmenlerin bu süreçte hangi desteklere ihtiyaç duydukları, araştırmanın temel sorularını

oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yeni sistemlere uyum sağlama süreçleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar, eğitim politikalarının etkinliğini değerlendirmek açısından kritik bir öneme sahiptir (Durmuşoğlu, 2017). İngiltere’de 2015 yılında gerçekleştirilen değerlendirme reformunun okullarda farklı şekillerde uygulandığı, bazı okullarda uygulamada belirsizliklerin olduğu, bunun yanında katılımcıların reforma ilişkin algılarının okul kültürü, zaman, bilgi ve kaynaklar da dahil olmak üzere çeşitli sınırlayıcı faktörler tarafından kısıtlandığı tespit edilmiştir (Waland ve Darlington, 2020).

1.1.Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler, eğitim sisteminin genel yapısında önemli dönüşümler yaratmıştır. Bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve öz yeterlik algıları üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Ancak, bu yeniliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve uygulanabilirliğinin nasıl değerlendirildiği konusunda kapsamlı bir bilgi eksikliği bulunmaktadır (OECD, 2017). Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki bu değişikliklere karşı tutumları ve öz yeterlik algıları, eğitim politikalarının başarıya ulaşması için kritik öneme sahiptir. Bu durum, öğretmenlerin değişikliklere adaptasyonu ve mesleki gelişim süreçlerini etkileyebilecek çeşitli faktörlerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır (Durmuşoğlu, 2017). Eğitim sistemindeki bu yeniliklerin, öğretmenler üzerinde yarattığı etkileri anlamak ve değerlendirmek amacıyla, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki değişiklikler hakkındaki görüşlerini ve öz yeterlik algılarını araştırmak büyük önem taşımaktadır. Özellikle, öğretmenlerin bu değişiklikleri ne ölçüde benimsedikleri ve uygulamada karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi, eğitim uygulamalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Eğitimde kaliteyi artırmayı hedefleyen bu tür yeniliklerin, öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyon düzeylerini nasıl etkilediğini anlamak, eğitim politikalarının öğretmenler üzerindeki etkilerini daha iyi analiz etmeye olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin MEB'in ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri ve öz yeterlik algıları, eğitim sistemimizin kalitesini ve etkinliğini doğrudan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu yeniliklere yönelik algı ve tutumlarının incelenmesi, hem eğitim politikalarının daha iyi anlaşılmasına

hem de öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine yönelik önemli bilgiler sunmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerini ve öz yeterlik algılarını incelemektir. Özellikle, bu değişikliklerin öğretmenler üzerinde yarattığı etkileri anlamak ve değerlendirmek hedeflenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin bu yeniliklere karşı tutumlarını, bu değişikliklerin mesleki uygulamalara nasıl yansıdığını ve öğretmenlerin öz yeterlik algılarının nasıl etkilendiğini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin değişiklikleri nasıl algıladıkları ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın önemi, eğitim politikalarının etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artırma çabalarına katkı sağlamasında yatmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki değişikliklere yönelik tutumları ve algıları, eğitim sisteminin genel başarısı açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerin öğretmenler tarafından nasıl benimsendiği ve uygulandığı, bu yeniliklerin kalıcı ve etkili olmasını belirleyen temel faktörlerden biridir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu süreçlerde karşılaştıkları sorunların ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına yardımcı olacaktır. Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak önemli veriler sunmayı hedeflemektedir. Özellikle, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yükseltilmesi, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrenci başarısını yükseltmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki tatmin düzeylerini ve motivasyonlarını artıracak stratejilerin geliştirilmesine ışık tutacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, MEB'in ölçme ve değerlendirme alanındaki yeniliklerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik önemli bir adım olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'nda özellikle ölçme ve değerlendirme alanında çalışan yetkililerin ve uzmanların bu çalışmanın sonuçlarından yararlanabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın temel problemi öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri nedir ve bu konu ile ilişkili olan ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algıları ne seviyededir?

Bu temel probleme bağlı olarak öğretmenlerin görüşleri ve öz yeterlik algıları ortaya konulacak ve bunların çeşitli demografik ve mesleki değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu doğrultuda alt problemler aşağıda sunulmuştur.

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri nedir?
2. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin gerçekleşen değişikliklere ilişkin özyeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklere ilişkin özyeterlik algıları demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Varsayımlar

Çalışmanın örnekleminde yer alarak görüş bildiren öğretmenlerin “Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algısı Anketi”ndeki sorulara samimi biçimde nesnel olarak yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- i. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı,
- ii. Sakarya ilinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan öğretmenler,
- iii. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algısı Anketi” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitimde ölçme: Ölçme, eğitimde öğrencilerin belirli özelliklerini veya yeteneklerini sıfatsal ya da sayısal olarak eşleştirme sürecidir. Sınavlar, testler veya diğer değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilerek elde edilen veriler, öğrencilerin başarılarını, ilerlemelerini veya belirli bir konuda ne kadar bilgi sahibi olduklarını belirlemek için kullanılır. Ölçme, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır ve eğitimcilerin öğretim stratejilerini ayarlamalarına yardımcı olur (Key Differences, 2021).

Eğitimde değerlendirme: Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin ve sonuçlarının sistematik olarak incelenmesi ve bu süreçlerin kalitesinin belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme, sadece sayısal veriler değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişimlerine, öğrenme deneyimlerine ve öğretim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin niteliksel bilgiler de içerir. Eğitimde değerlendirme, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmelerine ve gerektiğinde öğretim stratejilerini değiştirmelerine yardımcı olur (Infed, 2021).

Öz Yeterlik: Öz yeterlik, bireyin belirli bir görevi yerine getirme konusundaki inancıdır. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin öz yeterlik algıları, onların öğretim süreçlerini ne kadar başarılı bir şekilde yürütebileceklerine olan inançlarını ifade eder. Öz yeterlik, öğretmenlerin motivasyonlarını, mesleki tatminlerini ve performanslarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlerin yüksek öz yeterlik algıları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilir (OECD, 2017).

Öğretmen Yeterliliği: Öğretmen yeterliliği, bir öğretmenin etkili öğretim uygulamaları geliştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve tutumları kapsar. Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin profesyonel gelişim hedeflerini belirlemelerine yardımcı olur ve öğretim

kalitesinin değerlendirilmesi için ölçütler sağlar. Bu yeterlilikler, ğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde ve ğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılır. Öğretmen yeterlilikleri arasında sınıf yönetimi, etkili ğretim planlaması, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurma ve ğrenci katılımını sağlama gibi beceriler bulunur (InFo-TED, 2013; Teachmint, 2021). Öğretmen yeterlikleri, Millî Eğitim Bakanlığı ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından ise öğretmenlerin "ğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri; mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere birbirini tamamlayan ve birbirleriyle ilişkili üç yeterlik alanından oluşmaktadır. Bu üç yeterlik alanının altında 11 alt yeterlik alanı ile bu yeterliklere ilişkin 65 gösterge belirlenmiştir (MEB, 2017).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programları ve Öğeleri

Ertürk'e (1984) göre eğitim, "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir." Eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesi için planlı ve programlı olması kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim programlarının, eğitim sürecinde önemli bir rolü olduğunu söylenebilir. Eğitim programları; insan, toplum ve kültür ile sürekli etkileşim içerisinde olup şüphesiz dinamik ve bütüncül bir yapıdadır. Eğitim programları; toplumun genel hedefleri, hükümet politikaları, bireylerin ve toplumun ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlardaki değişim, bilimsel ve teknolojik gelişmeler gibi birçok faktörden etkilenir ve bu nedenle sürekli değişmekte ve güncellenmektedir (MEB, 2023). Başaran (1983)'a göre, eğitim programları ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerin hızına ayak uyduramaması halinde hızla eskimeye başlar. Bu nedenle eğitim programları bu tür gelişmelerin önünde ve daha ileri bir düzeyde olmak zorundadır. Yani, eğitim programları, değişen dünyaya uyum sağlayabilmek için sürekli olarak güncellenmelidir.

Eğitim programı kavramı, ilk defa M.Ö. birinci yüzyılda Julius Cesar ve askerleri tarafından kullanılmıştır (Demirel, 2021). Yazara göre Julius Cesar ve askerleri, yarış arabalarının yarıştığı koşu pistine Latince "cirriculum" (izlenen yol) adını vermiştir. Tarihi süreç içerisinde cirriculum kavramı eğitim programı için kullanılmaya başlanmıştır. Demeuse ve Strauven'e (2016) göre "eğitim programı" (curriculum) kavramı, ilk olarak 19. yüzyıldan itibaren İngilizce alan yazınında kullanılmaya başlanmıştır. Söz konusu kavram başlangıçta üniversitelerde okutulan dersleri veya bazı okullarda verilen kursları ve eğitimi ifade etmek için kullanılmıştır.

Eğitim programının ne olduğu konusunda alanyazında birçok tanıma rastlamak mümkündür. Eğitim programının tanımı, tanımı yapan kişilerin eğitim anlayışlarına ve felsefelerine bağlı olarak değişiklikler göstermektedir. Bu tanımlamaların en çarpıcı olanlarını şu şekilde listelenmiştir: "konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey, okul personeli tarafından planlanan her şey" (Demirel, 2021).

Carter V. Good hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programını, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ya da konulardan oluşan bir liste olarak tanımlamaktadır (Demirel, 2021). Caswell ve Campbell eğitim programını, öğrencilerin ve öğretmenlerin rehberliği altına kazandıkları yaşantıların tümü olarak ele almaktadır (Demirel, 2021). Eğitim programları alanındaki önemli çalışmalarıyla tanınan Tyler bu kavramı, geçmişte ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının bütünü olarak tanımlarken Posner (2004) ise hem öğretmene hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi olarak ele almaktadır (MEB, 2023). Saylor Alexander ve Lewis ise programı eğitilecek bireylere öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadırlar (Demirel, 2021). Ornstein ve Hunkins ise, eğitim programını kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma yaklaşımları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak tanımlamışlardır (MEB, 2023).

Ülkemizde ise eğitim programı ve program geliştirme alanında ilk akla gelen uzmanlardan Varış (1994, s.18) eğitim programını, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlarken Demirel (2021), “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” biçiminde tanımlamaktadır. Ertürk ise eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeni” olarak tanımlamaktadır. Ertürk’e göre yetişek, öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir (Demirel, 2021). Başaran’a (1983) göre ise eğitim programı, gösterilen Millî eğitimin amaçlarına ulaştırılacak her türlü etkinlikleri, yöntemleri kapsar (Başaran 1983, s. 210). Akpınar ise eğitim programını ulusal, kurumsal ve kişisel boyutlarda belirli amaçlara ulaşmak üzere düzenlenmiş, okul içini ve okul dışını kapsayan planlı etkinliklerin tümü olarak tanımlamaktadır (TÜBİTAK, 2022). Sönmez (2015) de eğitim programı kavramı yerine Ertürk gibi “yetişek” kavramını kullanır ve ona göre yetişekler, öğrencide gözlenmeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınav durumlarını kapsamaktadır.

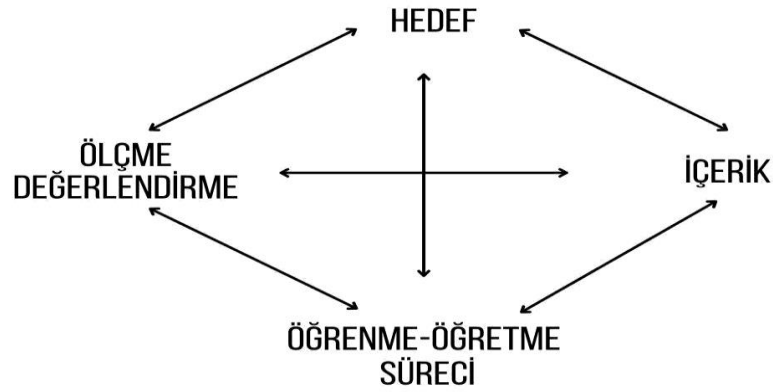
Taba’ya göre eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın hedefler ve hedef davranışlar, içeriğinin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme ve öğretme süreci, hedeflerin değerlendirilmesi öğelerinden oluşur (Demirel, 2021). Eğitim programı tanımlarında

görülen çeşitlilik ve farklılıklara karşın tanımlarda birtakım ortak noktalar bulunmaktadır. Eğitim programının bir amaç dizisini, bu amaçların kazandırılmasını sağlayacak içeriği, içeriği kazandırmak için kullanılacak etkinlikleri ve öğrenme çıktılarını belirleyecek değerlendirme etkinliklerini kapsamı gerekmektedir (MEB, 2023). Bu bağlamda, eğitim sistemleri mutlaka planlı bir şekilde yapılmalıdır.

Eğitim Programı ile öğretim programı kavramları birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanılmaktadır. Varış (1994), eğitim programının, bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı eğitim etkinliklerini içine aldığını belirtir. Öğretim programının ise eğitim programı içinde yer aldığını ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili tüm etkinlikleri kapsadığını belirtir. Ders programını da öğretim programının içinde yer alan ve dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde düzenlendiği bir plan olarak belirtmektedir. Demirel'e göre (2021), eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini; öğretim programı bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinlikleri, ders programı ise bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi özelden genele ders programı, öğretim programı, eğitim programı birbirini kapsayan bir yapıdadır.

Eğitim programı; eğitim sürecinin nasıl, ne şekilde, niçin ve ne kadar gerçekleştirildiğini gösterir. Bu bağlamda genel olarak eğitim programında dört öge bulunmalıdır (Şişman, 2017). Bu ögeler sırasıyla “Hedef (Amaç)”, “İçerik (Konu Listesi)”, “Öğrenme-Öğretme Süreci (Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri)” ve “Ölçme ve Değerlendirme (Sınama Durumları)” olup arasındaki ilişki Şekil 1’de ifade edilmiştir. Eğitim programında belirlenen hedef ve kazanımlar, öğretilecek konu ve içerik listesinin de belirlenmesi demektir. Öğrencilere kazandırılacak hedef ve kazanımlar ile içerik, öğrenme-öğretme sürecinin nasıl dizayn edileceğini etkilemektedir. Hedef ve kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı, konuların nasıl ve hangi yöntemlerle kavratılacağı, kullanılacak araç-gereçlerin ve düzenlenecek eğitim-öğretim durumları ile öğrenme alanlarının nasıl düzenleneceğini de etkilemektedir. Öğrenme-öğretme süreci esnasında ve sonrasında gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme faaliyetleri hedef-kazanım ile konu listesi ve öğrenme-öğretme sürecine göre belirlenmekte ve değişmektedir. Ölçme-değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışlarda doğal olarak içerikte ve öğrenme sürecinde yenileme ve değişime gidildiği takdirde programın ögeleri tekrar tasarlanmak zorundadır. Kısacası

eğitim programının dört ögesi birbiriyle ilişkili, birbirinin devamı olmakla birlikte bir sonraki ögeyi de diğer öğeleri de etkilemektedir.



Şekil 1. Eğitim programının temel öğeleri

İşman ve ESKİCUMALI (2000) eğitim programının dört aşamasından bahsetmektedir: Hedeflerin Belirlenmesi, Hedefleri Gerçekleştirecek Öğretmen Ortamlarının Belirlenmesi, Eğitim Durumlarının Örgütlenmesi ve Değerlendirme. Demirel (2021) ise eğitim programlarının beş boyuttan oluştuğunu, boyutların her birinin kendi içinde ve diğer boyutlarla uyumlu olması ve sistem bütünlüğü içinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Demirel, yukarıda sözü edilen dört temel öğeyle ilişki içerisinde olan bağlam kavramını da eğitim programlarının temel öğelerine dahil etmiştir. Demeuse ve Strauven (2016) 'e göre ise bir eğitim programı üç boyut başka bir deyişle üç bileşen etrafında biçimlenir. Bunlar amaçlar, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınav durumlarıdır. Görüldüğü gibi Demeuse ve Strauven dört temel öğede yer alan içerik öğesine yer vermemiş, bu öğeye öğrenme-öğretme süreçlerinin içerisinde yer vermiştir.

Girdi, işlem, çıktı ve dönüt öğelerinden oluşan ve açık bir sistem olan eğitim sistemi, sürekli kendini yenileyen bir yapıdır. Bu nedenle eğitim sistemlerinde, sürekli yenileme, geliştirme ve düzenlenme çalışmaları bir zorunluluk olmuştur (Demirtaş, 2017). Görüldüğü gibi eğitim programının temel ve vazgeçilmez öğelerinden birisi de ölçme ve değerlendirmedir. Planlanan eğitimin süreç içerisinde ne kadar başarıya ulaştığı, hedeflere ne düzeyde ulaşıldığını ölçme ve ölçme sonrasında yapılan değerlendirme ile mümkündür. Ölçme ve değerlendirme eğitim programının yeniden planlanması için bir kilometre taşı olarak da görülmektedir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin planlanan eğitim programının gözden geçirilerek daha iyi hale getirilmesinde de önemli ve ilk adım olduğunu söyleyebiliriz. Bu

durumu eğitim verilen birey için de geçerli olduğu muhakkaktır. Eğitim programının ana süreçlerini de gösteren ve birbiri ile sıkı bir ilişki içerisinde olan bu dört temel öğeden biri olan ölçme değerlendirme faaliyetleri, eğitim programının/eğitim faaliyetinin çıktısını, etkililiğini ve verimliliğini göstermektedir.

2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Neyi öğreteceğimizi gösteren eğitim programları ile nasıl öğreteceğimizi gösteren öğretim programlarının etkililiğini ve verimliliğini gösteren ölçme değerlendirme, eğitim sistemi ve eğitim programları açısından kritik bir öneme sahiptir. Günlük hayatımızda farkına bile varmadan birçok ölçme yapmaktayız. Özellikle Covid-19 pandemisi esnasında ve sonrasında artan enflasyon nedeniyle mal alım satımında, market alışverişlerinde, alışverişte düşen gramajların takibinde, yolculuklarda, sebze-meyve alırken, hava sıcaklıkları takibinde, öğrenci başarılarının belirlenmesinde, ders başarılarında vb. durumlarda sürekli ölçme yapmaktayız. Ölçme yapmamızın temel nedeni farklılıklar ya da değişkenlerdir (Doğan, 2023; Güler, 2023; Tekindal, 2010). Farklılıklar olmasaydı ölçme ihtiyacının da ortaya çıkmaması doğaldır. Hava sıcaklıkları, öğrenci başarıları, boylarımız, şehirlerarası mesafeler, arabaların hızları aynı düzeyde olsaydı ölçme yapma ihtiyacı da doğmayacaktı. Netice itibarıyla ölçme eylemi ile ölçülmek istenen özelliklerdeki farkların derecesini ve miktarını saptamaya çalışmaktayız (Doğan, 2023; Tekindal, 2010).

Ölçme, bir niteliğin gözlenip sonuçların sayı veya sıfatlarla ifade edilmesi şeklinde tanımlanır (Turgut ve diğerleri, 2021). Gümüş (1977, s. 21)'e göre ölçme, “bir varlığı veya varlıklara ait özellikleri, uygun araçlar kullanarak, bir birim cinsinden sayı ile ifade etmektir.”. Binbaşoğlu (1983)'na göre ise ölçme gözlenen yahut ölçülen nesneleri/özellikleri herhangi bir ölçü birimine göre anlatım işidir. Başka bir deyişle ise nesne ve bireylere, belirli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirli kurallara uyarak belirtmek için simgesel değer ya da değerler verme işlemi olarak da tanımlanabilir (Binbaşoğlu, 1983). Ölçme sonucunda ölçülen nesne yahut durum simge ya da sembollerle ortaya konmaktadır. Stevens da ölçmeyi Binbaşoğlu'nun tanımına yakın bir şekilde “gözlemlenen varlıklara ve olaylara bir kurala göre sayısal değerler vermek” olarak tanımlamıştır (Stevens, 1946'dan aktaran Çelik, 2005).

Tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere, (a) ölçmede gözlemlenen bir varlık ya da olay olmalı, (b) ölçülmek istenen özellik belirlenmeli, (c) doğru, geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme aracı belirlenmeli ve akabinde ölçme bir birime ya da ölçüte göre yapılmalı, (d) ölçme sonucu belirli bir kurala göre sayısal, sembolik ya da sıfatlarla ifade edilmelidir (Eskicumalı ve İşman, 2000; Gümüş, 1977; Tekindal, 2010). Ölçme yapabilmek için sırasıyla aşağıdaki sorulara cevap aramamız gerekmektedir:

- Neyi ölçeceğiz?
- Nesini ölçeceğiz?
- Ne ile ölçeceğiz?
- Kim ölçecek?
- (Ölçme sonucu) Ne kadar? (Gümüş, 1977).

Ölçmenin her anında doğru adımlar atılmaması nedeniyle ölçmenin doğruluğu yahut sıhhati zedelenmekte, bu durumda amacına uygun bir ölçme yapılmamış olmaktadır. Mesela doğru ölçme birimi yahut doğru ölçme aracı kullanılmadığı zaman ölçme sağlıklı ve doğru bir şekilde ortaya konulmamıştır. Bu durumda geçerli ve güvenilir ölçmeden söz edilemeyeceği gibi ölçmeye dayalı verilen kararların da doğru olmayacağı anlamına gelmektedir. Bu nedenle ölçmenin hatalardan arınık, hassas bir şekilde, geçerli ve güvenilir yapılması çok önemlidir (Gümüş, 1977; Tekindal, 2010).

Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak bir karara varma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Baykul ve Turgut, 2021). Gümüş ise değerlendirmeyi, “ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargılarına) ulaşmaktır.” şeklinde tanımlamaktadır (Gümüş, 1977). Binbaşıoğlu (1983, s.11)’na göre ise değerlendirme, “çeşitli ölçme ya da ölçme yerine geçen gözlemler sonucunda elde edilen ölçme sonuçlarından, zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarma”, eğitimde değerlendirme “bir ölçme sonucunu, bir ölçütle karşılaştırarak, bir değer yargısına varma işlemidir.” Tanımlardan da anlaşılacağı üzere değerlendirme, (a) ölçme sonucu (b) ölçüt ile karşılaştırma (c) karar verme basamaklarından oluşmaktadır.



Şekil 2. Değerlendirme süreci

Değerlendirme yapılabilmesi için ölçme sonucu olmazsa olmaz bir ön koşuldur. Değerlendirme ölçmeyi takip eden bir işlem olmakla beraber ölçme sonucunun tek başına değerlendirilmesinden söz edilemez. Ölçme sonucunun değerlendirilebilmesi için bir ölçüte göre karşılaştırılması gerekmektedir (Gümüş, 1977; Tekindal, 2010). Üniversite giriş sınavından 489,261 puan aldığı ölçülen bir adayın bu puanı tek başına herhangi bir şey ifade etmemektedir. Yahut boyu 120 cm ve yüksekliği 85 cm olarak ölçülen masa hakkında karar verebilmek için bir ölçüte ihtiyacımız bulunmaktadır.

Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme birbirinden bağımsız olarak hiçbir anlam ifade etmemektedir. Her ne kadar birbirleriyle karıştırılsalar da aslında birbirlerini tamamlayan nitelikte ve birbirleriyle ilişkilidirler. Yapılan ölçmenin anlam kazanabilmesi için değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Doğru değerlendirme yapılabilmesi için geçerli, güvenilir, geçerli ve sıhhatli ölçme sonuçlarına ihtiyacımız bulunmaktadır. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alacak şekilde kapsam bakımından daha geniş olduğunu söyleyebiliriz. Ölçme genellikle gözleme, değerlendirme ise karşılaştırmaya, karara, yargıya ya da hükme dayanmaktadır. Ölçme subjektif olabildiği gibi -standart ölçme araçları ile yapıldığı zaman- genellikle objektiftir, değerlendirme ise ölçüte göre değişen bir karar ya da yargı olduğu için subjektiftir. Hem ölçme hem de değerlendirme bir ölçüte dayalı yapılmaktadır. Ölçmenin ölçütü ölçü birimi iken, değerlendirmenin ölçütü nesnelerin veya özelliklerin arasındaki ilişkilerin belirlendiği ölçütlerdir (Birincioğlu, 1983; Gümüş, 1977; Tekindal, 2010). Değerlendirmenin olabildiğince objektif gerçekleştirilebilmesi için ölçütlerin doğru bir şekilde ve çok dikkatli belirlenmesi önemlidir (Güler, 2023). Kısacası, doğru bir değerlendirmeden bahsedebilmek için şu üç işlemin doğru yapılması gerekmektedir:

- Ölçme sonucunun doğru, güvenilir ve geçerli yapılması
- Ölçütün amaca uygun bir şekilde seçilmesi
- Değerlendirmenin doğru bir şekilde yapılması (Baykul ve Turgut, 2021).

2.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, belli bir plan ve program içerisinde yürütülen eğitim-öğretim hizmetlerinin hangi düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak programların, öğrenme süreçlerinin/yaşantılarının, planların gözden geçirilmesi ve yeniden tasarlanması için gereklidir. Yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinin sonunda ölçme ve değerlendirme yapılmazsa, amaçlara hangi düzeylerde gerçekleştirildiğini de tespit edemeyiz. Ayrıca düzenlenen öğrenme yaşantılarının yeterli olup olmadığına karar vermemiz mümkün değildir (Birincioğlu, 1983; Gümüş, 1977). Bunun yanında ölçme ve değerlendirme sayesinde eğitimde değişime ve gelişmelere yön verilir. Değişime ve gelişime kapalı, sabit/değişmeyen bir program ile yapılan tüm yatırımlar boşa gidecek, çabalar beyhude bir çabaya dönüşecek, kısır bir döngüye sebep olacaktır (Gümüş, 1977). Bu nedenle yürütülen eğitim-öğretim sürecinin sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme aynı zamanda çeşitli yenilik ve değişikliklere yol açacağı için yenilenen eğitim programının/sürecinin başlangıcı olarak kabul edilebilir (Gümüş, 1977).

Eğitim de ölçmeyi, eğitim gören bireylerde meydana gelen davranış değişikliklerini saptamak için çeşitli araç ve tekniklerle elde edilen sonuçlar olarak tanımlayan Gümüş (1977); değerlendirmeyi ise, ölçme araç ve teknikleriyle elde edilen sonuçları, uygun ölçütlere göre yorumlamak ve öğrencinin gelişimi hakkında yargıya varmak olarak tanımlamaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin aldıkları derslerdeki kazanılması arzu edilen özelliklerinin belirlenmesi, kazanılması öngörülen hedeflere ulaşabilme derecesi veya düzeyinin belirlenmesi, belirlenen özelliklerin amaca uygunluğu konusunda kararlar verilmesi süreçleri olarak da tanımlanabilir (Başol, 2021; Tekindal, 2010; Turgut ve Baykul, 2021). Bu süreçler, daha çok öğrenci hakkında karar alınmasının yanında, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi (sürecin değerlendirilmesi), uygulanan öğretim programının işlerliğinin belirlenmesi, öğrencilerin mezuniyet sonrası ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi, okul öğretmen performansının belirlenmesi, eğitim ortamının uygunluğunun incelenmesi gibi farklı amaçlar için de yapılmaktadır (Baykul ve Turgut, 2021; Güler, 2011). Yapılan bu değerlendirmeler için elde edilen ölçme sonuçlarının hatalardan mümkün olduğu kadar arınık (güvenilir) ve amaca uygun (geçerli) olması gerekmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme davranış değişikliklerini saptamak için yapıldığı için objektif olarak ölçülmesi ve her zaman sayısal sonuçlara ulaşılması oldukça güçtür. Bu nedenle eğitimde ölçme ve değerlendirme somut verilere dayalı ölçme ve değerlendirmeye göre çok daha zor ve karmaşıktır (Gümüş, 1977). Eğitimde değerlendirmeye kaynak teşkil edecek ölçme sonuçlarının hatalardan arındırılması zor olduğu gibi, değerlendirmeye esas ölçütün belirlenmesi ise daha zordur (Baykul ve Turgut, 2021). Bu durum eğitim alanında yapılan değerlendirmelerin alelade ve lalettayin (gelişigüzel) bir şekilde değil büyük bir dikkat ve özveriyle yapılması zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Sadece geleneksel anlayışa dayalı sözlü ve yazılı sınav yoklamalarına dayalı değerlendirme yerine gözlemlere ve öğrenme yaşantılarına dayalı biçimlendirici değerlendirmeye de ihtiyaç bulunmaktadır (Gümüş, 1977).

2.4. Amacı ve Değerlendirme Türleri

Bu başlık altında değerlendirmenin amaçları ile türleri açıklanmıştır:

2.4.1. Değerlendirmenin Amacı

Ölçme ve değerlendirme günlük hayatımızda, mesleklerde ve bilim dallarında birçok alanda kullanılmaktadır. Binbaşıoğlu (1983)'na göre eğitimde değerlendirme üç amaçla yapılır: öğrenciyi tanıma ve belli bir yere yerleştirme, öğrenciyi yetiştirme ya da geliştirme, eğitim ve öğretim sonuçlarının belirlenmesidir. Tekindal (2010) ise eğitimdeki değerlendirmenin amaçlarını biraz daha özelleştirerek şu şekilde listelemiştir: öğretim, not verme, öğrenci seçme, öğrenci yerleştirme, rehberlik ve yönlendirme, öğretim programlarının etkililiği, yönetim, süreç içerisinde yer alan öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespit edilmesi ve süreç içerisinde belli bir alan ilişkin ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi ile ilgili kararların verilmesi amacıyla yapılmaktadır. Harlen'e göre ise, değerlendirme yapmanın amaçları şunlardır:

- Öğrenmeye yardımcı olmak (öğrencilerin gelişim düzeyi, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler vb.),

- Başarının belirlenen zamanlara göre özetlenmesi (velilere, öğretmenlere ve öğrencilere tutulan kayıtlara göre bilgi vermek),
- Öğrencilerin seçilmesi (daha sonraki seviyeler için alan/program belirlemede rehberlik etmek),
- Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (ortaya çıkan sonuçlara ya da tespitlere göre öğrenme-öğretme ortamlarında düzenlemeler yapmak),
- Öğrencilerin performanslarının izlenmesi (okul, bölge veya ülke çapında)
- Yeni materyallerin ve eğitim reformlarının incelenmesine yardımcı olmak. (Harlen, 1998'den aktaran Orhan, 2007).

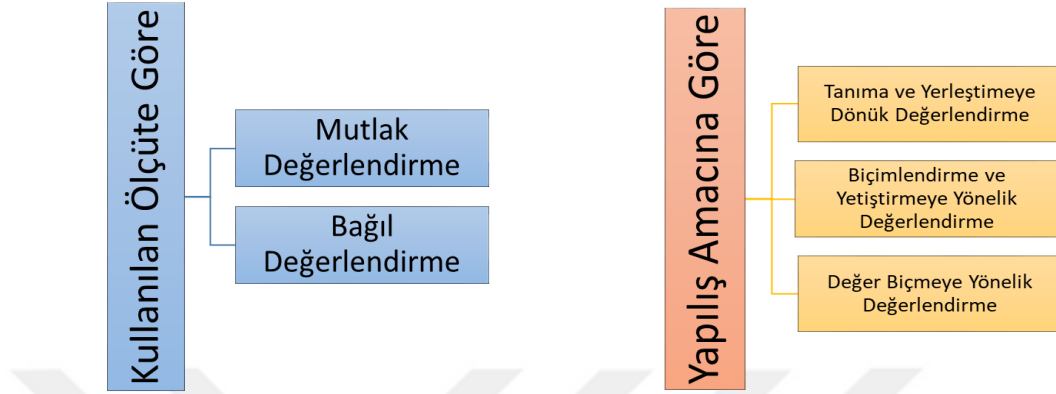
Tüm belirtilen bu bakış açılarından yola çıkarak eğitim ve öğretimde ölçme değerlendirilmenin kullanılmasının belli başlı amaçlarını şöyle sıralayabiliriz:

- *Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini belirleme:* Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinin başında öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek. Bu amaçla yapılan ölçme ve değerlendirme sonunda öğrenciler tespit edilen hazır bulunuşluk seviyesine göre uygun eğitim programlarına yerleştirilir (Güler, 2023).
- *Öğrencinin yetenek, ilgi ve tutumlarını belirleme:* Öğrencinin eğitim-öğretim programlarına veya öğretim alanlarına yöneltilmeden önce öğrencilerin yeteneklerini ve girmek istedikleri eğitime ilişkin duyuşsal özelliklerini belirlemek. Bu amaçla yapılan değerlendirme sonunda öğrenciler yetenek, ilgi ve tutumlarına eğitim programlarına / öğretim alanlarına yerleştirilir (Baykul ve Turgut, 2021).
- *Öğrenme eksikliklerini tespit etme:* Bir tür değerlendirme öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Öğrencilere kazandırılması planlanan davranışların öğretim programlarımızda sarmal bir yapıda olduğu bilinmektedir. Üçgenlerde iç açların toplamı ile ilgili kazanımı vermeden önce öğrencilerin sahip olması gereken kazanımları (ön-şart davranışları) elde edip etmediği tespit edilmelidir (Baykul ve Turgut, 2021). Ön öğrenmelerin öğrencide eksik olması, bu davranışların üstüne inşa edilen öğrenmelerin kazanılmasını güçleştirir yahut imkânsız bir hale sokar. Öğrencilerde tespit edilen ön öğrenme eksiklikleri giderilerek takip eden davranışların kazandırılmasının önündeki engel kaldırılmaya çalışılır (Baykul ve Turgut, 2021).

- *Öğrenciye geribildirimde bulunma:* Eğitim-öğretim süreci devam ederken öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesine engel eksikliklerinin ve hatalarının tespit edilerek öğrenciye geri bildirimde bulunmak. Bu amaçla yapılan ölçme ve değerlendirmede öğrencinin hedefe daha yüksek düzeyde ulaşması için tespit edilen hatalar ve engeller kaldırılmaya çalışılır (Güler, 2023).
- *Öğretimin ve öğretme sürecinin değerlendirilmesini sağlama:* Uygulanan öğretimin sonunda belirlenen davranışları öğrencilerin yeteri kadar kazanıp kazanmadığını tespit etmek. Programın sağlamlığı önkoşuluna dayalı olarak belirlenen bir davranış gerçekleştirilen öğretimin sonunda öğrencilerin %75'i tarafından kazanılmamış ise, bu durum uygulanan öğretimin başarısız olduğunu gösterir. Bu amaçla yapılan değerlendirmede öğretimin etkililiği de saptanmaktadır. Öğretmen elde ettiği tespitlere göre kullandığı araç-gereçleri, uyguladığı yöntem ve teknikleri, hazırladığı öğrenme ve öğretme ortamını gözden geçirerek çeşitli düzenlemeler ve değişiklikler yapmaktadır (Baykul ve Turgut, 2021). Bir anlamda öğretmen öğretim ile beraber dolaylı olarak kendini de değerlendirmekte ve yenilemektedir (Gümüş, 1977).
- *Öğrenci başarı düzeyini tespit etme:* Eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin düzeyi belirlenerek başarısı değerlendirilmektedir. Planlanan eğitim-öğretim süresi sona erdiğinden öğrenciye not vermek ve bu nota göre değer biçilmek amacıyla yapılır (Baykul ve Turgut, 2021; Güler, 2023). Amaç, öğrencilerin düzeyine uygun olarak önceden belirlenen amaç, hedef ya da davranışlara (kazanımlara) ulaşma düzeyini belirlemektir (Gümüş, 1977).
- *Eğitim sisteminin veya eğitim programının kontrolünü sağlama:* Eğitim sisteminin eksikliklerini, hatalarını ve kaynaklarını tespit etmek ve bu konuda geri bildirimde bulunmak (Baykul ve Turgut, 2021). Bu amaçla yapılan değerlendirmede eğitim sistemi ve eğitim programının işlevselliği, geçerliliği, doğruluğu ve uygunluğu kontrol edilerek belirlenen eksiklikler tamamlanmaya, hatalar giderilmeye çalışılmaktadır. Nihayetinde kontrol edilen eğitim programı/sistemi onarılmakta, geliştirilmekte ve değiştirilmektedir.

2.4.2. Değerlendirme Türleri

Değerlendirme ile ilgili sınıflama Şekil 2’de sunulduğu gibi genellikle kullanılan ölçüte göre iki, yapılış amacına göre ise üç türe ayrılmaktadır:



Şekil 3. Değerlendirme türleri

Açık bir sistem olduğu vurgulanan eğitime geri bildirim sağlayan değerlendirme, sistemin hangi unsurunun değerlendirilmesi amaçlanıyorsa bu amaca bağlı olarak değerlendirmenin eğitim sürecinin hangi aşamasında yapılacağı da belirlenmiş olur. Girdiler açısından eğitimsel değerlendirme amaçlanıyorsa genellikle süreç öncesinde yapılan bir değerlendirme; işlemler bakımından bir değerlendirme amaçlanıyorsa sürecin belirli aşamalarında yapılan bir değerlendirme, çıktılar açısından değerlendirme amaçlanıyorsa süreç bitiminde yapılan değerlendirmeden söz edilmektedir. Bu bağlamda değerlendirme dört grupta sınıflanabilir:

- Eğitim sürecinin başında yapılan girdilerin değerlendirilmesi (*Öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi*),
- Eğitim süreci sırasında yapılan işlemlerin değerlendirilmesi (*Öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin değerlendirilmesi*),
- Eğitim süreci sonunda yapılan çıktıların değerlendirilmesi (*Başarının değerlendirilmesi*)
- Süreç ve ürünün birlikte değerlendirilmesi ya da tümel değerlendirme (*Öğrenci performansının değerlendirilmesi*) (Atılğan, 2019).

Kimi eğitim bilimciler, yapılaş şekillerine göre de değerlendirmeyi sınıflandırmaktadır. Yapılaş şekline göre değerlendirme, gelişigüzel değerlendirme ve düzenli değerlendirme olarak iki türe ayrılmaktadır (Ertürk,1993; Gümüş, 1977).

2.4.2.1. Kullanılan Ölçüte Göre Değerlendirme Türleri

Notların belirlenmesinde; öğretmenlerin kanısı, öğrencilerin yetenek düzeyleri, öğrencinin programa girişteki başarısı ya da hazırbulunuşluk düzeyi, programın hedefleri, sınıfın genel başarı düzeyi, daha önceden ülke çapında geliştirile normlar vb. durumlar ölçüt olarak kullanılmaktadır (Turgut, 1983'ten aktaran Nartgün, 2007). Bu ölçütler mutlak ya da bağıl niteliktedir. Kullanılan ölçütlerin mutlak ya da bağıl oluşu değerlendirme türünü de belirlemektedir. Değerlendirme mutlak bir ölçüte dayalı yapılıyorsa “mutlak değerlendirme”, bağıl ölçüte dayalı yapılıyorsa “bağıl değerlendirme” adıyla anılmaktadır (Atılğan, 2019). Nihayetinde kullanılan ölçüte göre değerlendirme türleri iki türe ayrılmaktadır. Bunlar: mutlak ve bağıl değerlendirmedir (Atılğan, 2019; Güler, 2023).

Mutlak değerlendirmede, mutlak ölçüt adı verilen önceden belirlenmiş bir kriter/ler ya da standart/lar kullanılır (Eskicumalı ve İşman, 2000; Güler, 2023). Mutlak ölçütle yapılan değerlendirmede, her bir bireyin ya da öğrencinin değerlendirmesi içinde bulunduğu sınıf, grup ya da topluluktan bağımsız olarak yapılmaktadır. Bir bakıma “her koyun kendi bacağından asılır” atasözü bu tür değerlendirme için geçerlidir (Güler, 2023). Bu durumda ölçüt önceden tanımlanmış ve gruptan bağımsız olarak belirlenmiş mutlak bir eşik değerdir, yer ve zamana göre değişmez (Atılğan, 2019; Erkan ve Gömleksiz, 2016). Öğrencinin aldığı not geçme için belirlenen standart veya daha standardın yükseğine ulaştıysa öğrenci geçer, standardın altında ise kalır (Lorber ve Pierce, 1990'dan aktaran Eskicumalı ve İşman, 2000). Mutlak değerlendirme Erkuş tarafından, “bir alanda yeterli kabul edilebilmek için çeşitli yollarla belirlenmiş olan minimum bir standarda (kesme puanı) göre yapılan değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2006'dan aktaran, Nartgün, 2007).

Mutlak değerlendirme; (a) ölçme kapsamındaki davranışların belli bir oranının kazanılmış olmasının gerektiği, (b) ölçme aracının dersin kapsamını örnekleyebildiği, (c) öğretim açısından belli bir standardın sağlanması ve sürdürülebilir olmasının istendiği, (d) ölçme aracının çok zor sorulardan oluşmadığı, öğrenciler tarafından tüm sorunların yanıtlanabilir

düzeyde olduğu, yanıtlama süresinin yeterli olduğu ve ölçmenin yeterli geçerlilik ve güvenirlikte yapılabildiği durumlarda kullanılır (Atılğan, 2019; Tekin, 2004).

Mutlak değerlendirmenin eksiklikleri ise şunlardır: (a) Başarı için belirlenen ölçüt, zamana ve öğretmene göre değişebilir. Bu nedenle öğrencilere uygulanan değerlendirmeler arasında kıyaslama yapmak olanaksızdır. (b) Testin güçlük düzeyinin dikkate alınmaması nedeniyle güçlük düzeyi düşük olan testlerde başarı oranı yüksek, güçlük düzeyi yüksek olan testlerde ise başarı oranı düşük olacaktır. (c) Öğrencilerin bireysel durumları dikkate alınmayacağı için kabiliyeti düşük öğrenciler sürekli düşük not alacaktır. Bu tür öğrencilerin çalışma isteği ve motivasyonunu olumsuz etkilenmekte ve bu kısır döngü kırılması mümkün değildir (Tekin, 2004).

Bağıl değerlendirmede, önceden belirlenmemiş ölçme sonuçlarına göre sonradan belirlenmiş bağıl ölçüt adı verilen bir kriter kullanılır. Bu değerlendirmede kullanılan ölçüt ölçme yapılan gruptan elde edilen bir norm niteliğindedir (Atılğan, 2019). Bağıl ölçüt ile yapılan değerlendirmede, her bir bireyin ya da öğrencinin değerlendirme sonucu içinde bulunduğu sınıf, topluluk ya da gruptan etkilenir. Öğrenciler sınıftaki diğer arkadaşlarının başarılarını önemsemek zorundadır (Güler, 2023). Bağıl ölçütün kullanıldığı değerlendirmede, öğrencilerin değerlendirilmesi, içinde bulundukları grubun performansına ya da başarısına bağlı olarak yapılır. Belirlenen ölçüt durum, yer ve zamana göre değişebilir (Atılğan, 2019; Erkan ve Gömleksiz, 2016). Bu tür değerlendirme normal dağılım eğrisi, standart sapma ve aritmetik ortalama, önceden belirlenen yüzdeliklere göre yapılan işlemlerde kullanılmaktadır (Atılğan, 2019; Tekin, 2004). Bağıl değerlendirmenin yapıldığı sınıf ortamlarında öğrenciler arası rekabet artacağı gibi dayanışmanın da azalması muhtemeldir (Güler, 2023).

Bağıl değerlendirme; (a) sınava giren tüm öğrencilerin sorunların hepsini yanıtlayabilecekleri kadar sınav süresinin uzun olmadığı, (b) sınav sorularının güçlük düzeyinin zor olduğu, (c) belli bir kontenjan kadar seçme ya da yerleştirmenin söz konusu olduğu, (d) ulusal ölçekte ya da çok sayıda adayın sınava girdiği, (e) sınavdan elde edilen puanların yüksek ya da düşük uçlarda kopmadığı (ölçme sonuçlarının normal dağılım gösterdiği) durumlarda kullanılabilir (Atılğan, 2019). Bağıl değerlendirme, testin güçlük derecesine dayalı sakıncaları giderse de mutlak başarıyı yansıtamamaktadır (Tekin, 2004). Örneğin, başarılı öğrencilerin olduğu bir sınıfta başarısız sayılacak bir not alan öğrenci, başarı düzeyi düşük bir sınıfta olsaydı başarılı olabilirdi.

2.4.2.2 Yapılış Amacına Göre Değerlendirme Türleri

Yapılış amacına göre değerlendirme türleri genellikle üç türe ayrılmaktadır. Bunlar tanıma ve yerleştirmeye dönük, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük ve değer biçmeye dönük değerlendirmedir (Demirel, 2021; Güler, 2023; Gümüş, 1977; Tekin, 2004). Şekercioğlu (2023) başarı odaklı bu üç değerlendirme çeşidine yenilerini eklemiştir. Şekercioğlu, eğitimin sadece akademik başarının ölçülüp değerlendirilmesi ile ilgilenmediğini, bunun yanında eğitimin öğrencilerin yetenekleri, tutumları, ilgileri, kaygıları, öğrenme kapasiteleri, öğrenme sürecinde karşılaşılan güçlükler ile uygulanan eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi ile de ilgilendiğini belirtmektedir. Bu nedenle yapılış amacına göre değerlendirme türlerine; rehberlik amaçlı değerlendirme ve program değerlendirmeyi de eklemiştir (MEB, 2023).

a) Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme

Bu değerlendirme öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine girmeden önce yapılan değerlendirme çeşididir. Diagnostic değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır. Öğrencilerin belirlenen konulardaki ön bilgileri ve hazırbulunuşluk düzeyleri ölçülmeye çalışılmaktadır (Eskicumalı ve İşman, 2000; Tekin, 2004). Bir anlamda da değerlendirmeyi yapan, öğrenciyi tanımaya çalışmaktadır (Güler, 2023). Amaç not vermek değil, öğrencilerin tespit edilen hazırbulunuşluk, ilgi, yetenek ve ön öğrenmelerine uygun gruplara/sınıflara ya da eğitim programlarına yerleştirilmelerini sağlamak (Güler, 2023; Karip, 2015), öğrencinin kişilik özelliklerine uygun ders almasına, tamamlayıcı çalışmalar yapmasına, meslek ve okul seçmesine yardımcı olmaktır (Cronbach 1963'ten aktaran Koç, 1981). Bu sayede öğretim süreci öğrencilere göre düzenlenmekte, sürecin sonunda aynı bilgilere sahip öğrenciler yetiştirilebilmektedir. Aynı zamanda bireysel farklılıklar tespit edildiği ve bunlara önlem alındığı için bireysel farklılıklardan ötürü ortaya çıkması muhtemel sorunların da ortadan kaldırılmasına vesile olmaktadır. Nihayetinde eğitim-öğretim sürecinin daha nitelikli ve verimli geçirilmesi sağlanmaktadır (Eskicumalı ve İşman, 2000). Bu değerlendirme türüne düzey belirleme sınavları, yetenek testleri, kendini değerlendirme envanteri, gözlem tekniği, ön test, seviye tespit sınavları, muafiyet sınavları vb. örnek olarak verilebilir (Çelik, 2005; Güler, 2023).

b) Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme

Bu değerlendirme, öğrenciler eğitim-öğretim sürecindeyken yani süreç devam ederken belirli periyotlarla yapılmaktadır. Summatif değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır. Eğitim süreci içerisinde öğrencinin öğrenme eksikliklerini ve hatalarını tespit ederek bunları gidermek ve öğrenciye bu konuda geri bildirimde bulunmak amacıyla yapılır (Güler, 2023). Tekin (2004) öğrencilerin not verilmeden yapılan bu değerlendirme türüne yeterli önemi ve ciddiyeti vermesi için öğrencilerin notunu belirlenmesinde bu tür değerlendirmelerin küçük de olsa etkisi olması gerektiğini ileri sürmektedir.

Öğrencide hedeflenen davranışların gerçekleşip gerçekleşmediği, gerçekleşiyse ne düzeyde gerçekleştiği tespit edilerek bu tespitlere göre süreç yeniden yapılandırılabilir. Bu tür değerlendirmede amacın, öğrencinin belirlenen tüm hedef davranışları öğrenmesi olduğunu belirten Eskicumalı ve İşman (2000), biçimlendirici ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin üç aşamadan oluştuğunu dile getirmiştir:

- Birinci aşamada, öğrencinin belirlenen hedef davranışlara ulaşip ulaşmadığı kontrol edilir.
- İkinci aşamada, öğrencinin belirlenen hedef davranışlara ulaşmadıysa ne derece ulaştığı belirlenir.
- Üçüncü aşamada, öğrencinin ulaşamadıkları hedef davranışlar belirlenerek tekrar öğretim faaliyetine geçilir.

Öğrenciye geri bildirimde bulunmak amacıyla yapıldığı için asıl amaç not vermek değildir (Güler, 2023). Bu değerlendirme türüne ünite sonu testler, kavrama testleri, kazanım izleme sınavları, quizler vb. örnek olarak verilebilir (Güler, 2023).

c) Değer biçmeye dönük değerlendirme

Eğitim sürecinin sonunda (Güler, 2023) ve dönem ortalarında (Eskicumalı ve İşman, 2000) uygulanmaktadır. Formatif değerlendirme olarak da adlandırılmaktadır. Öğrenciye tamamlanan eğitim sonucunda belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığı ya da ulaştığı seviyeyi bildirmek amacıyla yapılan bu tür değerlendirme ile aldığı nota göre öğrenci hakkında bir karar verilmektedir (Eskicumalı ve İşman, 2000; Güler, 2023). Bu tür değerlendirmede asıl amaç, hedeflenen eğitim sürecinin sonuna gelindiği için öğrenciye not vermektir. Bu değerlendirme türüne bitirme sınavları, uzmanlık sınavları, sertifika sınavları, final sınavları,

bütünleme sınavları vb. örnek olarak verilebilir (Çelik, 2005; Güler, 2023). Süreç sonunda gerçekleştirilen sınav sonuçlarının yanında, öğrencilerin süreç içerisinde gerçekleştirdikleri etkinlikler de dikkate alınabilir (Gunawardena ve La Pointe, 2003'ten aktaran Karadağ, 2014). Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla yapılan bu tür değerlendirmede, eğitim süreci ile kazanılması beklenen davranışlar ölçülmektedir. Bu amaçla yapılan değerlendirmede çok sayıda davranışın yoklanması pratik ve uygun olmayacağı için bütün davranışları değil bu davranışları temsil edecek daha az sayıda davranış ölçmeye yönelik başarı testlerinin kullanılması yeterli olur (Atılğan, 2019). Değer biçmeye yönelik değerlendirme sonuçları ile öğrencilerin başarı durumlarının belirlenmesinin yanında uygulanan eğitim programı ve öğretmen hakkında ilgililere geribildirim sağlamaktadır. Bu tür değerlendirmenin sonucunda dersin amaçları ile uygulanan program ve eğitimin hedefleri yeniden gözden geçirilebilir (Karadağ, 2014; Tekin, 2004).

d) Rehberlik amaçlı değerlendirme

Rehberlik amaçlı değerlendirme; özel gereksinim ihtiyacı bulunan öğrencilere uygun eğitim ortamları yahut programı uygulamak amacıyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçleri ile öğrencilerin ilgi, yetenek ve kişilik özelliklerine uygun alanlara, programlara, kurslara, üst öğretim kurumlarına ve mesleklere yönelmeleri için gerçekleştirilen ölçme değerlendirme süreçlerini kapsar. Kısaca özel eğitim ve mesleki rehberlik alanında yapılan değerlendirmelerdir. Mesleki rehberlik, insan gücünün doğru planlamasını ve öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlayacağı için titiz bir şekilde yapılmalıdır (MEB, 2023; Yılmaz, 1996).

e) Program değerlendirme

Eğitim süreci dinamik olduğu için program geliştirme, önemini her geçen gün artmaktadır. Geliştirilen program taslağı, seçilen bazı okullarda denenmekte, bu denemelerden elde edilen veriler ışığında programda düzeltmeler yahut eklemeler yapılarak program taslağı yenilenmekte ve geliştirilmektedir. Program geliştirme sürecinin ölçme ve değerlendirme olmadan, kanıtlara ve verilere dayanmadan yapılması doğru değildir. Bunun yanında uygulanan programın da değerlendirilmesi yapılarak eksikliklerinin giderilmesi, geliştirilmesi ve yenilenmesi sağlanmalıdır (Yılmaz, 1996). Kısaca program değerlendirme, eğitim programları bileşenlerinin niteliği ve yapısına ilişkin sistematik bilgi toplama ve

değerlendirme sürecidir (MEB, 2023). Program değerlendirme, eğitim programıyla ilgili verilerin toplanmasını, işlenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Demirtaş, 2017). Program değerlendirmenin amaçlarını, (a) eğitim programlarının planlanması, (b) mevcut programların etkililiğinin değerlendirilmesi, (c) eğitim programlarının geliştirilmesi olarak sıralayabiliriz (MEB, 2023).

2.5. Ölçme ve Değerlendirme Politikaları

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra gerçekleştirilen yenilik ve değişimler eğitim alanında da yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında ilk önemli ve temel çalışmalar 1930’lu yıllarda Prof. Dr. Sadrettin Celal Antel tarafından gerçekleştirilmiştir (Başgöz ve Wilson, 1968’den aktaran Kutlu, 2003). Antel, bu dönemde liselerde uygulanan, Bakalorya ve Bakanlık tarafından gönderilen sorularla gerçekleştirilen bitirme sınavlarının düzensizliğini önemli bir sorun olarak görmektedir (Akyüz, 2001’den aktaran Kutlu, 2003). İstanbul Üniversitesi’nde Pedagoji Kürsüsü’nü de kuran Antel, 1932 yılında “Test Usulü” isimli bir kitap yayımlamıştır. Bu kitap, ölçme ve değerlendirme alanında Türkiye’deki ilk temel kaynak olmasının yanında bu alandaki temel kavramların ve uygulamaların Türkiye’ye girmesine katkıda sağlamıştır (Antel, 1937’den aktaran Kutlu, 2003). “Binet-Terman Zekâ Testi”ni Türkçe’ye çeviren Antel, ilkokul bitirme sınavları için altı alt boyut (hesap ve hendese, ana dili, tarih, yurt bilgisi, coğrafya ve tabiat ve 328 sorudan oluşan, tüm soruların kısa yanıtlı cevaplanacak şekilde hazırlandığı “İlk Tahsil Verim Testi”ni de geliştirerek ölçme-değerlendirme alanına sunmuştur (Antel, 1937’den aktaran Kutlu, 2003).

Bakanlık Müfettişi Osman Ülkümen, 1965 yılında yayımladığı “Öğretimde Aktif Metot ve Çalışmaları” isimli kitabında aktif öğrenme kavramı ile öğretimde; öğretmenin yapacağı hazırlıklar, öğretmen-öğrenci planlaması, konuların öğrencilerle birlikte sınıfta işlenmesi ve değerlendirmeden oluşan dört basamaktan bahsetmektedir (Binbaşıoğlu, 1999’dan aktaran Kutlu, 2003). Ülkümen değerlendirmeyi, ünite ile ilgili tüm çalışmalar bittiğinde ünitenin amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığının araştırılması olarak tanımlamaktadır (Binbaşıoğlu, 1999’dan aktaran Kutlu, 2003).

1965’li yıllara kadar ölçme ve değerlendirme alanında yurt dışında önemli çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da bu çalışmaların Türkiye’ye gelmesi gecikmiştir (Kutlu, 2003). Bu konuda 1953 yılında kurulan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Test Araştırma

Bürosu önemli çalışmalar gerçekleştirmiş, personelinin bilgilendirilmesi ve yetişmesi için yurtdışından uzmanlar getirmiş, bunun yanında yurt dışına yetiştirilmek üzere araştırmacılar göndermiştir (Baykul, 2011; Kutlu, 2003). Test Araştırma Bürosu, ölçme-değerlendirme alanındaki kavramların bilimsel anlamda tartışılmasına katkıda bulunmuş, birçok eğitsel testin Türkçeleştirilmesini sağlamış, genel yetenek, dil yeteneği ve başarı testleri geliştirerek uygulamış, çeşitli kademelere (ilkokul, ortaokul, lise) ve bazı üniversitelerin giriş sınavları ile bitirme sınavları için testler hazırlayarak uygulanmasına öncülük etmiştir (Kutlu, 2003). Test Araştırma Bürosu tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlere yeteri kadar ulaştırılamamıştır (Kutlu, 2003). Test Araştırma Bürosu, 1970’li yıllarda Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, 1980’de Bilgi İşlem Dairesi, 2000’li yıllarda Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı adı altında faaliyetlerini sürdürmüş (Kutlu, 2003). 2014 yılından itibaren ise Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü adını alarak bakanlığın ana birimlerinden birisi olmuştur.

Bakanlık bünyesinde ölçme-değerlendirme alanında çalışmalar yapan bir diğer birim ise, 1992 yılında kurulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED)’dir. 2003 yılına kadar faaliyetlerini sürdüren bu birim önemli çalışmalara imza atmıştır. Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilimler ve İngilizce derslerinden başarı testleri hazırlayarak bu testlerin ve anketlerin ülke çapında 4-8. sınıf öğrencilerine uygulanmasını sağlamış, test sonuçlarına göre öğrenci başarısını artıracak önlemler rapor halinde yayımlanmıştır (Kutlu, 2003). EARGED, Türkiye’deki öğrencilerin başarıları ile diğer ülkelerin öğrencilerinin başarılarını mukayese etmek ve ölçme-değerlendirme alanında öğrencilerimizin başarılarının uluslararası arenada durumunu belirlemek için Hollanda’da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu International Association for the Evaluation of Educational Achievement-[IEA]’na üye olarak bu alanda çok değerli bir adım atmıştır (Kutlu, 2003). Bakanlık, uluslararası eğitim araştırmalarından aşağıda listelenen araştırmalara katılım göstermektedir:

- *PISA "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı"*, Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından 2000 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan araştırmaya Türkiye, ilk kez 2003 yılında en son ise 2022 yılında katılmıştır. PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilerin okullarda kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir

araştırmadır. PISA'da açık uçlu, kapalı uçlu, çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli gibi soru türleri kullanılmaktadır. PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okullarda öğrendikleri bilgi ve becerilerin gerçek hayatta kullanılma becerilerini ölçmek; derslerdeki performanslarını, öğrenme isteklerini ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya çıkarmaktır. PISA'da fen bilimleri okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ile öğrencilerin kendileri ile ilgili görüşleri, motivasyonları, öğrenme biçimleri, aileleri ve okul ortamları ile ilgili veriler toplanmaktadır (MEBÖDSGM, 2023b).

- *TIMMS “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması”*, IEA tarafından 1995 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Dörder yıllık dönemler halinde uygulanan araştırmaya Türkiye 1999 yılından itibaren 8. sınıf düzeyinde, 2011 yılından itibaren ise hem 8. sınıf hem de 4. sınıf düzeyinde katılmıştır. Türkiye, araştırmaya sekizinci sınıf düzeyinde 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında; dördüncü sınıf düzeyinde ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır. 2003 yılında araştırmaya katılmayan Türkiye TIMMS’e en son 2023 yılında katılmıştır. Öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine, ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları belirlemeye yönelik bir tarama araştırması olan TIMMS’in amacı, dünya çapında matematik ve fen eğitim öğretiminin gelişmesine katkı sağlamaktır. TIMSS değerlendirmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmakta olup öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve okula yönelik anketler de uygulanmaktadır (MEB, 2020; MEBÖDSGM, 2023c).
- *PIRLS “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması”*, IEA tarafından 2001 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Beşer yıllık dönemler halinde uygulanan araştırmaya Türkiye; ilk defa 2001 yılında katılmış, 20 yıllık bir ara verdikten sonra 2021 yılında araştırmaya tekrar dâhil olmuştur. 2023 yılında yayınlanan MEBÖDY’nde bu araştırmaya yer verilmemesi ise dikkat çekmektedir. PIRLS’de 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmek için bilişsel testler uygulanmaktadır. Testler (kitapçık) edebi ve bilgilendirici metinlerden oluşmakta olup araştırmada 18 farklı kitapçık kullanılmakta, her kitapçıkta da iki

farklı metin bulunmaktadır. Metinlerin her biri için ortalama 15 madde bulunmaktadır. Maddelerin yarısı çoktan seçmeli, yarısı açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Bunun yanı sıra okuma becerileri ile ilgili araştırmaya katılan öğrencilere, velilerine, sınıf öğretmenlerine ve okula (müdürlere) anket uygulanmaktadır. PIRLS, öğrencilerimizin okuma becerilerine ve okuma düzeylerine dair önemli veriler sağlamakta olup TIMSS'i tamamlar nitelikte bir araştırmadır (MEB, 2021; MEB, 2023).

MEB, uluslararası araştırmaların yanında ulusal izleme araştırmaları da yapmaktadır:

- *ABİDE "Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi"*, ÖDSGM tarafından iki yıllık dönemler hâlinde 2016 yılından itibaren uygulanmaktadır. ABİDE Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri ulusal düzeyde değerlendiren bir araştırmadır. ABİDE, 2016 yılında 8. sınıf düzeyinde Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında; 2018 yılında aynı alanlarda 4. ve 8. sınıflar düzeyinde yapılmıştır. Pandemi nedeniyle 2020'de yapılması planlanan döngü 2022 yılına ertelenmiştir. ABİDE 2022 ve 2024 döngüsü ise Türkçe, matematik ve fen bilimleri alanlarında 4, 8 ve 10. sınıflar düzeyinde gerçekleştirilmiştir. ABİDE araştırması, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri gündelik yaşamda kullanabilme durumlarını gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla üst düzey düşünme becerileri üzerinden ölçmektir. Bilişsel becerilerin yanında öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri de öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanan anketler ile ölçülmektedir. Bilişsel testlerde çoktan seçmeli ve çoklu seçim soru türlerinin yanında açık uçlu sorular da yer almaktadır. İki yıllık döngüler halinde olarak uygulanan bu araştırma ile öğrencilerin gelişimleri ve değişimleri incelenmekte, karşılaştırmalar yapılmakta ve bu değişimlerin eğitim sistemi üzerindeki etkileri açığa çıkarılmaktadır (MEBÖDSGM, 2023d). Bakanlık bunun yanında dört beceride Türkçe dil sınavı, okul tabanlı izleme sistemi, ortaöğretimde geliştirme ve izleme sistemi (OGİS) gibi ulusal çalışmalarda bulunmaktadır.

Türkiye’de ölçme değerlendirme alanında faaliyet gösteren en önemli kuruluşlardan birisi de Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)’dir. “2.5.2. Üniversiteye giriş sürecindeki gelişmeler” bölümünde detaylı olarak değindiğimiz bu kuruluş,

Üniversitelerarası Kurul tarafından 1974 yılında Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) adıyla kurulmuştur. Üniversitelere giriş ve seçme sınavlarının gerçekleştirilmesi ile yerleştirmelerin tek merkezden yapılmasını sağlayan bu kuruluş, 1981 yılında Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna bağlanmış, adı da Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak değiştirilmiştir (ÖSYM, 1997). En son, 2011 yılında kabul edilen Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) adını alan kuruluş, milyonlarca kişinin yüksek öğrenime yerleştirilmesi esnasında seçme ve yerleştirme sınavları ile diğer kurumların ihtiyacı olan sınavları da bilimsel çerçevede başarı ile gerçekleştirmektedir.

Tez konusu doğrultusunda, burada ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde sınıf geçme sistemi ile liselere geçiş ve üniversiteye giriş sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki gelişmeler ele alınmıştır.

2.5.1. Sınıf Geçme Sistemi ve Bitirme Sınavları

Okullarda, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin temel ve nihai amacı, öğrenciler için geçti-kaldı kararının verilmesidir. Ders yılı sonunda verilen bu kararlar bazen ders bazlı bazen sınıf bazlı olmakla birlikte nihayetinde öğrencinin üst sınıfa ya da üst okullara geçiş kararını kapsamaktadır. Bu kararlar, şüphesiz Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan yönetmeliklere dayandırılarak verilmektedir. Cumhuriyet döneminde sınıf geçme sistemindeki gelişmeler şu şekilde özetlenebilir:

1923-1926 Dönemi:

1923 yılında yayınlanan "Sultani Mektepler Talimatnamesi"ne göre, ders yılı içerisinde her sınıf düzeyinde üçer aylık aralarla iki yazılı ve bir sözlü sınav yapılmaktadır. Ders yılı sonunda, sınıfı geçebilmek için hem sözlü hem de yazılı sınavlardan başarılı olmak şartı bulunmaktadır. Her dersten sözlü sınav notunun en az 3, yazılı ve sözlü sınav notlarının ortalamasının da en az 5 olması şartı yer almaktadır. Derslerden başarısız olanlar bütünlemeye kalmakta, bu konuda herhangi bir sınır bulunmamaktadır. Bütünlemeye kalacak öğrenci genel ortalamasının en az 6,5 olması durumunda, sözlü sınavda 3'ten az not alınan dersten bütünlemeye kalmaktadır. Bütünlemede bir dersten bile geçememesi durumunda öğrenci, sınıf tekrar etmek zorundadır. Bunun yanında aynı sınıf düzeyinde iki

yıl üst üste kalan öğrencinin okulla ilişkisi kesilmektedir (Aydın, 1994; İzgar, 1994; Kutlu, 2003). Bu dönemde hem ortaokul hem de liseler için Fransa'daki Bakalorya sistemine benzer bir sistem geçerli olup ortaokul ve lise bitiminde öğrenciler bu sınava girmektedir (Baykul, 2011).

1926-1935 Dönemi:

Sınıf geçme konusunda 1926 yılında yayınlanan “Lise ve Orta mekteplerle Muallim Mektepleri İmtihan Talimatnamesi” ile bazı değişikliklere gidilmiştir. Yıl içinde aralık, mart ve ders yılı sonunda ikisi yazılı, biri sözlü olmak üzere her sınıf düzeyinde sınavlar yapılmaya devam edilmektedir. Bu sınavlar dikkate alınarak öğrencilere kanaat notu (5 çok iyi, 4 iyi, 3 orta, 2 zayıf, 1 çok zayıf, 0 çok zayıf) verilmektedir. Bütün derslerdeki notları en az 3 olan öğrenci sınıfını doğrudan geçmekte, notu 2'den aşağı ders sayısı üç ya da daha fazla olan öğrenciler ise sınıf tekrar etmektedir. Görüldüğü gibi bir öğrencinin bir dersten başarılı olabilmesi için kanaat notunun en az 3 olması gerekmektedir. Söz konusu talimatname ile bütünleme sınavları öncesinde artık yoklama sınavları getirilmiştir. Öğrenciler, yukarıda bahsedilen sınıf geçme ve sınıf tekrar etme durumlarının arasında ise 3'ten aşağı not aldıkları derslerden ders yılı sonunda öncelikle yoklama sınavına girmektedir. Yoklama sınavları sonrasında başarısız olduğu dersleri ikiye veya bire indiren öğrenci bütünleme sınavlarına girmeye hak kazanmakta aksi takdirde sınıfını tekrar etmektedir. Bütünlemede başarılı olabilmek için ise, kaldığı iki veya bir dersten de başarılı olmak zorundadır. Genel ortalamaya katılmakla beraber müzik ve beden eğitimi derslerinden sınıfta kalma ise kaldırılmıştır (Baykul, 2011; İzgar, 1994; MEB, 1990'dan aktaran Kutlu, 2003). Ortaokul ve lise öğrenimi sonunda öğrenciler bu dönemde de Bakalorya sistemine benzer bitirme sınavlarına girmeye devam etmektedir (Baykul, 2011).

Bu dönemde lise ve ortaokul mezuniyet sınavları yapılmaya devam edilmiştir. Liselerde edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe ve tabiiyyat, fiziki ilimler, riyaziyat (matematik), Arapça ve Farsça derslerinden yazılı, diğerlerinden sözlü imtihana giren öğrenciler; ortaokullarda beş dersten (Türkçe, tarih, coğrafya, malumat-ı vataniyye, fizik ve tabii bilimler) yazılı, iki dersten (riyaziyat, ecnebi lisan) ise sözlü sınava girmektedir. Ortaokullarda kız öğrenciler ayrıca ev idaresi ve çocuk bakımı derslerinden de sözlü sınava girmektedir. Liselerde Arapça ve Farsça dersleri 1929'dan itibaren mezuniyet sınavlarından kaldırılmış, söz konusu derslerin sınavları ilgili dersin zümre öğretmenleri tarafından yapılmıştır (Baykul, 2011).

1939 yılında Tebliğler Dergisinde yayımlanan karar ile lise mezuniyet imtihanlarına girecekler matematik, tarih- coğrafya, tabii ilimler sınavları; ortaokul mezuniyet sınavlarına girecekler ise Türkçe, tarih- coğrafya, matematik sınavları yazılı olarak yapılmıştır. Adı geçen sınavların soruları okullarda kurulan komisyonlarca tertip edilmiştir (MEB, 1939).

1935-1950 Dönemi:

1935 yılında adı "Ortaokul, Lise ve Öğretmen Okulları Yoklama Talimatnamesi" olarak değişen yönetmelik 1937 yılında ayrı ayrı yayımlanan Ortaokul, Lise ve İlköğretmen Okulları "Sınav Talimatnamesi" ile öğretmenler kurulunun öğrencinin sınıfını geçmesi için karar vermesi sağlanmıştır. Sınav Talimatnamesi ile ortaokul ve liselerin son sınıflarında iki kanaat notu verilmekte, diğer sınıflarda ise üç kanaat notu verilmektedir. Ayrıca son sınıf öğrencileri bitirme sınavlarına girmekte, notlar 5 değil 10 puan (9-10 pekiyi, 7-8 iyi, 5-6 orta, 3-4 gevşek, 1-2 pek gevşek, 0 boş) üzerinden verilmektedir. Üç kanaat notu alınan ara sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin kanaat notu ortalaması 5'ten aşağıda olmaması, üç kanaat notunun da 4'ten düşük olmaması gerekmektedir. Notları belirlenen şartların altında olan öğrenciler, sözlü sınava alınmaktadır. Ayrıca belirli şartları taşıması halinde öğrenciler, öğretmenler kurulu kararı ile üst sınıfa geçebilmektedir. Son sınıf öğrencilerinin başarılı olabilmesi için kanaat notu ile sözlü sınav (bitirme sınavının) notunun ortalamasının 5'ten aşağı olmaması, sözlü sınav notunun ise 4'ten aşağı olmaması gerekmektedir (Baykul, 2011). Ders yılı sonunda daha önce bütünlemeye en fazla iki dersten kalınırken bu sayı üçe çıkmıştır. Ders yılı sonunda dört dersten başarısız olanlar ve bütünleme sınavları sonunda tüm derslerden başarılı olamayanlar yine sınıf tekrar etmek zorunda kalmıştır (Izgar, 1994). İki bütünleme hakkını kullanıp da başarısız olanların okulla ilişkisi kesilmektedir (Baykul, 2011). 1948 yılında, lise son sınıf öğrencileri için bütünleme sınavlarına bir engeli yüzünden girememiş öğrencilere engel imtihanı adıyla yeni bir sınav hakkı getirilmiştir (MEB, 1948). 1950 yılında yapılan bir değişiklikle bütünleme sınavları sonucunda bir dersten başarısız olan öğrenciler bir üst sınıfa borçlu geçebilmekte, iki dersten başarısız olan öğrenciler sınıf tekrarı yapmaktadır. Böylece ilk defa "sorumlu olarak sınıf geçme" sınıf geçme sistemimize dahil olmuştur (Izgar, 1994; Kutlu, 2003; MEB, 1950)

Lise bitirme sınavını başarı ile geçen öğrenciler üniversiteye girmek istiyorlarsa merkezi olarak yapılan "Olgunluk Sınavı"na girmek zorundadır. Olgunluk Sınavlarının amacı, "liseyi bitiren gençlerin üniversite tahsilini, muvaffakiyetle tatbiki mümkün kılacak fikri

olgunluğu ne dereceye kadar kazanmış olduklarını tahkik etmek” (MEB, 1991’den aktaran Küçük, 2017) ve “yüksek tahsilin aradığı değer ve kabiliyetteki kişileri” seçmektir (Özgüven, 1972’den aktaran Küçük, 2017). Olgunluk sınavları yılda iki kez (haziran ve eylül), bütün liselerde aynı gün ve aynı saatte yapılmaktadır. Cevap kâğıtları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan cevap kâğıdı ve puan cetveline göre okullarda kurulan komisyonlar tarafından puanlanmaktadır. Fen kolu sınavları Türkçe kompozisyon, matematik, fizik-kimya ve tabiiyye; edebiyat kolu sınavları ise Türkçe kompozisyon, felsefe ve içtimaiyyat derslerinden oluşmaktadır. Türkçe sınavları yazılı olurken diğer derslerin sınavları hem yazılı hem de sözlü olmaktadır. Bir öğrencinin başarılı olabilmesi için sözlü sınav notunun en az 4, sözlü ve yazılı sınavlardan alınan notların toplamının ise en az 10 olması gerekmektedir (Baykul, 2011). 1939 yılında Tebliğler Dergisinde yayımlanan karar ile olgunluk sınavlarından fen kolunun fizik-kimya, edebiyat kolunun tarih-coğrafya soruları bakanlıktan gönderilecek, diğer derslerden yapılacak sınavların soruları ise okul sınav komisyonlarınca hazırlanacaktır. Aynı kararda merkezi sınavların tarihleri belirlenmiş, diğer sınavların günlerin belirlenmesi yine okullara bırakılmıştır (MEB, 1939). 1942 yılında olgunluk sınavlarının fen ve edebiyat kolunun yanında liselere eklenen klasik koldan da olgunluk sınavları yapılması karara bağlanmıştır (MEB, 1942). Klasik koldan olgunluk sınavlarına 1955’te yayımlanan değişiklikle yer verilmemiştir (MEB, 1955).

1947-48 ders yılından itibaren Tebliğler Dergisinde yayımlanan devlet olgunluk, devlet ortaokul ve köy enstitüleri bitirme sınavı sorularından birkaçı şöyledir (MEB, 1948, s.113-120):

- Devlet Ortaokul Sınavı, 1948 yaz dönemi, 3. soru: “a- Üçgenlere ait benzeşim teorilerinden faydalanmak suretiyle tepe açıları eşit ikizkenar üçgenlerin benzer olduklarını nasıl açıklayabilirsiniz? b-Öklid dik kenar teoreminden faydalanarak Pisagor teoremini ispatlayınız ve teoremin ifadesini yazınız.”
- Devlet Olgunluk Sınavı, fen kolu, fizik soruları, 1948 yaz dönemi, 2. soru: “Bir terazinin kolları ne kadar uzun ve hafif; G ağırlık merkezi, O dönme noktasına ne kadar yakın olursa, terazinin o kadar duyarlı olduğunu nasıl ispatlanır?”
- Devlet Olgunluk Sınavı, edebiyat kolu, felsefe soruları, 1948 yaz dönemi, 3. soru: “Bilimin gelişmesi karşısında felsefeye neden ihtiyaç duyulmaktadır? Felsefenin bilime, bilimin felsefeye karşılıklı etkileri üzerinde düşündüklerinizi yazınız.”

1950-1974 Dönemi:

1950 yılından itibaren sınıf geçme sisteminde önemli bir değişiklik olmamış, ancak bütünlemeye kalınacak ders sayısında değişiklikler yaşanmıştır. 1963 yılında bütünlemeye kalınan ders sayısı dört iken 1968 yılında bu sayı üçe indirilmiştir. Ayrıca ilk defa 1950 yılında sisteme eklenen bir dersten sorumlu geçme, 1963-1964 öğretim yılından itibaren kaldırılmıştır (Izgar, 1994; MEB, 1963). 1957 yılında ara sınıfta okuyan ortaokul ve lise öğrencilerine de bütünlemeye giren öğrencilerle beraber güz döneminde sınavlara girme hakkı verilmiş, bütünlemeden birden fazla dersten 5'ten aşağı not almaları halinde sınıf tekrarı yapmaları karar bağlanmıştır (MEB, 1957). 1965 yılında bütünleme imtihanları sonunda yalnız bir dersten başarısız olan öğrencilerin not ortalaması ortaokullarda sınıf geçme ortalaması 5,50 ve liselerde ikinci devrede not ortalaması 6,00 olanlar üst sınıfa geçmiş sayılırlar (MEB, 1965).

1936 yılından itibaren üniversitelere yerleşmek isteyen lise mezunu öğrencilere uygulanan olgunluk sınavı, 1955 yılında yönetmelikte yapılan değişiklikle kaldırılarak “Devlet Lise İmtihanı” adıyla yeni bir lise bitirme sınavı getirilmiştir. Fen kolu yazılı sınavları Türkçe kompozisyon, matematik, fizik veya tabiat bilgisi; edebiyat kolu sınavları ise Türkçe kompozisyon, Türk dili ve edebiyatı, felsefe veya tarihten oluşmaktadır. Öğrenciler okuduğu kola göre fizik veya tabiat bilgisi ile felsefe veya tarihten seçtikleri dersten diğer iki dersle beraber yazılı sınava girmekte, diğer dersten sözlü sınava alınmaktadır (MEB, 1955). Yazılı sınavların soruları, lise son sınıf müfredatından Bakanlık tarafından hazırlanıp gönderilmekte olup kağıtların değerlendirilmesi komisyon tarafından seçilen iki üye tarafından birbirinden ayrı ve habersiz yapılmaktadır. Komisyon iki notun ortalamasını alabilir ya da kendisi tekrar değerlendirebilmektedir. Komisyonun verdiği not kesinlik kazanmaktadır (MEB, 1995). Yapılan sınavlardan en az 5 alan öğrenci başarılı sayılmaktadır. Ayrıca lise son sınıfta sınıf tekrarı kaldırılmıştır (Özgüven, 1972'den aktaran Baykul, 2011; MEB, 1955). 1958 yılından itibaren sınav merkezi olarak değil okullar tarafından yapılmaya başlanmıştır (Özgüven, 1972'den aktaran Baykul, 2011). 1960'lı ve 1970'li yıllarda yönetmeliklerde çok sık değişiklikler yapıldığı için idareci ve öğretmenlerin çelişkiye düşerek yanlış uygulamalar yapıldığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okula ve sınıf geçme sistemine uyum göstermesinde zorluklarla karşılaşılmasına neden olmuştur (Izgar, 1994).

1966 yılında yayımlanan İlkokullar Yönetmeliğinde İlkokul birinci ve ikinci sınıflarda öğrenci bırakılmaması esas iken 1969 yılında yapılan değişiklikle, alınan tüm önlemlere

rağmen bir üst sınıfa geçtiği takdirde büyük güçlüklerle karşılaşabileceği tespit edilen öğrencilerin sınıfta bırakılabilmesine karar verilmiştir. 1966 yılındaki yönetmelikte üçüncü ve dördüncü sınıflar için sınıf tekrarı mümkün olmakla birlikte bütünleme olmadığı açıkça belirtilmiştir. 1969'da bütünlemeye kalınmayacağı ifadesi birinci ve ikinci sınıflar için de kullanılmıştır. Beşinci sınıf öğrencileri ise aldığı notlar ne olursa olsun “İlkokul Bitirme Sınavı”na alınmaktadır. İlkokul süresince kazanılması gereken bilgi ve becerilerden sorumlu olunan bitirme sınavları 1966 yılındaki yönetmelikte yazılı, sözlü ve uygulamalı iken 1969 yılında yapılan değişiklikle sadece sözlü ve uygulamalı yapılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin bitirme sınavından başarılı olma durumları, kaç dersten bitirme sınavına girecekleri, bitirme sınavından başarılı olamayan öğrencilerin iki hafta süresince yetiştirme çalışmalarına alınması gerektiği, sonrasında bütünleme sınavlarına alınması ve derslerin sınav şekilleri yönetmelikte açıkça belirtilmiştir. Sürecin sonunda bir dersten dahi olsa 3'ten az not alan öğrenci sınıf tekrarı yapmaktadır (MEB, 1966; MEB, 1969). Yönetmelikte ilkokullarda beşli not sistemi kullanılmaktadır. Ayrıca, bitirme sınavlarından en az on soru sorulması gerektiği, soruların önem derecesine göre tüm konuları kapsamaması gerektiği, ilkokul seviyesinde kısa cevaplı ve çok sorulu imtihan hazırlanması gerektiği, imtihandan önce soruların cevap anahtarının hazırlanması gerektiği, puan ağırlıklarının sınavdan önce öğrencilere duyurulması gerektiği gibi ölçme-değerlendirme alanında kapsam ve geçerlilik açısından atılması gereken adımların atıldığı görülmektedir (MEB, 1966).

1967 yılında yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Orta Dereceli Okullar Sınıf Geçme ve İmtihan Yönetmeliği ”ne göre, orta dereceli okullarda var olan bütünleme ve engel, devlet lise ve devlet ortaokul sınavları yerine (a) not yükseltme, ortalama yükseltme ve engel imtihanları (b) ikinci devre bitirme imtihanları (c) okul dışından bitirme imtihanları uygulanmaktadır. Not sisteminde 100'lük not sistemine geçilmiş olup notlar beş ifade (80-29 çok zayıf, 30-49 zayıf, 50-64 orta, 65-84 iyi, 85-100 çok iyi) ile belirtilmektedir. Öğrencilerin derslerden başarılı olabilmesi için en az 50 alması gerekmektedir. Birinci devre en çok üç, ikinci devre en çok dört dersten notu 30-49 arasında olan öğrencilerden not ortalaması 60'ın üstünde olan öğrenciler doğrudan sınıf geçmekte olup, 60'tan aşağı olanlar ise not yükseltme ve ortalama yükseltme sınavlarına alınmaktadır. Sınıfta kalma ve sınıf geçme konusunda değişikliklere gidilmiştir (MEB, 1967). Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sınıfını geçmesi için bütünleme yerine not yükseltme ve ortalama yükseltme sınavları getirilerek öğrencilerin sınıfını geçmesi için şartlar kolaylaştırılmıştır.

1970 yılında toplanan VIII. Millî Eğitim Şûrasında Türk Millî eğitim sisteminin yapısı ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak kademelendirilmiş, ortaöğretimi ise birinci devre ortaöğretim ve ikinci devre ortaöğretim olarak ikiye ayrılmıştır. Şûrada ortaöğretimde programların çeşitlendirilmesi, programlar arasında yatay ve dikey geçişlere imkân verilmesi, sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sistemine geçilmesi, beşlik not sistemine geçilmesi kararlaştırılmıştır. Şûrada önerilen tüm bu sistemin başlama tarihinin ve uygulanma şeklinin bir sonraki Millî Eğitim Şûrasında tespit edilmesi kararlaştırıldığından alınan kararlar uygulamaya konulmamıştır (Baykul, 2011; MEB TTKB, t.y.a).

1974-1981 Dönemi:

1974 yılında toplanan 9. Millî Eğitim Şûrasında Millî eğitim sistemi yeniden düzenlenmesi için kapsamlı tavsiye kararları alınmıştır. Bu kararlar arasından 10'luk not sisteminden 5'lik not sistemine geçilmesi, ders geçme ve kredi düzeni sistemine geçilmesi, temel eğitimin 5 yıl ilkokul ve 3 yıllık ortaokullardan oluşması, okulun ve çevrenin olanaklarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre seçmeli derslerin oluşturulması, ortaokul sonrası öğrencilerin yönlendirilmesini sıralanabilir. Ayrıca şura kararlarında hem ölçme hem de değerlendirme alanında geniş, kapsamlı ve bilimsel kararlara yer verilmesini bir milat olarak ele alınabilir (MEB, 1974a; MEB TTKB, t.y.b). Söz konusu şuradan sonra Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bir dizi karar imza atılmıştır. 1974-1975 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokullar için temel eğitimin ikinci kademesi olacak şekilde yönetmelik taslağı oluşturulması ve bir öğretim yılı boyunca 21 ortaokulda denendikten sonra genelleştirilmesi, yeniden yapılandırılan ortaokullar için hazırlanan haftalık ders çizelgesinin tüm ortaokullarda uygulanması, Türkiye genelinde 15 ortaöğretim kurumunun 9. sınıfında ders geçme ve kredi düzeninin denenmesi, ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında yetiştirme kurslarından sonra bütünleme sınavlarının yapılması, bitirme sınavlarının kaldırılması, bütünleme sınavlarının eylül ayına sarkmadan en geç 10 temmuza kadar bitirilmesi, bütünleme sınavlarının sonunda kaç dersten başarısız olduğuna bakılmaksızın öğrencilerin durumlarını ders başarısına göre değil yıllık başarı durumunun bütünüyle değerlendirilmesi suretiyle öğretmenler kurulunca saptanması, öğretmenler kurulunun üst sınıfa geçirme yetkisinin sınırlandırılması, bütün ortaöğretim kurumlarının lise adı altında bütünleştirilmesi vs. kararlar alınmıştır (Baykul, 2011; MEB, 1974b; MEB TTKB, t.y.b). Ders geçme ve kredi sistemini uygulayan okullar için Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan

‘ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni ile ilgili yönetmelik taslağı’ kabul edilerek 20 Nisan 1975 tarih ve 1837 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır (MEB, 1975).

1974 yılında 487 sayılı Talim Terbiye Kurulu Kararı ile 1974-1975 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmak üzere, “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ve Ortaöğretim Kurumlarının Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği” yayımlanmıştır. Buna göre öğrenci başarısının belirlenmesi için öğrenciler, her dersten en az üç yazılı sınav ile sözlü yoklama, ödev uygulama vb. çalışmalara tabi tutulmaktadır. Notlar yine 10’luk sisteme göre verilmektedir. Yazılı sınavların kısa cevaplı ve çok sorulu ölçme araçlarıyla yapılması gerekmektedir. Bu tür araçlarla ölçülmesi güç olan yetenekleri ölçerken kompozisyon türü yazılı sınavlara da başvurulabileceği yer almaktadır. Yabancı dil, resim, müzik, beden eğitimi dersleri ile uygulamalı seçmeli ve meslek derslerinin sınavları ise her kanaat döneminde üç defadan az olmamak şartıyla yazılı, sözlü, uygulamalı olarak yapılabileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin sınıfı doğrudan geçebilmesi için tüm derslerin 2. dönem notunun ve iki dönemin ortalamasının en az 5 olması gerekmektedir. İkinci dönem notu 4 ya da daha aşağı olan ve not ortalaması 5’ten az olan öğrenciler bütünlemeye kalmaktadırlar. Başarısız olup bütünlemeye kalan öğrencilerin eksikliklerini tamamlamaları için ders kesiminden itibaren en az dört hafta süreyle yoğunlaştırılmış bütünleme kursları düzenlenmesi getirilmiştir. Bütünleme sınavları, bütünleme kurslarını takip eden 10 gün içinde yapılmaktadır. Bütünleme sınavlarında bir dersten en az 5 alan öğrenci başarılı sayılarak sınıfını geçer, kaç dersten olursa olsun başarısız olan öğrencilerin durumu hakkında öğretmenler kurulunda karar verilmektedir. Öğrenci, tek dersten başarısız ise kurulda ya doğrudan ya da sorumlu olarak bir üst sınıfa geçirilebilmektedir. İki ya da daha fazla dersten başarısız ise ve kurulda durumlarında değişiklik yapılmamışsa öğrenci gelecek yıl, a) başarısız olduğu derslerden sınava girebilir b) başarısız olduğu derslere devam edebilir c) aynı sınıfı tekrar edebilir d) yaygın eğitim kurumlarına geçebilir. Tek dersten sorumlu olarak geçen öğrencilerin sorumluluk sınavları da bütünleme sınavları ile yapılmaktadır (MEB, 1975).

1981-1991 Dönemi:

29 Ekim 1981 tarih ve 17496 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Temel Eğitim İkinci Kademe Okulları (Ortaokullar) ile Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (MEB TEİKOOKSGSY) yayınlanmış bundan sadece yaklaşık 2 sene sonra 16 Aralık 1983 tarih ve 18253 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ile Lise ve Dengi Okulların Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (MEB OLSGSY) yayımlanmıştır. İki yönetmelikte de öğrenciler başarıları sınıf geçme sistemine göre değerlendirilmeye devam edilmektedir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Yönetmelikte ölçme araçları, “öğrencilerin değerlendirilmesinde başvurulacak yazılı, sözlü yoklamalar ve uygulamalı sınavlar ile ödev ve projeleri” olarak tanımlanırken aşağıdaki ilkelerin gözetilmesi istenmektedir: Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında ders programlarında belirtilen konular, özel ve genel amaçlar, açıklamalar ile eğitim ve öğretimin verimini artırmanın öğrencilerin bilgi ve becerilerinin artırılmasıyla sağlanacağının esas alınması; ölçme ve değerlendirme çalışmalarında, okul ve yurt çapında birlik ve beraberliğin ön planda tutulacağı; öğrenci başarısının tespitinin derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav ve yoklamalarla ödev veya projelere dayandırılması; ders yılı sonunda öğrencinin başarısız olduğu derslerden bütünlemeye kalması; bütünleme sınavları sonunda başarısız dersi olan öğrencinin bir üst sınıfın ders yükünü kaldırıp kaldıramayacağına o yıla ait genel başarı ortalaması da dikkate alınarak karar verilmesi; öğrenci başarısının ölçülmesi amacıyla hazırlanan ölçme araçlarında sadece bilgi düzeyinde değil kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki davranışların da ölçülmesine ağırlık verilmesi; öğrenci başarısının ölçülmesinde başvuru olan yoklama ve sınavlarda imkânlar ölçüsünde çok sorulu ve objektif ölçme araçlarına (testlere) başvurulması; ölçme ve değerlendirmede yansızlık ve objektifliğin esas olduğu belirtilmiştir. 1983 yılında “eğitim ve öğretimin verimini artırmanın öğrencilerin bilgi ve becerilerinin artırılmasıyla sağlanacağı” ve “Ölçme ve değerlendirmede yansızlık ve objektiflik esastır.” ibaresi kaldırılmış, ölçme araçlarının kullanışlı, geçerli ve güvenilir olmasının esas olduğu eklenmiştir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Öğrencinin başarısı dersin özelliğine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav, yoklama, ödev ve projelerin sonucuna göre tespit edilir. Öğretmenin her türlü sınav ve yoklamada, ödev ve projelerde öğrencinin amaçlanan duygu, bilgi ve becerileri istenilen düzeyde kazanıp kazanmadığını sürekli kontrol etmesi istenirken; 1983’te programlarda amaçlanan

davranışları kazanıp kazanmadığını sürekli olarak kontrol etmesi istenmektedir. Değerlendirmede ve not vermede 10'luk not sisteminin kullanılmasına devam edilmektedir. Notların dereceleri ise 0 boş, 1 ve 2 pek zayıf, 3 ve 4 zayıf, 5 ve 6 orta, 7 ve 8 iyi, 9 ve 10 pekiyidir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Bu dönemde bir kanaat döneminde haftalık ders saati sayısı 3 ve daha çok olan dersler için üçten az, 1 ve 2 saat olan dersler için ikiden az yazılı/uygulamalı sınav/yoklama yapılamaz. Yabancı dil derslerinde kanaat notu en az iki sözlü ve iki yazılı notu ile saptanırken ortaokul birinci sınıf birinci kanaat döneminde en az bir yazılı ve üç sözlü notu ile tespit edilmektedir. Sınav ve yoklamaların sayısı ve şekli zümre öğretmenler kurulunca saptanmaktadır. Bir kanaat döneminde bir dersten sözlü yoklama sayısının birden az olmaması, sözlü yoklama için ayrı bir ders saatinin ayrılmaması, sözlü notunun öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklerine göre verilmesi istenmektedir. 1983'te sözlü yoklama yerine sözlü sınav kavramı kullanılırken imkânlar nispetinde dersin özelliğine göre daha çok sözlü notu verilebileceği de yönetmeliğe ilave edilmiştir. 1989'da ise sözlü notunun öğrencilerin derse hazırlığı, eğitici çalışmalarındaki faaliyetleri, ders içindeki etkinlikleri ve dersle ilgili alıştırma çalışmalarından her birinin değerlendirilerek verilmesi istenmektedir. Öğretmenler, zümre öğretmenlerince dersin müfredat programına uygun olarak hazırlanacak yıllık ders planına uyarak hazırladığı yazılı, sözlü, uygulamalı sınav ve yoklamalarda soruların kapsamını, işlediği konulara göre belirlemektedir. 1983'te ders planı ifadesi biraz daha açılarak sınavların hazırlanmasında yıllık ders planlarındaki ders konularının ve dersin amaçlarının göz önünde bulundurulması istenmiştir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983; MEB, 1989).

Yazılı yoklamalar/sınavlar kısa cevaplı ve çok sorulu ölçme araçlarıyla yapılmakta olup bu tür ölçme araçlarıyla ölçülmesi güç olan (tartışma, kompozisyon vb.) davranışların ölçülmesinde ise az sorulu ve uzun cevaplı yazılı sınav/yoklamalara da başvurulabileceği belirtilmiştir. Yazılı yoklamalar/sınavlar genellikle çok sorulu objektif ölçme araçlarıyla (çoktan seçmeli) yapılmaktadır. 1983 yılında yazılı sınavlarda çoktan seçmeli (test) uygulamasına son verilmiştir. İmkânlar ölçüsünde, yazılı sınavlarda, zümre öğretmenlerince hazırlanacak ortak sorular ve cevap anahtarları kullanılır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983). 1983'teki yönetmelikte müzik, resim, beden eğitimi ve uygulamalı nitelikteki diğer derslerin sınavları, her dönemde en az üç kez dersin özelliğine göre yazılı, sözlü, uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biriyle yapılabilir; bu derslerin sınavlarının şekli, sayısı ve süresi zümre öğretmenleri kurulunca belirlenir hükmüne yer

verilmiştir. Aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde, kompozisyonun ayrı, Dil ve Edebiyat çalışmalarının ayrı not konusu olması sebebiyle sınav sayısı, bu çalışmaların çeşitli sınıflara ve kollara göre haftalık ders sayısı göz önünde bulundurularak belirlenir hükmü de eklenmiştir (MEB OLSGSY 1983).

Yönetmelikte öğrenci notuna tesir edecek ödev/projelerin mutlaka öğretmen nezaretinde ödev yönetmeliğine uygun şekilde hazırlanması; araştırma, inceleme ve değerlendirme çalışmalarını içerecek şekilde sınıfta veya sınıf dışında yapılması; ödev konularının ve yapılış zamanlarının yıllık ders planında gösterilmesi; ödev/projelerin öğrencilerin zaman ve emek bakımından gücünü aşmayacak şekilde düzenlenmesi gerekmekte olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler sözlü, yazılı ve uygulamalı sınav ve yoklama sonuçları ile ödev notlarını öğrencilere bildirirken yapılan başlıca ortak hataları sınıfta açıklanması gerektiği vurgulanmıştır. “Sözlü yoklama sonucu o ders saati içinde açıklanır.” ifadesi ile bu desteklenmiştir. (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Bu dönemde ülke çapında eğitim standardını sağlamak ve aynı düzeydeki okullar arası farklılıkları gidermede veri olarak kullanılmak amacıyla bakanlıkça belirlenecek zamanlarda karşılaştırmalı sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavların sonuçları, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılamayacağı da belirtilmiştir. Ülke çapında bakanlıkça yapılan karşılaştırmalı sınavlara 1983’te çıkan yönetmelikte yer verilmemiştir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Bir dersin kanaat dönemi notu; yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav ve yoklamalar ile projelere verilen notların aritmetik ortalamasının, ödevin değerine göre, bir not aşağısı veya bir not fazlası arasında verilen not olduğu belirtilmiştir. 1983’te kanaat dönemi notunun tespitinde, öğrencilerin o dönem ulaşmaları amaçlanan genel başarı seviyelerinin dikkate alınması istenmektedir. 1989’da ise öğretmen tarafından verilen -takdir edilen- notun yazılı, sözlü, varsa ödev ve projelere verilen notlarla izah edilebilmesi ve bu notların aritmetik ortalamasından aşağı olmaması gerekmektedir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983; MEB, 1989).

Türk Dili ve Edebiyatı dersi için her ne kadar kompozisyon ile dil ve edebiyat çalışmalarına ayrı ayrı not verilmesine rağmen ağırlıklı notları toplanarak Türk Dili ve Edebiyatı dersinin haftalık sayısına bölünerek, bulunan notun öğrencinin Türk Dili ve Edebiyatı dersinden aldığı kanaat notu olduğu açıklanmıştır. Türkçe dersinin dönem notu belirlenirken; okuma, söz ve yazıyla anlatım, güzel okuma, dilbilgisi, imlâ ve yazı için verilen notlar bir bütün

olarak değerlendirilerek öğrencinin kanaat notu tek bir notla tespit edilmiştir. Türkçe dersinde, dilbilgisine ayrılan kısım %30'dan fazla, yazılı anlatıma (kompozisyona) ayrılan kısım ise %30'dan aşağı olmayacak şekilde sınav ve yazılı yoklama hazırlanmaktadır. Bir kısım derslerin öğretiminin yabancı dille yapıldığı liselerde yer alan yabancı dil ve edebiyatı ile yabancı dilde kompozisyon dersleri de aynı şekilde birleştirilerek yabancı dil ve edebiyatı dersinden bir tek not verilerek değerlendirilmiştir. Seçmeli derslerin her birinden ayrı ayrı not verilmesi istenmesi bir diğer karşılaşılan durumdur.

Bir dersin yılsonu notu, öğrencinin o dersten aldığı 1. ve 2. kanaat dönemi notlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenmekte, herhangi bir nedenle bir dersten yalnız bir kanaat dönemi notu almış olan öğrencinin bu notu da yılsonu notu olarak sayılmaktadır. Öğrencinin, herhangi bir dersten başarılı sayılması için a) O derse ait ikinci kanaat dönemi notunun en az beş ve iki kanaat dönemi notu ortalamasının da en az 5 olması, b) Birinci kanaat dönemi notu ne olursa olsun ikinci kanaat dönemi notunun en az 7 olması gerekmektedir. Öğrencinin yalnızca bir kanaat dönemi notu aldıysa, bu dersten başarılı sayılması için kanaat dönemi notunun en az 5 olması gereklidir. Bu maddelere ilave olarak 1983'te hiç kanaat dönemi notu almayan öğrenciler için açılan yetiştirici kurslarda alınan notun yılsonu notu olarak belirlenmesi; bütünleme, engel, tek ders, bekleme, sorumluluk ve okul dışından bitirme sınavlarına giren öğrencilerin bu sınavlarda aldıkları notun da yılsonu notu olarak belirlenmesi hususlarına yer verilmiştir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY 1983).

Ders yılı sonunda öğrenciler, bütün derslerden başarılı ise sınıfını doğrudan geçmekte ya da başarısız olduğu derslerden bütünlemeye kalmaktadır. Bütünleme sınavlarının nasıl, ne zaman, hangi saatlerde ve hangi usullerle yapılacağı, nasıl değerlendirileceği, duyurulması gibi hususlar detaylı bir şekilde açıklanmış olup sınavdan 5 ya da daha yukarı not alan öğrenciler dersten başarılı sayılmakta, özürsüz olarak bütünleme sınavına girmeyen öğrencilere not olarak (0) sıfır verilmektedir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981). Bütünleme sınavlarının nasıl, ne zaman, hangi saatlerde ve hangi usullerle yapılacağı, nasıl değerlendirileceği, duyurulması gibi hususlar bu yönetmelikte de detaylı bir şekilde açıklanmış olup sınavdan 5 ya da daha yukarı not alan öğrenciler dersten başarılı sayılmakta, özürsüz olarak bütünleme sınavına girmeyen öğrencilere not olarak (0) sıfır verilmektedir. Bir önceki yönetmelikte yer alan bütünleme ile ilgili hususlarda birkaç değişiklik göze çarpmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Bütünleme sınavlarının şeklini bir önceki yönetmelikte okul idaresi belirlerken 1983'ten sonra sınavların şeklini belirlemeden önce

ders öğretmenlerinin görüşünü de alması gerekmektedir. Uygulanacak sınavlarla ilgili çizelgeler ilan edilirken çizelgelerde sınavların şeklinin yanında başlama saatleri ve sınavlarda kullanılacak araç-gereçler de ilan edilmektedir. Sınav komisyonlarında ders öğretmenine ilaveten okul müdürünün seçeceği en az bir üye yer almaktayken artık en az iki üyeye görev verilmesi gerekmektedir. Sınavlardan önce öğretmenler kurulunun toplanması hususu kaldırılmıştır. Sözlü sınavlarda ortaokul öğrencilerine verilen en çok süre 20 dakikadan 15 dakikaya, lise öğrencilerine verilen süre ise en çok 30 dakikadan 20 dakikaya indirilmiştir (MEB OLSGSY 1983).

Bütünleme sınavları neticesinde başarısız notu olan öğrencilerin durumları, okul müdürünün ya da görevlendireceği müdür yardımcısı veya sınıf öğretmeninin başkanlığında toplanacak olan sınıf öğretmenler kurulunda ayrı ayrı görüşülmekte, sınıf öğretmenleri tarafından tutulan öğrenci dosyalarındaki bilgilere dayanarak öğrencinin geçen yıllardaki ve diğer derslerdeki başarıları ile devam ve disiplin durumları bütünüyle değerlendirilmektedir. Fakat sınıf öğretmeninin komisyon başkanı olması hükmü 1983'te kaldırılmıştır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983). Burada ayrıca “Bir tek dersten başarısız olan veya birden fazla dersten başarısız olup yılsonu başarı ortalaması en az 5.00 olan öğrenciler ya doğrudan ya da bir tek dersten sorumlu olarak üst sınıfa geçirilir, üçüncü bir seçenek olarak ise durumlarında değişiklik yapılmaz” ifadesi de yer almaktadır. Kurulda öğrencilerin durumlarında bir değişiklik yapılabilmesi ise iki şarta dayalıdır: Öğrenciler başarısız oldukları dersin bütünleme sınavına girmiş olmalı ve öğrencinin başarısız olduğu dersin yılsonu notu en az 3 olmalıdır. İkinci şart bütünleme sınavından aldığı notun en az üç olması gerektiği şeklinde değiştirilerek belirsizlik ortadan kaldırılmıştır. 1983'te öğrencinin başarısız olduğu derslerden yılsonu notlarından bir tanesinin 2 veya daha az ise bu öğrencinin de kurulda görüşülmesi sağlanmıştır. Ortaokullarda Türkçe, liselerde Türk dili ve edebiyatı ile çeşitli okullar için listelenen derslerden yılsonu başarı ortalaması kaç olursa olsun sınıf öğretmenler kurulu kararıyla üst sınıfa geçirilemeyeceği, bu derslerin herhangi birinden sorumlu olarak bir üst sınıfa devam edilemeyeceği söz konusu iken 1983 yılında liselerde Türk dili ve edebiyatı dersi bu kapsamdan çıkarılmış, sorumlu olarak üst sınıfa devam edilemeyeceği hükmü ise kaldırılmıştır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983). Sınıf öğretmenler kurulu neticesinde bir tek dersten başarısız olan öğrenciler bu dersten sorumlu olarak üst sınıfa devam etmektedir. Birden fazla dersten başarısız olup sınıf öğretmenler kurulunca durumlarında değişiklik yapılmayan ve yıllık genel başarı ortalaması 5.00'ten az tutan öğrenciler ise dışarda bekleyerek gelecek öğretim

yılı sonunda başarısız olduğu derslerden sınava girebilir, yalnız başarısız olduğu derslere devam edebilir ya da aynı sınıfı tekrar edebilir. 1983'te yalnız başarısız olduğu derslere devam eder seçeneği kaldırılmıştır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983).

Başarısız bulunduğu derslerden bekleyen öğrenciler ile bir dersten sorumlu olarak bir üst sınıfa geçen öğrenciler için ders kesimini takip eden ilk üç hafta içinde bütünleme sınavları esaslarına göre bekleme ve sorumluluk sınavları yapılmaktadır. Bir sınıfta birden fazla dersten başarısız duruma düşen öğrenciler ikinci yıl da üst sınıfa devam hakkını elde edemezse, yalnızca başarısız oldukları derslere devam eden öğrencilerin başarıları bu derslerdeki yılsonu notlarına, yılsonu notları başarısız olanların ise bütünleme sınavı sonuçlarına göre tespit edilmektedir. Dışarıda bekleyen öğrencilerin beklemeli oldukları derslerdeki başarı durumları ise bekleme, sorumluluk veya bütünleme sınavları sonuçlarına göre tespit edilmektedir. Bu öğrenciler öğretmenler kurulu kararı ile bir üst sınıfa geçirilememektedir. Aynı sınıfı tekrar eden öğrencilerin başarı durumları ise normal öğrenciler gibi tespit edilmektedir. 1983'te yayımlanan yönetmeliğe başarısız oldukları ders sayısını bire indiren öğrencilerin bu dersten sorumlu olarak üst sınıfa geçebileceği hükmü eklenmiştir. İkinci yılsonunda da sınıf tekrar eden öğrenciler en çok aralıksız dört dönem başarısız oldukları derslerin sınavlarına girebilmektedir. Bu sınavlarda başarılı olanların kayıt kabul şartlarını taşımaları halinde bir üst sınıfa devamları sağlanmakta iken kayıt kabul şartlarını taşımayanların ve dört dönem sonunda da başarısız olanların okuldan kayıtları sililmektedir. Kayıtları silinen öğrenciler önceki başarıları saklı kalmak kaydıyla okul dışından bitirme sınavlarına girebilmektedir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983).

Bütünleme sınavları sırasında hastalık, tabii afet, anne-baba ve kardeş gibi yakınların ölümü ve ağır hastalığı ile ulusal ve uluslararası yarışmalarda yarışan ve bu özürlerinin belgelerini yönetmelikte belirtilen sürelerde okul idaresine teslim eden öğrenciler için, bütünleme sınavlarının bitiminden itibaren en geç 10 gün -1983'te 15 gün olarak değiştirilmiştir- içinde engel sınavı yapılmaktadır. Bu sınavlar da bütünleme sınavları esasına göre gerçekleştirilmekte, sınava giren öğrencilerin sınıf geçme durumları yine sınıf öğretmenler kurulunda görüşülmektedir. Afet, vefat, ölüm ve yarışma özürleri 1983'te eklenmiştir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983). Tek dersten sorumlu olan ve sorumluluk sınavında başarılı olan öğrencinin bu dersten sorumluluğu kalkar. Bunun yanında devam ettiği üst sınıfta sorumlu olduğu dersten başarılı olan veya devam ettiği sınıfı doğrudan yahut sınıf öğretmenler kurulu ile geçen öğrencilerin de sorumluluğu kalkmaktadır. Üst sınıfta

sorumlu olduğu dersin devamı yoksa tek dersten sorumluluk okuldan mezun olana kadar devam etmektedir. Birden fazla dersten sorumlu olarak bir üst sınıfa geçilmesi ise mümkün değildir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983).

Yönetmelikte öğrencinin geçmesi için seçenek olarak “Tek Ders Sınavı” da yer almaktadır. 1981’de bir dersten başarısız duruma düşen lise ve ortaokul son sınıf öğrencileri bütünleme sınavları esaslarına göre o yılın birinci kanaat döneminin ilk iki haftası içinde tek ders sınavına alınmakta iken, 1983’te kapsamı öğrenci lehine genişletilerek bütünleme sınavları sonucunda başarısızlığı bir derse düşen öğrenciler Bakanlığın tespit ettiği bir tarihte tek ders sınavına alınmaktadır. Bu sınavlar da bütünleme sınavları esaslarına göre yapılmakta ve engeli (mazereti) bulunmamaktadır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983). 1981 tarihli yönetmelikte ortaokuldan mezun olan öğrenciler için sınıf öğretmenler kurulu tarafından yöneltme tavsiye kararı alınıp kararın velisine yazılı olarak bildirilmesi ve üst öğrenim okuluna gönderilmesi yer almakta iken 1983’te bu madde yönetmelikten kaldırılmıştır (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983). Ders yılı içinde öğretmensizlik nedeniyle boş geçen dersler için ikinci kanaat dönemi veya yaz tatilinde yetiştirici kurslar açılmaktadır. Kurs sonunda kursta işlenen konulardan yapılan sınavdan alınan not dersin yılsonu notu sayılmakta, bu sınavdan 5’ten aşağı not alanlar ise bütünleme sınavlarına girmektedir (MEB TEİKOOKSGSY, 1981; MEB OLSGSY, 1983).

1991-1995 Dönemi:

2 Eylül 1991 tarih ve 20979 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği (MEB OKDGKY) ile sınıf geçme sistemine son verilerek 9. Millî Eğitim Şurasında alınan ders geçme ve kredi düzeni sistemine geçilmesi kararı hayat bulmuş, fakat ömrü hayata geçirilmesini beklediği süreden çok daha kısa olmuştur. Kademeli olarak uygulanmasına karar verilen ders geçme ve kredi düzeni sistemine 4 sene sonra son verilmiştir. Bu sistemde dönemler bağımsız bir bütün olarak ele alınırken bir dersin haftalık ders saati sayısı “kredi” olduğu tanımlanmış, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ise yılsonu başarı ortalamasına göre değil başarılan derslere göre belirlenmekte ve kredilendirilmektedir (MEB OKDGKY, 1991). 1994 yılında yapılan değişiklikle başarı kredisi ve davranış kredisi sisteme eklenmiştir. Başarı kredisi, öğrencinin aldığı her bir takdirname için verilen ve dönem notu A olarak takdir edilen iki kredi; aldığı her bir teşekkür için verilen ve dönem notu B olarak takdir edilen bir kredi

olarak tanımlanmıştır. Davranış kredisi ise aldığı derslerin hiçbirinden devamsızlık sebebiyle başarısız olmayan, hiçbir disiplin cezası almayan ve sosyal-kültürel faaliyetlere katılan öğrenciye her ders yılı sonunda verilen ve notu C olarak takdir edilen bir kredi olarak tanımlanmıştır. Ancak, 6 dönemlik okullarda altıncı dönemden sonra, 8 dönemlik okullarda ise sekizinci dönem den sonra başarı ve davranış kredisi verilmeyeceği, öğrencilerin başarı kredisi aldığı ders yılında davranış kredisinden yararlanamayacağına da yer verilmiştir (MEB, 1994).

Okul idaresince sorumluluğu kendisine verilen öğrencilerin ilgi, istek ve becerileri doğrultusunda derslere ve alanlara yönlendirmesi ve bu doğrultuda öğrencinin alacağı derslerin ve kredilerin uygun dönemlere dağılımı için danışman öğretmenlere büyük sorumluluklar verilmiştir. Danışman öğretmen bu amaçla öğrenci ve veliyle yakın bir iş birliği yapması; öğrencinin idare, öğretmen ve çevre ile ilişkilerini sağlıklı bir şekilde düzenlemesi ve yürütmesini sağlamakla vazifelendirilmiştir (MEB OKDGKY, 1991). Ortak dersler ve seçmeli derslerin haftalık saatleri, kredileri, kaç dönem okutulacağı, her tür ortaöğretim kurumundan mezun olmak için gerekli en az toplam kredinin ne kadar olacağı Talim Terbiye Kurulu kararına bağlı olarak belirlenmektedir (MEB OKDGKY, 1991).

Yönetmelikte ölçme araçları, aynı şekilde tanımlanırken öğrenci başarısının bir bütün olarak değerlendirilmesi; ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde programlarda yer alan genel ve özel amaçlar, konular, hedef davranışlar ve açıklamaların esas alınması; sadece yurt ve okul çapında değil il ve ilçe çapında da birlik ve beraberliğin sağlanması; öğrenci başarılarının tespitinin yazılı, sözlü, uygulamalı sınavlar ile ödev, projelerin yanında ders içi ve ders dışı etkinliklere de dayandırılması ilke olarak ele almıştır (MEB OKDGKY, 1991). Yönetmelikte hangi tür ölçme araçlarının hazırlanması gerekliliği aynı şekilde yer alırken; ölçme araçlarının geçerli, güvenilir ve kullanışlı özelliklerinin yanına objektif, örnekleyici ve ayırt edici olması da eklenmiştir (MEB OKDGKY, 1991). Yönetmeliğin ders geçme ve kredi düzenine göre hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ilgi, tutum ve kişilik tasarım gibi psikolojik özelliklerinin de belirlenmesi ve bu özelliklerinin belirlenmesinde ilgi envanteri, tutum ve kişilik tasarımı ölçekleri gibi ölçme araçlarından da yararlanılması gerektiğine yönetmelikte yer verilmiştir (MEB OKDGKY, 1991).

Tüm yazılı sınavlar, (Bütün sınavlar ile ödev ve projeler [MEB, 1992]) 100 tam puan üzerinden değerlendirilirken öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise beşli not düzeni kullanılmak, bu notlar harfle ifadelendirilmektedir. Öğrencinin başarısı dört (2,3,4,5), başarısızlığı ise bir notla (1) değerlendirilmektedir. 0-44 puanın notu 1, derecesi geçmez harf

değeri ise E; 45-54 puanın notu 2, derecesi geçer, harf değeri D; 55-69 puanın notu 3, derecesi orta, harf değeri C; 70-84 puanın notu 4, derecesi iyi, harf değeri B; 85-100 puanın notu 4, derecesi pekiyi, harf değeri A olarak belirlenmiştir (MEB OKDGKY, 1991).

Öğretmenin programda amaçlanan davranışları öğrencilerin kazanıp kazanmadığını sürekli olarak kontrol etmesi ibaresi aynen yer almıştır. Yazılı ve uygulamalı sınavların sayısı aynı şekilde belirlenmekte olup zorunlu hallerde bir yazılı sınav eksikliği ile kanaat notu verilebileceği ifadesi yönetmeliğe eklenmiştir (MEB OKDGKY, 1991).

Yönetmelikte ölçme sonuçları, sadece not vermek veya eksiklik aramak için değil, eğitim-öğretimin amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmek, özellikle işlenen konuların hangilerinde öğrencilerin başarılı olduklarını belirlemek, başarısız olunan konularda ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya çıkarmak amacı ile de kullanıldığı ifade edilmiştir. Öğretmenden, başarı oranı düşük olduğunda nedenlerini araştırması ve değerlendirmesi, buna göre ilgili konuları yeniden işlemek veya öğrencilere alıştırma çalışmaları yaptırmak gibi tedbirleri alması beklenmektedir. Yazılı sınav sonunda, öğrenci mevcudunun çoğunluğu başarısız olmuşsa öğretmen, isterse başarısız öğrenciler için bir sınav daha yapabilmektedir. Bu sınava isteyen başarılı öğrenciler de katılabilmektedir (MEB OKDGKY, 1991).

Yönetmeliğe göre, bir okulda aynı programı uygulayan öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere her dönemde yazılı sınavların bir veya birkaçı ortak sınav olarak düzenlenmektedir. Ortak sınavlar okul, aynı çevre, il/ilçe ve ülke genelinde de yapılabilmektedir. Okul çapında ortak sınavlar birinci dönemin sonunda, aynı çevrede gerçekleştirilen ortak sınavlar ise ikinci dönemin son ayında düzenlenmektedir. Öğretmen tarafından verilen puanlarla okul, bölge, il/ilçe çapında yapılan sınavlarda alınan puanlar arasında dikkat çekici ve anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde, ilgili yönetim birimlerince gerekli tedbirler alınmaktadır. Böylece, aynı programı izleyen öğrencilerin düzeyleri arasındaki okullar arası farklılıkların ortaya çıkarılması ve öğretmenlere değerlendirmeleri hakkında karşılaştırma yapma imkânı sağlanır. Ortak sınavlarda alınan puanlar ortalamaya dahil edilmektedir. Ölçme değerlendirme ile ilgili tespit edilen problemler için toplanan zümre öğretmenler kurulunda görüşülmesi ve ortak çözüm yollarının araştırılması istenmektedir (MEB OKDGKY, 1991).

Yazılı sınavlar, genellikle çok sorulu ve kısa cevaplı ölçme araçlarıyla yapılırken, derslerin özelliğine göre az sorulu, uzun cevaplı ölçme araçlarıyla yapılabilmektedir. Bir dönemde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav puanının verilmesi esastır. Dersin özelliğine

göre ve imkânlar ölçüsünde daha çok sözlü puanı da verilebilir. Yabancı dil derslerinden ise en az iki sözlü not verilmektedir. Sözlü puanı öğrencilerin derse hazırlıkları, ders içindeki etkinlikleri ve dersle ilgili araştırma çalışmaları ile öğrencilerin eğitici çalışmalarındaki faaliyetleri değerlendirilerek verilmektedir. Müzik, resim, beden eğitimi ve uygulamalı nitelikteki diğer derslerin sınav sayıları ve bu derslerin sınavlarının şekli, sayı ve süresinin zümre öğretmenleri kurulunca belirlenmesi gerektiği önceki yönetmelikle aynıdır. Öğretmenlerin sınavlarda dersin programına uygun olarak hazırlanan ders plânlarındaki dersin amaçları ve konuları göz önünde bulundurması istenmektedir (MEB OKDGKY, 1991).

Dönem notunun tespit edilirken öğrencilerin notun verildiği dönem içinde ulaşmaları amaçlanan genel başarı seviyesi dikkate alınmakta olup bir dersin dönem notu o döneme ait yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar, varsa ödev ve projelere verilen notlara göre takdir edilerek harflendirilmektedir. Takdir edilen notun aritmetik ortalamadan aşağı olmaması ve yazılı, sözlü ve varsa ödev ve projelere verilen notla izah edilebilmesi gerekmektedir (MEB OKDGKY, 1991). Dönem notunun sınavlara, ödev ve projelere verilen notların aritmetik ortalaması olmaması ise ilginç bir karar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönetmeliğin yayımlanmasından bir yıl sonra devamsız öğrencilerin dönem puanlarının belirlenmesi için iki fırka eklenmiştir: Devam edilmesi gereken sürenin en az yarısı kadar herhangi bir derse devam etmeyen öğrenci, okuma hakkını kullanmamış sayılarak öğrenciye bu ders/ler için dönem notu verilmemektedir. Herhangi bir ders için devam edilmesi gereken sürenin en az yarısı kadar devamı bulunan ve dersin haftalık saat sayısının toplam üç katından fazla özürsüz devamsızlığı olan öğrenci, o dersten başarısız sayılarak öğrencinin dönem notu (E) olarak takdir edilmektedir (MEB, 1992).

Öğrencinin öğrenim gördüğü dönemde herhangi bir dersten başarılı sayılması için, o derse ait dönem notunun en az D olması gerekmektedir. Programda belirtilen ortak ders/derslerin herhangi birinden (E) alan öğrenci bu ders/dersleri tekrar bir dönem daha alması sağlanır. Tekrar sonucunda da başarısız olan öğrenci için seçmeli derslerle istenilen krediyi tamamlama imkânı sağlanmaktadır. Türk Dili dersinden başarılı olmak esastır. İkinci tekrarda da Türk Dili dersinden başarılı olamayan öğrencinin bu dersten başarılı olabilmesi için gereken tedbirlerin alınması istenmektedir. Bir seçmeli dersten başarılı olamayan öğrenci bu derse bir dönem daha devam edebilir yahut başka bir seçmeli ders seçebilmektedir. Öğrenciler, bir seçmeli derse iki dönemden fazla devam edememekte olup 1992 yılında bu ifadeye ortak dersler de eklenmiştir (MEB OKDGKY, 1991; MEB, 1992).

Bir dönem içinde dersin haftalık ders saati sayısının toplam üç katından fazla özürsüz olarak devam etmeyen öğrenci, dersteki başarısı ne olursa olsun o dersten başarısız sayılmaktadır (MEB OKDGKY, 1991). Öğrencinin dönem sonu ağırlıklı kredi ortalaması 1,50 civarında ise öğrenci ve velinin danışman öğretmen tarafından sonraki dönemlerde derslerinin daha uygun seçilmesi ve çok çalışması vb. konularda yapılması istenmektedir (MEB OKDGKY, 1991). Yönetmeliğe 1992 yılında yoğunlaştırılmış telafi programı eklenmiştir: Öğretmenin göreve geç başlaması, raporlu, izinli olması veya dönem bitmeden ayrılması vb. durumlarda, bu dersler için yoğunlaştırılmış telâfi programı uygulanabilmektedir (MEB, 1992).

Öğrencilerin öğretim programında tespit edilen krediyi; hazırlık sınıfları hariç altı dönemlik okullarda en çok 10 dönemde, sekiz dönemlik okullarda ise en çok 12 dönemde tamamlamak zorundadır. Öğrenimi süresince öğretim programında tespit edilen krediyi azamî dönem sonunda alamayan öğrencilere, eksik kredilerini okul dışından bitirme sınavları ile tamamlama imkânı da verilmiştir (MEB OKDGKY, 1991). Okulu bitirmek için gerekli olan ve öğretim programlarında belirlenen toplam kredi, öğrencinin her dönemde başardığı derslerin kredileri/haftalık saatleri toplanmak suretiyle bulunmaktadır. Öğretim programında tespit edilen en az toplam krediyi alan öğrencilere ise bir diploma verilmektedir (MEB OKDGKY, 1991). 1994 yılında yapılan değişiklikle okulu bitirmede gerekli olan ve öğretim programlarında belirlenen toplam kredi için davranış ve başarı kredilerinin de toplama eklenmesi sağlanmıştır (MEB, 1994).

1995-2004 Dönemi:

5 Eylül 1995 tarih ve 22395 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği (MEB OÖKSGY) ölçme araçlarını bir önceki yönetmelikteki gibi tanımlarken öğrenci başarısının bir bütün olarak değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde programlarda yer alan genel ve özel amaçlar, konular, hedef davranışlar ve açıklamaların esas alınması; yurt, il, ilçe ve okul çağında birlik ve beraberliğin ön planda tutulmasını; öğrenci başarılarının tespitinin yazılı, sözlü, uygulamalı sınavlar ile ödev, proje, ders içi ve ders dışı etkinliklere dayandırılmasını ilkeleri bu yönetmelikte de aynı şekilde yer bulmuştur (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılında bu ilkelere, öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bütün süreçlerin sürekli gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi esas olduğu, öğrenci başarısının çeşitli yöntemlerle sürekli olarak izlenmesi, her ölçme sonucunun öğrencinin gelişimi için değerlendirilmesi, öğrencinin

kapasite ve yeteneği doğrultusunda, her ölçüm sonucunda tespit edilen durum ile verilen eğitimin sürekli ilişkilendirilmesinin esas olduğu da eklenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken -başarıları hakkında karar vermede- öğrencilerin; sınıf içi etkinliklere katılımı, gözlem yapma, araştırma, inceleme, bilimsel tutum ve davranışları, bilimsel düşünme, sahip oldukları ve sergiledikleri fikir zenginlikleri, ekip çalışmalarına yatkınlıkları, sorumluluk alma, edindiği bilgi ve bulguları paylaşabilme gibi özelliklerini de göz önünde bulundurulması istenmiştir (MEB, 2000). Yönetmeliğe göre, öğrencilerin sınıf geçmesi, bir sınıfta aldığı bütün derslerden başarılı olmasına ya da yılsonu başarı ortalamasına göre belirlenmekte olup yönetmelikte ölçme araçlarının özellikleri ile ölçme araçlarından hangi tür becerileri ölçecek şekilde olanlarına ağırlık verilmesi ilkesine aynı şekilde yer verilmiştir. Ancak ilgi envanteri, tutum ve kişilik tasarımı ölçeklerden yararlanılması esasına yer verilmemiştir (MEB OÖKSGY, 1995). Tüm sınav, ödev ve projeler 100 tam puan üzerinden değerlendirilirken öğrenci başarısının değerlendirilmesinde ise beşli not düzeni kullanılmaktadır. Öğrencinin başarısı dört (2,3,4,5), başarısızlığı ise iki notla (0,1) değerlendirilmektedir (MEB OÖKSGY, 1995).

Yazılı sınavların sayısı, sözlü sınavlar, uygulamalı derslerin sınavları, soruların yıllık plan ve programa uygun hazırlanması ve sınav sonuçlarının duyurulması hususları bu yönetmelikte de aynı şekilde yer almış, sadece yabancı dil dersleri için en az iki sözlü notu verilmesi hükmü kaldırılmıştır. Bunun yanında birkaç ilave husus da eklenmiştir: Bunlar, yazılı sınavların her bir ders için her dönemde en fazla bir kez tekniğine uygun olarak hazırlanması koşuluyla test olarak yapılabileceği; sözlü sınav sonucunun öğrenciye anında bildirilmesi, sınav sonuçları açıklanırken ortak hataların da açıklanması, öğrencinin talep etmesi durumunda sınav kağıdının ders öğretmeni ile bir defa daha incelenmesidir (MEB OÖKSGY, 1995).

Bir dönemde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav puanının verilmesi esastır. Dersin özelliğine göre ve imkânlar ölçüsünde daha çok sözlü puanı da verilebilir. Sözlü puanı, derse hazırlıkları, ders içindeki etkinlikleri ve dersle ilgili araştırma çalışmaları ile öğrencilerin eğitici çalışmalarındaki faaliyetleri değerlendirilerek verilmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Yapılan sınavlarda, ödev ve projelerde gerçekleştirilen ortak hatalar sınıfta açıklanmalı olarak belirtilmiştir (MEB OÖKSGY, 1995).

Yazılı sınav sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenden beklenenlere aynı şekilde yer verilmiş, sadece öğrencilerin çoğunluğunun başarısız olduğu durumlarda yenilenen ve başarılı öğrencilerin de katılım sağlayabileceği yazılı sınavlarda, öğrencilerin

bu sınavlardan aldığı en yüksek puanın geçerli sayılacağı ibaresi eklenmiştir (MEB OÖKSGY, 1995). Ortak sınavlar ile ilgili hükümler ve sonrasında öğretmen, zümre öğretmenler kurulu ve ilgili yönetim tarafından yapılması gerekenlere aynı şekilde yer almakla beraber, her dönemde yazılı sınavların bir veya birkaçı değil en az birinin ortak sınav olarak düzenlenmesi, sadece bir kez ortak sınav yapılacaksa bu sınav dönemin son ayı içerisinde yapılması istenmiştir. Bunun yanında aynı çevrede gerçekleştirilecek ortak sınavların zamanına ise yer verilmemiştir. 2000 yılından itibaren ise bu sınavların tarihleri artık zümre öğretmenler kurulunca belirlenmektedir (MEB OÖKSGY, 1995; MEB, 2000).

Öğrenciye her dersten bir dönem notu verilmektedir. Bir dersin dönem notu; yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlarla, ödev ve projelere verilen puanların aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılından itibaren zorunlu hallerde bir yazılı sınav eksiği ile dönem notu verilebilmektedir (MEB, 2000). Öğretmenler, öğrencinin sınıf içi etkinlik ve başarı durumunu dikkate alarak takdir hakkını kullanarak aritmetik ortalamasının en çok bir not fazlasını dönem notu olarak verebilir. Ancak takdir edilen notun yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar ile ödev ve projelere verilen puanlarla izah edilebilmesi, bu puanların aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile elde edilen nottan aşağı olmaması gerekmektedir. Ancak kompozisyon ayrı, dil ve edebiyat ayrı not konusu olmakla birlikte, Türk Dili ve Edebiyatı dersi için bir not verilmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Yabancı Dil dersinde ise okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileri için verilen yazılı, sözlü ve ödev puanlarının aritmetik ortalamasının ağırlıklı ortalamasına göre dönem notu belirlenmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Bu durum hazırlık sınıfı olan okullar için aynı şekilde devam ederken 2000 yılında değiştirilerek diğer okullarda okutulan yabancı dil dersinin dönem notu yazılı, sözlü, varsa ödev puanlarının aritmetik ortalamasının nota çevrilmesiyle elde edilmektedir (MEB, 2000).

Öğrencinin, ders yılı sonunda herhangi bir dersten başarılı sayılabilmesi için; ikinci dönem notunun, en az "Geçer" ancak birinci dönem notu "Etkisiz-0" ise ikinci dönem notunun en az "Orta"; özürleri nedeniyle bir dönem notu alan öğrencinin notunun ise yine en az "Geçer" olması gerekmektedir. Özrü nedeniyle bir dersten yalnız bir dönem notu alan öğrencinin bu notu yılsonu notu sayılmakta, hiç dönem notu almayan öğrencilerin yılsonu notları ise açılan yetiştirme kursu notuna göre belirlenmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Özürleri nedeniyle dönem notu eksik olan öğrencilerin bir dönem notu ile dersten başarılı sayılma hali 2000 yılında kaldırılmış bu durumda olan öğrencilerin yetiştirme programına katılarak dönem puanı alması şartı getirilmiş, nakil gelen öğrencilerle ilgili hükümler eklenmiştir (MEB,

2000). Ortalama yükseltme sınavı veya sorumluluk sınavı sonunda en az "Geçer" not alınarak başarılan dersin yılsonu notu ise daha önce belirlenen yıl sonu notu ile bu sınavlarda alınan notların toplamının aritmetik ortalaması alınarak belirlenmektedir (MEB OÖKSGY, 1995).

Sınıf geçme doğrudan (doğrudan, yıl sonu başarı ortalaması ve ortalama yükseltme sınavı ile) ve sorumlu olarak gerçekleşmektedir. Ders yılı sonunda tüm derslerden başarılı olan öğrenciler, 9. sınıfta herhangi bir ders/derslerden başarısız olup, yılsonu başarı ortalaması 2.50 ve daha yukarı olan öğrenciler, diğer sınıflarda ise (a) alan/bölüm ders/dersleri dışındaki ders/derslerden başarısızlığı olanların yıl sonu başarı ortalaması 2.50 ve daha yukarı olan öğrenciler, (b) alan/bölüm ders/derslerinden de başarısızlığı olanların ayrıca bu derslere ait yıl sonu ağırlık ortalaması da 2.50 ve daha yukarı olan öğrenciler doğrudan sınıf geçmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). 1996'da yapılan değişiklik ile ortalamalar alan bölüm derslerinden başarısız olanlar için 2,50 olarak kalmış, diğer şartlardaki öğrenciler için ise 2.00'ye çekilmiştir. Bu durum sorumluluk, ortalama yükseltme ve sınıf tekrarı hükümlerinde de güncellenmiştir (MEB, 1996). Fakat her sınıfta okulların programlarında/ders dağıtım çizelgelerinde belirtilen bir ders ile Türk Dili ve Edebiyatı dersinden başarılı olmayan öğrenciler yılsonu başarı ortalaması ile başarılı sayılmamakta, bu derslerden başarısız olanlar sorumluluk ile ilgili hükümlere tabi olmaktadır (MEB OÖKSGY, 1995). Ortalama yükseltme sınavı sonunda başarısız olduğu derslerin her birinden en az "Geçer" not alan öğrenciler ile yılsonu başarı ortalaması ile alan/bölüm ders veya derslerinden de başarısız olmuş ve ortalama yükseltme sınavı sonunda alan/bölüm derslerinin ağırlıklı ortalaması 2.50 ve daha yukarı olan öğrenciler de doğrudan sınıfını geçmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Ders yılı sonunda başarısız ders/dersleri bulunanlardan yılsonu başarı ortalaması 2.50'den aşağı olan öğrenciler, ders kesimini takip eden on beş (15) gün içinde istedikleri en fazla üç dersten ortalama yükseltme sınavına girebilirken mezun olamayan son sınıf öğrencileri için ayrıca ikinci bir ortalama yükseltme sınavı yapılmaktadır (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılında yapılan düzenlemeyle öğrencilere, yılsonu başarı ortalamasına bakılmaksızın sorumluluk sınavına girebilme hakkı verilmiştir. Ayrıca ikinci ortalama yükseltme sınavı sonucunda da mezun olamayan son sınıf öğrencilerinin ortalama yükseltme sınavına bir daha alınmayacağı belirtilmiştir (MEB, 2000). 2000 yılında yılsonu ortalamaya göre doğrudan ve sorumlu geçme için gerekli olan ortalama sınırları lise türlerine göre ayrı ayrı belirlenmiş, lise türlerine göre yıl sonu ortalaması en az 2.50, 3.0 ya da 3,50 olarak belirlenmiştir (MEB, 2000).

Sorumlu olarak sınıfını geçme ise, 9. sınıf dışında kalan sınıflarda okuyup ders kesiminde veya ortalama yükseltme sınavı sonunda doğrudan sınıfı geçemeyen öğrencilerden; (a) Yılsonu başarı ortalaması 2.50'den aşağı olanlar, başarısız oldukları derslerden, b) Yıl sonu başarı ortalaması 2.50'den daha yukarı olmasına rağmen alan/bölüm derslerinin yıl sonu notlarının ağırlıklı ortalaması 2.50'den aşağı olanlar, başarısız oldukları alan/bölüm derslerinden sorumlu olarak bir üst sınıfa devam ederler (MEB OÖKSGY, 1995). Sorumluluk sınavı, ders yılının ikinci döneminin başında ve ortalama yükseltme sınavı sonrasında olmak üzere bir öğretim yılında iki defa yapılır. Öğrenci, okulla ilişiği kesilinceye kadar sorumlu olduğı derslerden sorumluluk sınavına katılabilmektedir (MEB OÖKSGY, 1995). Öğrencilerin, sorumlu olduğı dersten sorumluluğı; (a) sorumluluk sınavı sonunda o dersten en az "Geçer" not alması, (b) sorumlu olduğı dersin üst sınıfta okutulan programından başarılı olması, (c) sorumluluk sınavı sonunda sorumlu olarak geçilen sınıfa ait derslerin yılsonu başarı ortalamasının 2.50; alan/bölüm derslerinden de sorumlu olduğı dersi/dersleri var ise ayrıca alan/bölüm derslerine ait ağırlıklı not ortalamasının da 2.50 ve daha fazla olması halinde kalkmaktadır (MEB OÖKSGY, 1995). Son sınıf öğrencilerine 2000 yılında ikinci bir ortalama yükseltme sınavı ile alt sınıflarda başarısız oldukları dersler için ayrıca bir sorumluluk sınavına girme hakkı verilmiştir (MEB, 2000). 2001 yılında 9. sınıf öğrencilerine de en fazla iki dersten belirli şartları taşımak kaydıyla sorumlu geçme hakkı verilmiştir (MEB, 2001).

Dokuzuncu sınıflarda okuyan ve başarısız ders/dersleri bulunan öğrencilerden, ders kesiminde istenilen ortalamayı (2.50) yakalayamayan, ortalama yükseltme sınavına girmeyen, ortalama yükseltme sınavı sonunda da istenilen ortalamayı yakalayamayan öğrenciler sınıf tekrar ederler. Ayrıca devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar da sınıf tekrar ederler. Sınıf tekrar etme durumu ise ortaöğretim süresi boyunca yalnızca bir defa yapılabilir (MEB OÖKSGY, 1995).

Hazırlık sınıfında sınıf geçme, yabancı dil dersindeki başarı ile tespit edilmektedir. Yabancı dil dersinde dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma çalışmaları için ayrı ayrı not verilse de yabancı dil dersi için yalnızca bir dönem notu verilmektedir. Diğerk derslerden verilen notlar ise öğrencinin sınıf geçmesini etkilememektedir. Hazırlık sınıfında öğrencinin başarılı olabilmesi için yabancı dil dersinin ikinci dönem notu en az "Geçer" olması şartı bulunmaktadır. 2000 yılında hazırlık sınıfından geçme yeniden düzenlenmiş, yabancı dil dersinin ikinci dönem notunun en az 2, birinci dönem notu etkisiz ise en az 3 olması gerekmektedir (MEB, 2000). Hazırlık sınıfında okuyup da bulunduğı okulun dokuzuncu

sınıfına devam hakkı kazanamayan öğrenciler, diğer ortaöğretim kurumlarının dokuzuncu sınıfına yaş kaydına bakılmaksızın kaydedilmektedir. Hazırlık sınıfında başarılı olamayan öğrenciler için, takip eden ders yılı başlamadan bir hafta önce yazılı seviye tespit sınavı yapılır (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılında yapılan değişiklik ile bu sınava sözlü sınav da eklenmiştir (MEB, 2000). Bu sınavda en az "Geçer" not alan öğrenciler de başarılı sayılarak 9. sınıfa geçerler. Hazırlık sınıfı öğrencileri sorumlu olarak sınıf geçmeleri mümkün değildir (MEB OÖKSGY, 1995). Hazırlık sınıfında başarılı olamayanlar için 1999 yılında bir yıl daha hazırlık sınıfına devam etme hakkı verilmiştir (MEB, 1999).

Öğrenciler, 3 yıllık okulları en çok dört, 4 yıllık okulları ise en çok beş öğretim yılında bitirmek zorunda olup devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarları bu süreler dahil edilmekte iken hazırlık sınıflarında geçen süre dâhil edilmemektedir. Dokuzuncu sınıfı iki yılda başaramayanların okuduğu programla ilişkisi kesilerek uygun programlara yönlendirilir. Bu süreyi tamamlamasına rağmen ortalama yükseltme sınavı ile sorumluluk sınavları neticesinde hâlâ başarısızlığı olan son sınıf öğrencileri, bir yıl daha sorumluluk sınavına katılma hakkı bulunmaktadır (MEB OÖKSGY, 1995). 2000 yılında yapılan düzenlemeyle mezun olamayan son sınıf öğrencilerinden sınıf tekrarı yapmış olanlar bir, sınıf tekrarı yapmamış olanlar ise iki öğretim yılı daha başarısız oldukları derslerden sorumluluk sınavına girebilme hakkı verilmiştir (MEB, 2000). Özürleri nedeniyle okula devam edemeyen, ders yılı başlamadan tasdikname ile ayrılan öğrenciler, o yıla ait okuma haklarını kullanmamış sayılmaktadır (MEB, 2000).

2004-2013 Dönemi:

8 Aralık 2004 tarih ve 25664 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (MEB OÖKSGVSY) ile öğrenci başarısı 1995'teki yönetmelikte yer aldığı gibi, derslerin özelliklerine göre yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar ile ödev, proje, ders içi ve ders dışı etkinliklere dayalı olarak tespit edilmekte; öğrencinin başarısı bir bütün olarak dikkate alınmakta ve öğrencilerin sınıf geçmesi, bir sınıfta aldığı bütün derslerden başarılı olmasına ya da yılsonu başarı ortalamasına göre belirlenmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004). Yönetmelikte 7 kez değişiklik yapılmış olup ölçme ve değerlendirmeyi ilgilendiren değişiklik 19 Ekim 2005 tarih ve 25971 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim

Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte (MEB, 2005) yer almaktadır.

Yönetmelikte öğrenci başarıları belirlenirken bilgi düzeyinin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerilerin de ölçülmesine ağırlık verilen ölçme araçlarının hazırlanması; ölçme araçlarının geçerli, güvenilir ve kullanışlı olması gerektiği ilkesine yer verilmiştir. Ölçme araçlarının özellikleri arasında 1995'te yer alan objektiflik, örnekleyicilik ve ayırt edicilik özelliğine yer verilmemiştir (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Ayrıca ölçme ve değerlendirmede okul, ilçe, il ve yurt çapında birlik ve beraberliğin ön planda tutulması; öğrenci başarısını ölçmeye yönelik bütün süreçlerin sürekli olarak gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi; gerçekleştirilen ölçmelerin sonuçlarının öğrencilerin gelişimi için değerlendirilmesi istenmekte; ölçme sonuçlarına dayanarak verilen eğitim ile tespit edilen durumun sürekli ilişkilendirmesi beklenmektedir. Ölçme sonuçlarının hangi amaçlarla değerlendirileceği, başarısızlık halinde öğretmenin sorumlulukları, yazılı sınav neticesinde öğrenci mevcudunun çoğunluğunun başarısızlığı halinde yapılacak sınav ve öğrencinin bu sınavlardan aldığı en yüksek puan geçerli sayılması uygulamalarına aynen devam edilmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Yönetmeliğe göre sınavların sayısı, şekli, niteliği ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, değerlendirme ilkeleri, sınavlarla ilgili soru havuzu ve arşiv oluşturulmasına yönelik esaslar zümre öğretmenler kurulu tarafından belirlenmektedir. Sınav, ödev ve projeler ile uygulama sınavları ile dönem puanı, yıl sonu puanı, yıl sonu başarı puanı ve mezuniyet (diploma) puanı yine 100 tam puan üzerinden değerlendirilirken öğrenci başarısının değerlendirilmesinde beşli not düzeni kullanılmaya, öğrencinin başarısının dört (2,3,4,5), başarısızlığının ise iki notla (0,1) değerlendirilmesine devam edilmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004). Yazılı ve sözlü sınavların adedi, yazılı sınavlarında kullanılan ölçme araçları, her dönemde en az bir kez test yapılabilmesi, sözlü puanının verilme usulü bu yönetmelikte de aynı şekilde yerini korumuştur (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Okullarda her dönemde yazılı sınavların en az birinin ortak sınav olarak gerçekleştirilmesine devam edilmektedir ancak ortak sınav tarihleri artık zümre öğretmenler kurulunca belirlenmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004). Aynı programı izleyen öğrencilerin düzeyleri arasındaki okullar arası farklılıkların ortaya çıkarılması ve öğretmenlere değerlendirmeleri hakkında karşılaştırma yapma imkânı sağlayan ortak sınavlar, 1995'teki gibi okul, eğitim bölgesi, il/ilçe ve ülke genelinde de yapılabilmekte; öğretmen tarafından verilen puanlarla

okul, bölge, il/ilçe çapında yapılan sınavlarda alınan puanlar arasında dikkat çekici ve anlamlı bir farklılık tespit edildiğinde, ilgili yönetim birimlerince gerekli tedbirler alınması istenmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004). Ortak sınavlarda alınan puanlar ortalamaya dahil edilmeye devam edilmekte, ölçme değerlendirme ile ilgili tespit edilen problemlerin görüşülmesi ve çözüm yolları aranması için zümre öğretmenler kurulunun yanında zümre başkanları kurulu ve eğitim bölgesi müdürler kuruluna da görev verilmiştir (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Bir dersin dönem notunun belirlenmesi ve öğretmenlerin dönem notlarının tespitinde takdir hakkı ile ilgili hüküm aynı şekilde geçerliliğini korumaktadır (MEB OÖKSGVSY, 2004). Ancak; kompozisyon ile dil ve edebiyat alanlarına ayrı ayrı not verilerek Türk Dili ve Edebiyatı dersi dönem notunun belirlenmesi hükmü 2005 yılında kaldırılmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB, 2005). Yabancı Dil dersinde ise yönetmelik ilk çıktığında sadece hazırlık sınıfı bulunan okullarda, dinleme-anlama; okuma-anlama; konuşma ve yazmadan verilen yazılı, sözlü ve varsa ödev puanlarının ağırlıklı ortalamasına göre dönem notu belirlenirken 2005 yılında yapılan değişiklikle tüm okullarda yabancı dil dersinin dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerinin bütünlük içinde kazandırılması istenmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB, 2005).

Öğrencinin, ders yılı sonunda herhangi bir dersten başarılı sayılabilmesi için; ikinci dönem notunun, en az geçer "45-54" ancak birinci dönem notunun etkisiz "0-24" olması halinde ise ikinci dönem notunun en az orta "55-69" hükmü aynen geçerliliğini korumuştur. Buna ilave olarak, birinci ve ikinci dönem notlarının aritmetik ortalaması ile yılsonu beceri sınavı notunun aritmetik ortalaması alınarak yıl sonu notu belirlenen işletmelerde beceri eğitimi dersinin yıl sonu beceri sınavı notunun en az "Geçer" olması gerektiği yönetmelikte yer almıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Sınıf geçme doğrudan, ortalama ile ve sorumlu olarak gerçekleşmektedir. Ders yılı ya da ortalama yükseltme sınavları sonunda, tüm derslerden başarılı olan öğrenciler doğrudan sınıfını geçerken, okul türlerine göre kurulca belirlenen dersler dışındaki derslerden başarısızlığı bulunan öğrencilerden yılsonu başarı ortalaması; Fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinde 3.50, Anadolu türü liseler (MEB, 2005) ve önünde yabancı dil hazırlık sınıfı bulunan liselerde 3.00, Genel lise, güzel sanatlar ve spor lisesi ile meslekî ve teknik liselerde 2.50 olan öğrenciler ortalama ile sınıflarını geçmektedir. Alt sınıflardaki sorumlu olduğu dersler de dahil olmak üzere başarısız olduğu ders sayısı en fazla iki olanlar bir üst sınıfa sorumlu olarak devam edildiği biçiminde belirtilmiştir. 2008 yılında öğrenciler lehine

değişiklik yapılarak 9. sınıflarda en fazla üç, 10 ve 11. sınıflarda en fazla iki dersten başarısız olanlar üst sınıfa sorumlu geçme hakkını elde etmiştir (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB 2008). Alt sınıftaki dersler de dahil, ikiden fazla sorumlu dersi bulunan öğrenciler ise başarısız sayılmaktadır. 2008 yılında bu rakam öğrenci lehine değiştirilerek 5 olarak güncellenmiş, hazırlık sınıfından sorumlu olarak üst sınıfa geçilemeyeceği karara bağlanmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB 2008). Okula devam eden öğrenciler öğrenim gördükleri sınıfta başarılı veya başarısız oldukları en fazla 3 dersten (2008 yılında 4 derse çıkarıldı) ortalama yükseltme sınavına, alt sınıflardan başarısız dersi bulunanlar ile mezun olamayıp sınav hakkı bulunan son sınıf öğrencileri sorumluluk sınavlarına alınmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB 2008).

Hazırlık sınıfında, sınıf geçmeye esas derslerden ders yılı sonunda başarılı olamayan öğrenciler, ortalama yükseltme sınavları sırasında yazılı ve sözlü sınava alınmakta, bu sınavdan en az "Geçer" alan öğrenciler başarılı sayılmaktadır. 2008 yılında hazırlık sınıfı öğrencilerine sorumluluk sınavlarına da girme hakkı verilmiştir (MEB, 2008). Hazırlık sınıflarında sınıf geçme; birinci yabancı dil dersindeki -2008 yılında Türkçe eklenmiştir- başarı durumlarına göre tespit edilir. Hazırlık sınıflarında yılsonu başarı ortalamasıyla veya sorumlu olarak sınıf geçilememektedir. Başarısız olanlar önceki yönetmelikten farklı olarak bir yıl daha hazırlık sınıfına devam edebilmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB, 2008).

Ortalama yükseltme sınavları sonunda başarısızlığı bulunup yılsonu başarı ortalamasıyla sınıf geçemeyenler, sorumlu olarak sınıf geçemeyenler, devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar ederler (MEB OÖKSGVSY, 2004). Öğrencilerin ortaöğretim süresi boyunca bir defa sınıf tekrarı yapılabilme hükmü geçerliliğini korumaktadır. 2005 yılında gerçekleştirilen değişiklikle hazırlık sınıflarındaki sınıf tekrarları bu sayıya dahil edilmemiştir (MEB, 2005). Devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanların haricinde mezun olamayan son sınıf öğrencilerinden sınıf tekrar etme hakkı bulunanlar, istemeleri hâlinde başarısız oldukları ders sayısına bakılmaksızın sınıf tekrar edebilmekte, sınıf tekrar etmek istemeyenler ise sınıf tekrarı yapmadan sorumluluk sınavlarına girebilmektedirler (MEB OÖKSGVSY, 2004).

Özürleri nedeniyle okula devam edemeyen, okula devam ettikleri hâlde iki dönem notu alamayan öğrenciler ile ikinci dönem okula hiç devam etmeyen öğrenciler, o yıla ait öğrenim haklarını kullanmamış sayılmaktadırlar. Öğrenim süresi içinde ikinci defa sınıf tekrarı durumuna düşen öğrencilerin öğretim yılı sonunda okulla ilişkisi kesilmektedir. Mezun olamayan son sınıf öğrencilerinden sınıf tekrarı yapmış olanlar bir, sınıf tekrarı yapmamış

olanlar ise iki ğretim yılı daha başarısız oldukları derslerden sorumluluk sınavına girebilmektedir. Bu sınavlar sonunda da başarısız olan öğrencilerin ğretim yılı sonunda okulla ilişiği kesilmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004). Ancak ğrenim hakkının kullanılmamış sayılması hâli, orta ğretim süresince iki ğretim yılı ile sınırlıdır (MEB, 2005).

2013-2023 Dönemi:

Bu dönem 6287 No’lu İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında ortaöğretim de zorunlu hale getirilmiştir. 4+4+4 düzenlemesi olarak da bilinen ve 2012-2013 eğitim-ğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan bu kanun ile Türk eğitim sistemi yeniden yapılandırılmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012). Bu kanun kapsamında tüm kademeler için yönetmelikler yeniden düzenlenmiş, yürürlükte olan Anadolu ğretmen liseleri, fen liseleri, Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar ve spor liseleri, imam hatip liseleri yönetmelikleri ile ortaöğretim kurumları yönetmeliği ve ortaöğretim kurumları sınıf geçme ve sınav yönetmeliği kaldırılarak Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB OKY] adı altında tek bir yönetmelik yayımlanmıştır (MEB OKY, 2013). Yönetmeliğin yayım tarihinden yönetmelikte bugüne tam 21 değişiklik gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci başarılarının değerlendirilmesi artık yazılı ve uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları, projeler ve işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilirken öğrencilerin durumunu belirlemeye yönelik faaliyetler ise ders ve etkinliklere katılım ile performans çalışmalarından oluşur. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde sözlü sınavlar kaldırılırken ödevler ise performans çalışmalarına dnştrlmştir. Öğrenci başarıları ğretim programları esasa alınarak ölçülürken yeni yönetmelikte ğretim programı öğrenme kazanımları esas alınmaktadır. Öğrencinin başarısı çeşitli yöntemlerle sürekli izlenir ilkesi, öğretmenler tarafından öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığı lme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla sürekli izlenir ve değerlendirilir ilkesine kendisini bırakarak sadece izlemenin değil değerlendirmenin de gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğrenci başarısının belirlenmesi amacıyla bilginin yanında kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki becerileri de ölçen lme araçlarına ağırlık verilirken; yeni yönetmelikte eleştirel ve yaratıcı düşünme,

araştırma, sorgulama, problem çözme vb. becerileri ölçen araç ve yöntemlere önem verilmesi esas alınmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013). Ölçme araçları, “Öğrencilerin bilgi, beceri ve kazanımlarının ölçülmesinde başvurulacak yazılı ve uygulamalı sınavlar, performans çalışması ve projeyi,” şeklinde tanımlanırken, 2020 yılında tanıma “... ve/veya e-sınavlar ..., ürün veya e-portfolyo dosyası” da eklenmiştir (MEB OÖKY, 2013; MEB, 2020b).

Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanında dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listeleri gibi tamamlayıcı -çağdaş, öğrenci merkezli, alternatif- ölçme değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir (Doğan, 2023; MEB OÖKY, 2013). Yeni yönetmelikte kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde her öğrenci için özel olarak hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) esas alınması gerektiğine yer verilmiştir (MEB OÖKY, 2013). Öğrencilerin sınav, performans çalışması, proje ve uygulamaları 100 tam puan üzerinden değerlendirilirken puanlar nota çevrilmeden beş dereceye çevrilerek öğrenci başarısı dört (geçer, orta, iyi, pekiyi), başarısızlığı ise tek derece ile (geçmez) değerlendirilmektedir (MEB OÖKY, 2013).

Yazılı sınavlar genellikle çok sorulu ve kısa cevaplı, derslerin özelliğine göre ise gerektiğinde az sorulu, uzun cevaplı ölçme araçları ile yapılabilmekteyken 2013 yılında klasik/yoruma dayalı olarak yapılması esastır. 2016 yılında yazılı sınavların açık uçlu maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılmasının esas olduğu şeklinde güncellenmiştir. Her dönem her dersin yazılı sınavlarından bir tanesinin test usulü yapılabilmesi hükmü geçerliliğini korumaya devam etmiştir. Sınavların zamanı en az bir hafta önceden duyurulurken 2013 yılından itibaren sene başında zümre başkanlarınca belirlenen sınav tarihlerinin okul müdürü onayladıktan sonra e-okulda ilan edilmesi gerekmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013; MEB, 2016). Sınav sorularının bir önceki sınavdan sonra işlenen konulara ağırlık verilecek şekilde geriye doğru azalan bir oranda tüm konuları kapsaması istenmiş, sınavlardan önce cevap anahtarlarının her soruya verilecek puanların ayrıntılı şekilde belirtilecek şekilde hazırlanması ve soru kağıtları ile saklanması istenmektedir. Bunun yanında öğrencilerin her dersten proje hazırlama görevi yerine ders yılı içerisinde en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirmesi yeterli olmakta, bunun yanında her dönem tüm derslerden en az bir performans çalışması yapması gerekmektedir. 2014 yılında iki performans puanı -zümre kararıyla bir performans puanı daha verilebilir- verilmesi ve bu puanlardan bir tanesinin derse hazırlık,

devam, aktif katılım ve örnek davranışlarına göre verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB OÖKY, 2013; MEB, 2014). Yönetmeliğe 2019 yılında e-portfolyo “Öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerinin gelişimsel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi amacıyla okul içi ve okul dışındaki çalışmalar ile eğitim içerikli diğer faaliyetlere ilişkin belgelerin işlendiği elektronik ortamda tutulan dosya” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2019).

Yabancı dil dersinde öğrencilerin kazandığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanındaki becerileri yazılı, sözlü ve varsa ödev puanları ile değerlendirilirken 2013 yılından itibaren yazılı veya uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeyle değerlendirilmektedir. Görüldüğü gibi yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesinde uygulamalı sınavlar da yapılabilecektir. 2014 yılında dil dersi sınavları, dört alanda sadece yazılı ve uygulamalı sınavlar ile yapılır şekilde güncellenmiştir. 2016 yılında dil ve anlatım dersi de bu şekilde değerlendirilmekte olup 2017 yılında tekrar kapsam dışında bırakılmıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013; MEB, 2014; MEB, 2016; MEB, 2017).

Birden fazla şubede okutulan tüm derslerin yazılı sınavlarının en az biri ortak yapılırken artık tamamının ortak yapılması ve ortak değerlendirilmesi istenmektedir. Zümre öğretmenleri tarafından sorular ve cevap anahtarları hazırlanıp sınav sonunda ilan edilir. Ortak sınavların ardından şube ve sınıflar bazında sınav analizleri yapılması, konu ve kazanım eksikliği görülen öğrencilerin durumlarının hem ders hem de zümre öğretmenleri tarafından yeniden değerlendirilmesi istenmektedir. Yine gerektiğinde ilçe, il ve ülke genelinde ortak sınavlar yapılabilir ibaresi yönetmelikte yerini almıştır (MEB OÖKY, 2013). 2018 yılında il ölçme değerlendirme merkezlerinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve izlenmesi amacıyla ölçme değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirebileceği yönetmeliğe eklenmiştir (MEB, 2018).

Öğrencinin, ders yılı sonunda bir dersten başarılı olabilmesi şartlarında değişikliklere gidilmiştir. Öğrencilerin herhangi bir dersten başarılı olabilmesi için iki dönem puanının aritmetik ortalamasının en az 50 olması veya birinci dönem puanı ne olursa olsun ikinci dönem puanının en az 70 olması, işletmelerde beceri eğitimi gören öğrencilerin beceri sınavı puanı en az 50 olmak kaydıyla birinci ve ikinci dönem puanları ile beceri sınav puanının aritmetik ortalamasının en az 50 veya beceri sınav puanının 70 olması gerekmektedir. 2015 yılında aynı şartlar için ders yılı sonunda her bir dersten iki dönem puanı olma ön şartı getirilmiştir (MEB OÖKY, 2013; MEB, 2015).

Sınıf geçme doğrudan, ortalama ile ve sorumlu olarak gerçekleşmektedir. Ders yılı sonunda tüm derslerden başarılı olanlar ile okul türüne bakılmadan başarısız dersi/dersleri olan öğrencilerden yılsonu başarı puanı en az 50 olan öğrenciler sınıfını doğrudan geçmektedir. Yılsonu başarı puanıyla başarılı sayılamayacak ders (ler)den başarısız olan öğrenciler ise o ders(ler)den sorumlu olarak geçmektedir (MEB OKY, 2013). Sorumlu geçme şartlarında ğrenci lehine düzenlemeler yapılmıştır. Bir sınıfta en fazla 3 dersten başarısız olan öğrenciler sorumlu olarak sınıflarını geçebilmektedir. Alt sınıflar da dâhil toplam en fazla 6 dersten başarısız olanlara sorumlu geçme hakkı verilmiş, 6 dersten fazla başarısız dersi bulunan öğrencilere ise sınıf tekrar ettirilmektedir. Nakil ve geçişler nedeniyle ortaya çıkan sorumlu dersler bu sayıya dâhil edilememektedir. Sorumluluk sınavları iki kez yapılırken süreç içerisinde üç kez yapılması şeklinde değişikliğe gidilmiştir (MEB OKY, 2013; MEB, 2016; MEB, 2017). 2016 yılından itibaren sorumluluk sınavı sonunda tek dersten başarısız olan son sınıf öğrencileri aynı usulle sorumluluk sınavlarını takip eden hafta içinde bir sınav daha yapılmaktadır. Ortalama yükseltme sınavları ise 2013 yılında yayımlanan bu yönetmelikle kaldırılmıştır. Onun yerine başarısız olan öğrenciler -başarılı olanlar da istemeleri halinde girebilmekteydi- için dönem sonunda her bir dersten ortak bir sınav yapılması uygulaması getirilmiştir. 2013 yılında alınan en yüksek puan geçerli iken 2014'te sınavdan alınan puan diğer puanlarla birlikte aritmetik ortalamaya dahil edilerek dersin dönem puanı hesaplanmaya başlanmış, 2018 yılında bu uygulamaya son verilmiştir (MEB OKY, 2013; MEB, 2014; MEB, 2016, MEB, 2018). Sorumluluk sınavından başarılı olunca sorumluluk kalkmakta, yılsonu puanı ise, sorumluluk sınavı puanı ile dersin yılsonu puanının ortalaması alınarak belirlenmektedir (MEB, 2014).

Hazırlık sınıfında, sınıf geçmeye esas derslerden ders yılı sonunda başarılı olamayan öğrenciler, ortalama yükseltme sınavları kaldırıldığı için artık yeterlilik sınavına alınmaktadır. Bu sınavdan başarısız olanlar bir yıl daha hazırlık sınavına devam eder, ikinci yılda da başarısız olanların okulla iliřđi kesilmektedir. Hazırlık sınıflarında sınıf geçme; birinci yabancı dil dersi ve Türkçe derslerindeki başarı durumuna göre tespit edilmeye devam edilmektedir (MEB OKY, 2013).

Sınıfını doğrudan geçemeyenler, yılsonu başarı puanıyla ve sorumlu olarak sınıf geçemeyenler, devamsızlık nedeniyle başarısız sayılanlar sınıf tekrar etmektedirler (MEB OKY, 2013). Sınıf tekrarı, hazırlık sınıfı hariç ortaöğretim süresi boyunca yine bir defa yapılabilir (MEB OKY, 2013). zrleri nedeniyle okula devam edemeyen -2016 yılında hazırlık sınıfı öğrencileri kapsam dışı bırakılmıştır-, okula devam ettikleri hâlde iki dönem

puanı alamayan öğrenciler o yıla ait öğrenim haklarını kullanmamış sayılmaktadır. Bundan önceki yönetmelikte ikinci dönem okula hiç devam etmeyen öğrenciler de öğrenim hakkını kullanmamış sayılırken bu yönetmelikte bu hüküm yer almamıştır (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013; MEB, 2016). Ancak öğrenim hakkının kullanılmamış sayılması hâli, yine ortaöğretim süresince iki öğretim yılı ile sınırlıdır (MEB OÖKY, 2013). Mezun olamayan son sınıf öğrencilerinden sınıf tekrarı yapmış olanlar bir, sınıf tekrarı yapmamış olanlar ise iki öğretim yılı daha başarısız oldukları derslerden sorumluluk sınavına girebilmektedir. Bu sınavlar sonunda da başarısız olan öğrencilerin öğretim yılı sonunda okulla ilişkisi kesilir hükmü de aynen uygulanmaya devam etmektedir (MEB OÖKSGVSY, 2004; MEB OÖKY, 2013). Covid-19 salgını nedeniyle eğitime uzun süre ara verildiği için 2020 yılı mayıs ayında yayımlanan ve 2020 yılı aralık ayında kaldırılan ek maddede “öğrencilerin sadece bir dönem puanının bulunması ve ara vermeye sebep olan şartların devam etmesi nedeniyle telafi programının uygulanamayacak olması durumunda öğrencilerin yılsonu puanı, bir dönem puanı ile belirlenir.” hükmüne yer verilmiş ve öğrencilerin alt sınıflar da dahil olmak üzere başarısız oldukları ders sayısına bakılmadan sorumlu olarak üst sınıflara geçmelerine olanak sağlanmıştır (MEB, 2020a; MEB, 2020c).

2.5.2. Üniversiteye Giriş Sürecindeki Gelişmeler

Osmanlı döneminin yükseköğretim kurumu olan medreselere girişte herhangi bir sınav uygulaması bulunmamakta, fakat öğrencilerin medreselerde barındıkları oda sayısının yetersiz olması nedeniyle odalarda kalacak talebelerin seçiminde sınav uygulamasının yapıldığı bilinmektedir (Baykul, 2011). Türkiye tarihinde yükseköğretime giriş amacıyla düzenli olarak yapılan klasik yazılı ve sözlü yoklama türü sorulardan oluşan ilk sınav uygulaması, 1859 yılında Mektebi Mülkiye için gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında başlangıçta sınavsız öğrenci alan Darülfünun, idadî ve sultanîlerden mezun olan öğrencilerin yetersiz bulunması nedeniyle idadî ve sultanîlerden mezun olan öğrencilere bitirme ve Bakalorya adını taşıyan yeterlik sınavları uygulamaya başlamıştır. Bu sınavların ilki de 1867 yılında kurulan Galatasaray Lisesinden mezun olan öğrenciler için uygulanmıştır. Üniversiteye giriş için öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmaları yeterli olup ayrıca bir sınav yapılmamaktaydı (Özgüven, 1972’den aktaran Baykul, 2011). 1955 yılında lise mezunları için uygulanan bitirme ve bakalorya sınavları birleştirilerek tek bir sınav haline getirilmiştir. Üniversiteye giriş için yine ayrıca bir sınav yapılmamaktaydı. Öğrencilerin

belirtilen sınavdan başarılı olmaları üniversiteye kabulü için yeterliydi. Bu durum, 1972 yılına kadar sürmüştür (Özgüven, 1972'den aktaran Baykul, 2011). Bu süreçte, üniversite ve fakültelerden bazıları kontenjanları doğrultusunda çeşitli ölçütlere dayanarak öğrenci seçmeye başvurmuşlardır. Bazı fakülteler öğrenci seçiminde adayların lise bitirme derecelerini ölçüt olarak almış, bazıları buna ilaveten lisede okunan fen veya edebiyat kolundan mezuniyeti ikinci bir ölçüt olarak almış, bazı fakülteler de öğrencilerin lise bitirme derecelerine itibar etmeden bir veya iki basamaklı sınavlar yapmıştır. Bu sınavlar çoğunlukla yazılı bazen de sözlü yapılmıştır (Baykul, 2011).

Üniversiteye öğrenci seçiminde çoktan seçmeli testler ilk defa 1951-1953 yıllarında İstanbul Üniversitesi'nin çeşitli fakülteleri için kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1953 yılında açılan Test ve Araştırma Bürosu tarafından çoktan seçmeli testler kullanılarak bazı yükseköğretim kuruluşları için öğrenci seçme sınavları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalar, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Orta-Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Sosyal Hizmetler Akademisinde başlayarak yaygınlaşmıştır (Özgüven, 1972 ve Dökmen, 1992'den aktaran Baykul, 2011).

Cumhuriyetin ilk yıllarında yükseköğretimde belirlenen kontenjan sayısının başvuran sayısından çok olması nedeniyle merkezi sınavların yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. İlerleyen yıllarda eğitime verilen destek ve önemin artması nedeniyle yükseköğretimde okumak için başvuran aday sayısı gittikçe artmış ve öğrenci seçiminin merkezi bir sınavla yapılmasını gerekli kılmıştır. Lise bütünleme sınavları nedeniyle giriş sınavlarının eylül ayı içerisinde yapılması, üniversitelerin öğretim süresinin bu nedenle beş aya kadar inmesi, klasik yazılı sınavların değerlendirilmesindeki sürat ve güvenilirlik riskleri gibi nedenlerle yeni bir sisteme ihtiyaç duyulduğunu dile getiren ve üniversitelere girişte merkezi bir sınavı 1960'lı yıllarda öneren ilk kişi, Prof. Dr. Cemal Mıhçıoğlu'dur (Mıhçıoğlu, 1965'ten aktaran Kutlu, 2003).

1962-63 öğrenim yılından Ankara Üniversitesine bağlı bütün fakültelerde uygulanan üniversite giriş sınavının, ülke genelinde yaygınlaştırılması için oluşturulan komisyon (Üniversitelerarası Giriş Sınavı Komisyonu) tarafından hazırlanan ve Aralık 1963'te kabul edilen "Üniversitelerarası Kayıt ve Giriş İmtihanı Yönetmeliği" ile yükseköğretim kurumlarına merkezi sınavla öğrenci alınması uygulamasına 1964-1965 yılında başlanmıştır (Baykul, 2011; Kutlu, 2003; ÖSYM, 1997). İlk iki yıl Ankara Üniversitesi tarafından hazırlanıp uygulanan merkezi giriş sınavları, Üniversiteler Arası Kurulu tarafından alınan sınav komisyonunun iki yılda bir değişmesi kararına rağmen 1966-1973 yılları arasında

İstanbul Üniversitesi, 1974 yılında ise Hacettepe Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir (Kutlu, 2003; ÖSYM, 1997). Sınav hizmetlerinin yürütülmesinde, Millî Eğitim Bakanlığı Test Araştırma Bürosu ile iş birliği yapılmıştır (Özgüven, 1972'den aktaran Baykul, 2011). Özetle, üniversite giriş sınavları 1964-65 yılında İstanbul Üniversitesini ve Türkiye'deki diğer üniversitelerin büyük bir kısmını ve bazı yüksek okulları içine alacak şekilde merkezî bir sisteme bağlanmıştır (Özgüven, 1972'den aktaran Baykul, 2011). İstanbul Teknik Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi, bazı iktisadi ve ticari bilimler akademileri, mühendislik ve mimarlık akademileri ile MEB bünyesinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları merkezi sistemden ayrı kendi belirledikleri sistem ile öğrenci seçimi yapmışlardır. 1964-1973 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin kısmen merkezi olduğu görülmektedir. Adayların yükseköğretim programlarına yerleştirilmesi merkezi olarak yapılmamaktadır. Yükseköğretim kurumlarına ayrı ayrı başvuru yapan adayların merkezi seçme sınavı puanları başvurudan sonra değerlendirilmekteydi (ÖSYM, 1997). Merkezi yerleştirme ilk defa 1974-1975 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir (ÖSYM, 1997).

Yükseköğretim kurumlarına girmek için başvuran aday sayısı 1964-65 öğretim yılında 56.980 iken bu sayı her geçen yıl artış göstermiş 1973-1974 yılında 171.432 olarak gerçekleşmiştir (Mıhçıoğlu, 1975). Başvuran aday sayısının sürekli artması nedeniyle üniversite giriş sınavının tek bir üniversitenin sorumluluğunda gerçekleştirilmesi, oldukça güç bir hal almıştır (ÖSYM, 1997; Kutlu, 2003). Bunun yanında bazı fakültelerin giriş sınavlarının aynı güne rastlaması, adayların bir ilden başka bir ile gitmek zorunda kalması vs. nedenlerle (Baykul, 2011) Üniversitelerarası Kurul tarafından üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasına karar verilmiş, üniversitelere öğrenci seçilmesi ve yerleştirilmesi amacıyla 1974 yılında Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurulmuştur. Bu merkez 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Yükseköğretim Kuruluna bağlanmış, adı da Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak değiştirilmiştir (ÖSYM, 1997). Kurum, 2011 yılında kabul edilen 6114 sayılı Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Hizmetleri Hakkında Kanun ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) adını almıştır. ÖSYM; 2018 yılında kamu tüzel kişiliğine, idari ve mali özerkliğe sahip, Yükseköğretim Kurulu ile ilgili, merkezi Ankara'da bulunan özel bütçeli bir kuruluş halini almıştır.

Üniversitelerarası Seçme Sınavı (ÜSS) adıyla 1974-1975 yıllarında aynı gün içerisinde sabah ve öğleden sonra gerçekleştirilen oturumlarda genel yetenek ve başarı (matematik ve

fen bilimleri, Türk dili ve edebiyatı, sosyal bilimler, yabancı dil) testi şeklinde uygulanmış olup 1976-1980 yıllarında ise iki oturum halinde yapılan sınav tek oturumda gerçekleştirilmiştir (Baykul, 2011; Kutlu, 2003). Adaylar, başvuru esnasında 18 yükseköğretim programını tercih etme hakkına sahipti. Adaylar, 1975 yılında 30, 1976 yılında ise 20 yükseköğretim programı tercih edebilmekteydi (ÖSYM, 1997). ÜSS, 1974 yılından 1981 yılına kadar tek aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1981 yılından itibaren ise merkezi sınav iki aşamalı olarak gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Sınavın ilk aşaması nisan ayında “Öğrenci Seçme Sınavı” (ÖSS) adı ile, ikinci aşaması ise haziran ayında “Öğrenci Yerleştirme” (ÖYS) adıyla gerçekleştirilmiştir (Baykul, 2011). Ağırlıklı puanların hesaplanmasında adayların ortaöğretim başarı puanları da dikkate alınmaya başlanmıştır. Bunun yanında ülkemizde öğrenim görmek isteyen öğrenciler için Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS) uygulanmaya başlanmıştır (ÖSYM, 1997). Sınavın ilk aşamasının sözel bölümünde Türkçeyi kullanma gücü ve sosyal bilimlerdeki temel ilke ve kavramlarla düşünme gücü; sayısal bölümde ise matematik ilişkilerinden yararlanma gücü, fen bilimlerindeki temel ilke ve kavramlarla düşünme gücü yoklanmıştır. İkinci aşamada ise, Türkçe, matematik, sosyal bilimler, fen bilimleri ve yabancı dil testlerinde ortaöğretim programlarına dayalı, test alanları ile ilgili temel bilgi ve becerileri yoklayan; hatırlama, kavrama ve uygulama basamaklarını içeren sorulara yer verilmiştir (Baykul, 2011; Kutlu, 2003). Sınavın ilk aşaması olan ÖSS, eleme niteliğinde bir sınav mahiyetindedir. Belirlenen bir kesme puanının üstünde başarı gösteren adaylar ikinci basamak sınavına alınma hakkı elde etmişlerdir. İkinci basamak sınavı yani ÖYS ise, bir sıralama sınavı mahiyetindedir. Bu sınav sonunda adaylar, en yüksek puandan itibaren sıraya konularak, tercihlerine ve kontenjanlara göre yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmişlerdir (Baykul, 2011).

1987 yılında gerçekleştirilen değişiklikler ile iki aşamalı sınavın her aşaması ayrı sınavlar olarak düşünülmüş, ikinci basamak sınavı ise çeşitlendirilmiştir. Adaylar, tercih ettiği yükseköğretim programları hangi alanda ya da hangi puan türünde yer alıyorsa, sadece o alana ait testleri cevaplayabilme imkânı sunulmuştur. Puan türleri açısından üç ana gruba ayrılmıştır; a: Fen ve Mühendislik Bilimleri alanı Türkçe, matematik ve fen bilimleri testini; İktisadi ve Sosyal Bilimler alanı Türkçe, matematik ve sosyal bilimler testini; Yabancı Diller alanı ise İngilizce, Almanca ya da Fransızca testlerini içermektedir (Kutlu, 2003). Üç alandan da tercih yapan adayların ek süre verilmeden diğer adaylara tanınan süre içerisinde bütün testleri cevaplaması beklenmektedir (Toker, 1997’den aktaran, Kutlu, 2003).

1999 yılından itibaren sınav tekrar ÖSS adıyla tek oturum halinde ve tek aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. ÖSS, sözel ve sayısal bölümlerden oluşmakta; sınav sonrasında adayların sayısal, sözel, eşit ağırlıklı ve yabancı dil puanları hesaplanmaktadır. Yabancı dil testi ise ÖSS sınavından bir hafta sonra gerçekleştirilerek adayların ÖSS ve Dil sınavından elde ettikleri puanlarla hesaplanan yabancı dil puanı ile yabancı dil programlarına yerleştirilmeleri sağlanmıştır. Ortaöğretim Başarı Puanı (OÖBP) ise ağırlıklandırılarak Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) hesaplanmaya başlanmıştır. Meslek liselerinden mezun öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili tercihlerine yansıtılan ek katsayı uygulaması yaygınlaştırılarak lise alan/kolları için de gerçekleştirilmiştir. Bu durum aynı zamanda adayların alan dışı tercihlerinde AOBP'lerinin daha düşük katsayı ile çarpılması nedeniyle adaylar için dezavantaj oluşturmaktadır. Bunların yanında gerçekleştirilen en önemli değişikliklerden biri de adayların tercihlerini sınav sonuçları ilan edildikten sonra yapmalarının sağlanmasıdır (Kutlu, 2003).

2003 yılında AOBP'lerin hesaplanmasında değişikliğe gidilmiş, okullara göre değişiklik göstermeden standartlaştırılmış, katsayılar da değişikliğe gidilmiştir. Adayların AOBP'leri hangi okuldan mezun olmuşlarsa o okulun diploma notuna göre hesaplanmaya başlanmış ve böylece fen ve anadolu lisesi öğrencilerinin okul değiştirilmeleri önlenmeye çalışılmıştır. 2002-ÖSS ve daha önceki yıllarda sınavsız geçiş hariç, meslek yüksekokulları ve açıköğretim önlisans programlarını tercih edebilmek için ilgili puan türünden en az 105,000 puan alması gereken aday artık 160,000 puan, bir lisans programını tercih edebilmek için ise ilgili puan türünden en az 120,000 puan alması gereken aday artık 185,000 puan alması gereklidir. Bunun yanında Türkçe ve matematik testlerinin ÖSS puanının hesaplanmasında ağırlıkları artırılmıştır. 2006 yılında yapılan değişiklikle tek oturumda yapılan yükseköğretime giriş sınavı, iki bölümden oluşturulmuştur. Türkçe, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri testlerinden oluşan birinci bölümde ortaöğretim kurumlarındaki ortak derslerde kazanılan temel kavramlarla cevaplandırılabilen, sözel ve sayısal düşünme gücüne dayalı; edebiyat-sosyal bilimler, sosyal bilimler, matematik ve fen bilimleri testlerinden oluşan ikinci bölümde ise liselerin alan dersleriyle ilgili testlere yer verilmiştir. Birinci bölümdeki soruları tüm adayların cevaplandırması mecburi iken ikinci bölümdeki sorular adayların mezun oldukları okul türleri, alanları ve girmek istedikleri yükseköğretim programlarına göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca bu iki bölümden alınan puanlar da yine mezun olunan ortaöğretim ve başvurulmuş yükseköğretim programın gruplarına göre farklı katsayılarla çarpılarak ağırlıklı ortaöğretim puanı hesaplanmaya devam edilmiştir. Geçmiş

yıllarda olduğu gibi, yerleştirmelerde “ortaöğretim başarı puanı” adıyla diploma notlarına dayalı bir puan eklenmeye devam edilmiştir (Baykul, 2011; ÖSYM, 2006).

Yükseköğretim önündeki yığılma, ortaöğretim başarı puanlarının mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklı katsayılarla ağırlıklandırılması, tek sınavla öğrenci seçilmesinin getirdiği sınırlılıklar ve sıkıntılar nedeniyle 2010 yılından itibaren sistemde değişikliklere gidilmiştir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) olarak adlandırılan sistem, mart ayında tek oturum halinde gerçekleştirilen Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve haziran ayında iki hafta sonunda 5 oturum halinde gerçekleştirilen Lisans Yerleştirme Sınavlarından (LYS) oluşmuştur. YGS’de ikinci aşama sınavı olan LYS için seçme ve eleme amacıyla gerçekleştirilen test, LYS’de ise alanlara göre farklılıklar içeren ortaöğretimdeki derslerde yer alan kazanımları yoklayan testler uygulanmıştır. Bu sistemde YGS ile LYS ağırlıklı puanları, 100-500 arasındaki puanlara dönüştürülmüştür. Adayların YGS’den aldığı puan, artık LYS sınavından aldığı puana belli bir ağırlıkla eklenmeye başlanmıştır. Yükseköğretime giriş puanı, ortaöğretim başarı puanının birinci ve ikinci sınavlardan elde edilen puanlara belli bir ağırlıkla ilave edilmesiyle oluşturulmuştur. Mezun oldukları ve tercih ettikleri yükseköğretim programlarına göre farklı testlerden sorumlu tutulan adaylar için LYS sınavı sonrasında 4 adet Matematik Fen (MF) puanı, 3 adet Türkçe Matematik (TM) puanı, 2 adet Türkçe Sosyal (TS) puanı, 3 adet Dil puanı olmak üzere 12 adet puan türü, YGS ile 18 puan türü hesaplanmaya başlanmıştır. 1999 yılında ÖSS ile tüm meslek lisesi mezunlarına uygulanmaya başlanan ve kamuoyunda “katsayı uygulaması” olarak da bilinen uygulamaya son verilmiş sınava giren tüm adayların yerleştirme puanları hesaplanırken AOBP 0.15 katsayısı ile çarpılmıştır. Bunun yanına baraj puanı olarak da bilinen taban puan uygulamasında adayların YGS’den en az 140 ve 180 puan almaları gerekmektedir. YGS’den en az 180 puan alan adayların girebildiği LYS sınavından elde edilen LYS puanı ile adayların yerleştirebilmeleri için adaylar, LYS sınavından da artık en az 180,00 puan almaları şart koşulmuştur (Baykul, 2011; ÖSYM, 2010).

2011 yılında gerçekleştirilen “adaya özel kitapçık” uygulamasında aynı sorulardan oluşan soruların ve doğru cevapların sistematik olarak yerlerinin değiştiği kitapçıklar üretilmiştir. Bu durum sistematığı çözen adayların sınavda yüksek puan alabilmesinin de önünü açtığı için büyük tepkilere neden olmuş ve aynı yıl LYS oturumlarında uygulanmaktan vazgeçilmiştir (Baykul, 2011). Adaya özgü olmasa bile aynı soruları kapsayan soruların ve cevapların yerlerinin değiştiği farklı soru kitapçıkları üretilmeye halen devam edilmektedir.

2018 yılından itibaren sistemde tekrar değişikliğe gidilmiş ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), adıyla yeni bir yükseköğretime geçiş sınavı sistemi oluşturulmuştur. Sınav üç oturumdan oluşmakta olup tüm oturumlar haziran ayında belirlenen bir hafta sonunda yapılmaktadır. Birinci oturum cumartesi günü Temel Yeterlilik Testi (TYT), ikinci oturum pazar günü Alan Yeterlilik Testi (AYT), üçüncü oturum ise pazar günü öğleden sonra Yabancı Dil Testinden (YDT) oluşmaktadır. Mezun olunan ortaöğretim kurumunun devamı niteliğinde ön lisans programlarına sınavsız geçiş hakkı kaldırılarak, adayların tamamının TYT'ye girmesi mecburi tutulmuştur. Ortaöğretimin tamamını kapsamadan seçilmiş konulardan soru sorulan TYT'de amaç; akıl yürütme, mantıksal düşünme, değerlendirme ve düşünme temelli problem çözme becerilerini ölçmektir. TYT sınavında soru sayısının 160'tan 120'ye düşürülmesi öğrenci seçiminde birtakım sıkıntılara neden olmuştur. İsteğe bağlı olmakla beraber sayısal (SAY), sözel (SÖZ), eşit ağırlık (EA) ve dil (DİL) puan türleri ile öğrenci alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen adayların, TYT'ye ek olarak AYT ve YDT'ye girmeleri, tercih edecekleri yükseköğretim programları için gerekli olan testleri cevaplamaları zorunlu tutulmuştur. Yukarıda sözü edilen yerleştirme puan türlerinin hesaplanmasında TYT puanı eklenmesine devam edilmiş olup yerleştirme puan türlerinde TYT puanının %40 ağırlığı bulunmaktadır. Yükseköğretim programlarına yerleştirmede esas alınan 18 puan türünün 6 puan türüne düşürülmesi de sistemin eleştirilen noktalarından bir tanesidir. Bir diğer farklılık da İngilizce, Almanca ve Fransızcadan gerçekleştirilen yabancı dil testlerine Arapça ve Rusça dilleri de eklenmesidir. TYT puanı olmayan, TYT puanı hesaplanmayan veya TYT puanı 150'nin altında olan adayların, AYT ve YDT'ye girmiş olsalar da SAY, SÖZ, EA, DİL puanları hesaplanmamaktadır. TYT'de 150 ve üzeri puan alan adaylar, TYT puanı ile öğrenci alan yükseköğretim programlarını tercih edebilmekte, aynı zamanda özel yetenek sınavıyla öğrenci alan yükseköğretim programlarına başvurabilmektedir. TYT'de 150 ve üzeri puan alan adaylardan SAY, SÖZ, EA, DİL puanları 180 ve üzeri olanlar, bu puan türleri ile öğrenci alan lisans programları ile TYT puanı ile öğrenci alan ön lisans programlarını tercih edebilmektedir. TYT'de 150 ve üzeri puan alan adaylardan SAY, SÖZ, EA, DİL puanları 180 ve üzeri olmayan adayların sadece ön lisans programlarını tercih etme hakları bulunmaktadır. Bu adayların SAY, SÖZ, EA, DİL puanı ile öğrenci alan lisans programlarını tercih etme hakları yoktur. Söz konusu şartların birbirini takip eden günlerde gerçekleştirilen sınavlar için konulmasının ne kadar mantıklı olduğu tartışmalara konu olmuş, ön lisans ve lisans programlarını tercihte TYT için 150 ve AYT için 180 olan baraj puanları 2022 yılında kaldırılmıştır. Adayların tercih

yapabilmeleri için Temel Matematik veya Türkçe testlerinden sadece yarım net yapması yeterli olmaktadır (ÖSYM, 2018; ÖSYM 2022).

Hem liselere geçiş esnasında hem de yüksek öğretime geçiş esnasında adaylara uygulanan sınavların öğretimi ve ölçme-değerlendirme sürecini fazlasıyla etkilediği bilinmektedir. Öğretmenlerin dersin müfredatını ve işleyişini göz ardı ederek sınav baskısı nedeniyle eğitim-öğretim sürecini sadece sınava hazırlamaya yönelik hazırladığı, ölçme-değerlendirme sürecinin ihmal edildiği eleştiri konusu olmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu üyesi, birinci basamak sınavında yetenek soruları sorulması nedeniyle ortaöğretimde yetenek dersinin müfredata eklenmesini önermiştir (Baykul, 2011). Hatta üniversite sınavını kazanan ancak başarı ya da devamsızlık nedeniyle sınıf tekrarı yapacak öğrenciler için aklar çıkarılmış, başarısız olan öğrencilere tekrar sınav hakkı verilmiştir. Öğrenciler sınavlara hazırlanmak amacıyla okula devam etmeden, sağlık raporları alarak okula devam etmemişlerdir. Son yıllarda öğrenciler lise son sınıftan açık öğretim lisesine geçerek sadece sınava hazırlanmış, lise son sınıflarda örgün öğretimde öğrenci mevcutları bir hayli azalmıştır. Öğretim kademelerinin genel görevleri ile hayata ve iş alanlarına yönelik yetiştirme görevleri unutulmuş; bu kurumlar sadece üst öğretime ve sınavlara öğrenci hazırlayan kurumlar haline gelmiştir (Baykul, 2011). Öyle ki, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri bile deneme sınavı yapılarak öğrenciler sınavlara yönelik hazırlanmaktadır. Söz konusu aksayan kısımlara resmi kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli tedbirler alınmasına rağmen sınavların varlığı öğrencileri ve öğretmenleri başka yollar bulmaya sevk etmektedir.

2.6. 2023-2024 Ders Yılı Başında Gerçekleştirilen Değişiklikler

Millî Eğitim Bakanlığı, 2023-2024 ders yılı başlamadan ölçme-değerlendirme alanında bir dizi yenilik ve değişiklikler duyurmuştur. İlk olarak 9 Eylül 2023 tarihinde Resmî Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” ile değişikliklerin işaret fişğini atan MEB, ardından 11 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi" ile ölçme-değerlendirme faaliyetlerini tek çatı altında toplamış, kurum/kuruluşların yetki ve sorumluluklarını belirlemiş ve çeşitli değişiklikler gerçekleştirmiştir. Yönergede ortak yazılı sınavlarda soruların nasıl olacağı, sınavların nasıl uygulanacağı ve değerlendirilmesinin nasıl yapılacağı, mazeretleri nedeniyle ortak yazılı sınavlara katılamayan öğrenciler için mazeret

sınavlarının nasıl ve ne şekilde gerçekleştirileceği de belirlenmektedir. Ülke geneli yapılacak ortak sınavlar için MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından, il geneli yapılacak ortak sınavlar için ise illerde kurulan ÖDM'ler tarafından her dönem için yayınlanan kılavuzlar ile uygulamalar hakkında düzenlemeler yapılmış, usul ve esaslar belirlenmiştir. (MEBÖDY, 2023; MEBYUSY, 2023).

Değişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi için süreç içerisinde eğitim paydaşlarına yönelik MEB ÖDSGM tarafından sürekli destek sağlanmıştır. Okul öncesi ve ilkokul öğrencileri için süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının benimsendiğini ve hazırlanan ölçme araçlarının etkinliklerin bir parçası olduğunu, öğrenciye anında geri bildirim verildiğini vurgulayan ÖDSGM, öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla 26 Eylül 2023 tarihinde biçimlendirici değerlendirmeye yönelik ilk örnek ölçme araçları hazırlayarak paylaştı (MEBÖDSGM, 2023a). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik örnek ölçme araçları bu tarihten itibaren kasım ayında iki, diğer aylarda birer kez olmak üzere nisan ayına kadar toplam altı kez yayınlanmıştır. Bunun haricinde tanıtım videoları, sıkça sorulan sorulara yanıtlar (MEBÖDSGM, 2023b), açık uçlu ve kısa cevaplı soru örnekleri yayımlanmış; açık uçlu soru hazırlama ve biçimlendirici değerlendirme çalıştayları, Türkçe dört beceri soru hazırlama çalıştay, açık uçlu soru yazma ve ölçme değerlendirme teknikleri eğitici eğitimleri, ilkokullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri eğitici eğitimleri, gibi birçok yaygınlaştırma ve farkındalık çalışması da yapılmıştır. Hatta ÖDSGM tarafından 2024 yılı şubat ayında çeşitli üniversitelerden akademisyenlerin katıldığı "Ölçme Değerlendirme Çalıştay" gerçekleştirilmiştir (MEBÖDSGM, 2024b).

Sınavların yapılış amacını öğrencilerin kazanım ve becerileri edinme düzeyleri olarak duyuran (MEBÖDY, 2023) MEB'in, bu süreçte ölçme-değerlendirme alanında hangi değişiklikleri/yenilikleri yaptığını kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- Okullarda gerçekleştirilecek yazılı sınavların ülke genelinde belirlenen tarihlerde yapılması, *(Değişiklikten önce okullar sınavları istediği tarihte yapabiliyordu)*
- Uygulamalı sınavlar hariç, birden fazla şubede okutulan derslere ait sınavların ortak yapılması, *(Mesleki eğitim merkezi ile mesleki ve teknik ortaöğretimin yoğunlaştırılmış program uygulanan sınıfları ve işletmelere öğrenci gönderilen sınıflarında ve MEB'e bağlı yurt dışında bulunan okullarda ortak sınav yapılmamaktadır. Değişiklikten önce zümreler ortak sınav kararı alırsa okul geneli ortak sınav yapılıyordu.)*

- Her ders için bir dönemde iki yazılı sınav yapılması, (*Haftalık ders saati 6 ve üstü olan dersler için il alan/sınıf zümre başkanları kurulu tarafından üçüncü sınav yapılabilir. Değişiklikten önce*)
- Öğretim yılı başında hangi derslerden hangi sınıf düzeyinde ülke genelinde yapılacak ortak yazılı sınavın MEB tarafından, il/ilçe geneli yapılacak ortak sınavların ise ilçe Millî Eğitim Müdürleri Kurulu tarafından belirlenerek duyurulması, diğer sınavların ise okullar tarafından yapılması,
- Ortak yazılı sınavların sorularının konu-soru dağılım tablolarına göre yapılması,
- Konu-soru dağılım tablolarının illerde kurulu Ölçme Değerlendirme Merkez Müdürlükleri ile il sınıf/alan zümresi ile hazırlanması, ülke geneli yapılacak ortak sınavların konu-soru dağılım tablolarının ise MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) tarafından hazırlanması,
- Okullarda yapılan sınavların artık şık işaretleme, çoktan seçmeli, eşleştirme vb. tekniklerle hazırlanan sorulara yerine cevaplarının öğrenciler tarafından oluşturulduğu ve farklı bilişsel düzeyde kazanımların ölçüldüğü sorularla gerçekleştirilmesi,
- İlçe/il/ülke geneli gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavlar hariç okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilecek sınavların yazılı yoklama şeklinde, soruların tümünün ise açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı olacak şekilde yapılması,
- İlçe/il/ülke/okul geneli yapılan ortak yazılı sınavların sonuçlarının toplu liste halinde yayımlanmaması, okullar ve sınıflar arası karşılaştırmalı veri çıkarılmaması,
- Uygulamalı sınav yapılacak derslerin şekli, sayısı ve süresinin okullarda bulunan sınıf/alan zümreleri tarafından belirlenmesi ve okul müdürünün onayıyla uygulanması,
- Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin tek sınav yerine dört dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri) ölçecek şekilde yazılı ya da uygulamalı olarak yapılması,
- Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinde ülke geneli veya il geneli ortak sınav yapılması halinde uygulamalı sınavların okullar tarafından gerçekleştirilmesi,

- Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanlarının yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i alınarak hesaplanması,
- Türk dili ve edebiyatı dersinin sınav puanlarının yazılı sınavın %70'i, dinleme sınavının %15'i ve konuşma sınavının %15'i alınarak hesaplanması,
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki meslek derslerinin yazılı ve uygulamalı sınavlarının ağırlıklandırılmasının sınıf/alan zümreleri tarafından belirlenmesi, okul müdürünün onayından sonra uygulanması, *(Bu durumlarda ortak yazılı sınavın ağırlığı %40'ın altında olamaz)*
- Okul öncesi ve ilkokullarda yazılı sınav yapılmadan öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminin öğretmenler tarafından sürekli takibinin yapılması,
- İlkokullarda hazır bulunuşluk, tarama, deneme ve kısa süreli de olsa hiçbir isim altında sınav yapılmaması, (Yönetmelik öncesinde ilkokul 4. sınıf öğrencilerine yazılı sınav uygulaması yapılmaktaydı.)
- Süreç odaklı değerlendirme maksadıyla hazırlanan ölçme araçlarında çoktan seçmeli sorular kullanılmaması,
- Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin gelişim düzeyleri takip edilirken gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirip getirmediğini belirleyen ölçme araçları kullanılması,
- Ortaokullarda ders geçme puanı 45 iken 50 olarak güncellenmiş, ayrıca Türkçe dersinden başarılı olmak için 70 puan şartı getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2023)
- Ortaokul ve liselerde öğrenci gelişim düzeylerinin belirlenmesi maksadıyla öğretmenlerin ünite/tema/konu sonunda farklı soru tiplerinin de kullanılabilmesine izin verilen kısa süreli sınavlar yapabilmeleri,
- Kısa süreli sınavların not ya da puanla değerlendirilmemesi, kısa süreli sınavların sonunda öğrencilere anında geri bildirim verilmesi,
- İlkokullarda süreç odaklı değerlendirmeye maksadıyla gerçekleştirilen ölçmelerin kayıtlarının ve ölçme araçlarının öğrenci gelişim dosyasında tutulması,

- İlkokullarda sınıf/ders öğretmenleri tarafından öğrencilerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplara yönelik geri bildirim notları tutulması ve velilerle paylaşılması,
- İlkokullarda Türkçenin doğru ve güzel kullanımını geliştirmek amacıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin izlenmesi ve geliştirilmesine yönelik ölçme araçları kullanılması,
- İlkokul öğrencilerinin özellikle yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve söz konusu yazılı anlatım becerilerinin gelişimlerinin takibinin özel olarak yapılması,
- Ortak yapılan sınavların hem şube hem de sınıflar bazında analizlerinin yapılması,
- Sınavların analizlerinden elde edilen veriler ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve yanlış öğrenmelerinin öğretmenin kendisine geri bildirim vermesi amacıyla raporlanması,
- Sınav analizleri sonucunda sınıf/okul genelinde ortak öğrenme eksikliği veya yanlış öğrenme varsa bunların telafi edilmesi için öğrencilere de geri bildirim verilmesi,
- Sınav analizleri sonucunda konu ve kazanım eksikliği görülen öğrenciler için eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri tarafından gerekli iyileştirici önlemler alınması,
- Sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının tercih edilmesi,
- Süreç odaklı değerlendirme ile durum değerlendirilmesi yapılması, *(Öğrencilerin gelişimi periyodik olarak izlenecek, sürecin başında bulunduğu nokta ile sürecin sonunda bulunduğu nokta karşılaştırılarak öğrencilerin gelişim düzeyi belirlenecek, sürecin her anında öğrenci ya da veliye geri bildirim sağlanacak.)*

Aynı zamanda MEB ve UNICEF Temsilciliği işbirliği ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik doğru ve güvenilir bilgiler sağlanması amacıyla bütüncül ve objektif ölçme araçlarından faydalanmak; öğretmenlerin ve ebeveynler tarafından öğrencilerin davranış gelişimlerinin doğru değerlendirilmelerini sağlamak amacıyla "Sosyal ve Duygusal Beceriler Çerçevesinde Karne Davranış Notlarının Değerlendirilmesi Projesi" de yürütülmektedir (MEBÖDSGM, 2024a).

Değişikliklerin ardından 8 Eylül 2023 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde de değişiklikler yapılarak, yönetmelik hükümleri birbirleriyle uyumlu hale getirilmiştir. Değişiklikten önce ortaöğretim kurumlarında sınavların yazılı yoklama şeklinde ve açık uçlu maddelerden oluşması esas olarak belirlenirken bunun yanında her dönem yazılı sınavlardan bir tanesinin kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli veya çoktan seçmeli maddelerden oluşan ölçme araçları ile yapılabilmesi mümkün idi. Değişiklik ile sınavların hepsinin artık cevaplarını öğrencilerin kendisinin oluşturduğu, farklı bilişsel düzeylerdeki kazanımları ölçen maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılması mecburi olmuştur. Yönetmelikte sınıf geçme hükümleri de değiştirilmiştir. Bir önceki yönetmelikte başarısız olduğu ders sayısına bakılmaksızın yılsonu başarı puanı en az 50 olanlar sınıfını doğrudan geçerken, değişiklikle beraber yılsonu başarı puanı en az 50 olan öğrencilerden en fazla bir dersten başarısız olanlar sınıfını doğrudan geçmektedir. Sorumlu geçmede ise bir sınıfta başarısız ders sayısı en fazla 3 ders olanlar sorumlu geçerken değişiklik ile yıl sonu başarı puanı en az 50 olmayan öğrencilerin sorumlu geçmesi mümkün değildir. Değişiklik öncesi ve sonrasında sorumlu geçilen ders sayısının toplamı altıyı geçerse öğrenci sınıf tekrar etmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2023).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmalar yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar şeklinde iki alt başlık halinde incelenerek elde edilen bulgular özetlenmiştir:

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Harmandar (2024), Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu teknikleri uygulama düzeylerinin eğitim durumlarındaki karşılığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın nicel aşaması 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilinde görev yapmakta olan 101 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu aşamada katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen ve 26 maddeden oluşan “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik

Yeterlik Algıları Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise, Erzurum ilinde yer alan bir ortaöğretim kurumunda ölçme ve değerlendirme aşamalarında uygulanan sınav dokümanları incelenmiştir. Araştırmadaki nicel verilerin analizi için ANOVA testli ile bağımlı örneklem t testi kullanılırken nitel verilerin analizi için ise doküman inceleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyet ve mezun oldukları fakülte değişkenleri açısından farklılaşmadığı tespit edilirken; yeterlik algılarının mesleki kıdem, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve görev yaptıkları okul türü değişkenlerine göre ise anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Mesleki kıdem açısından 0-3 yıl görev süresi bulunan öğretmenlerin yeterlik algılarının diğerlerinden (4-7 yıl, 8-11 yıl ve 12+ yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre) daha düşük olduğu, 8-11 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yeterlik algılarının diğer öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Görev yapılan okul türüne göre ise anadolu lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterlik algılarının sosyal bilimler, mesleki ve teknik anadolu lisesi ile imam hatip lisesinde okul görev yapan öğretmenlerin yeterlik algılarından; fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin ise mesleki ve teknik anadolu lisesi ile imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin yeterlik algılarından daha düşük olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mesleki ve teknik anadolu lisesi ile imam hatip lisesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yeterlik algıları daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitim sayısına göre değerlendirme yapıldığında, 3 ile 5 adet hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin yeterlik algılarının 0 ile 2 adet hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerden; 12 ve daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılmış öğretmenlerin yeterlik algılarının 0 ile 2 adet eğitime katılmış olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu; 3 ile 5 arasında eğitime katılmış olan öğretmenlerin algılarının diğer sayılarda eğitime katılmış olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınav dokümanlarının incelenmesi neticesinde ise öğretmenler tarafından hazırlanan sınav sorularında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmediği görülmüş fakat değerlendirme yapılırken dereceli puanlama anahtarı kullanıldığı tespit edilmiştir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini ölçmek amacıyla hazırladığı yazılı sınavlara ilave olarak dinleme ve konuşma sınavlarının da gerçekleştirildiği görülmüştür. Nihayetinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen hazırladıkları sınavlarda bu teknikleri kullanma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Göçer (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokullarda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik görüş ve uygulamalarını değerlendirerek bir durum tespiti yapmaktır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan ve durum çalışması deseni ile yapılandırılan çalışmada, veriler görüşme ve doküman inceleme teknikleri ile toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Kayseri’de görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yoluyla oluşturulan 13 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulamalı sınavlarda kullandıkları dokümanlar incelenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere yöneltilen 5 adet soruya verilen cevaplar ve incelenen dokümanlar içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenler dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinin öğrencilerin beceri gelişimine katkısı açısından oldukça önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenler ölçme ve değerlendirmede gerçekleştirilen bu değişikliğin ani olması ile öğretmenlerin eğitsel hazır bulunuşluğu sağlanmadan ve zihinlerde olgunlaştırılmadan uygulamaya konulmasının üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin birçoğu müfredatın dikkate alınmadan öğretim yapıldığını, LGS gibi merkezi sınavların süreçteki uygulamaları baskılamasının uygulamalı sınavların uygulanabilirliğini ve verimliliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla değerlendirilmesinin öğrencilerde görülen tutum, davranış, yaklaşım ve tepkileri ile sınava katılım durumları konusunda sadece iki öğretmenin olumlu görüş bildirmiş; öğretmenlerin çoğunluğu ise sınavın öğrenciler üzerinde olumsuz tutum, telaş, kaygı, heyecan, korku vb. oluşturduğunu ve öğrencilerin sınavı önemsemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar araştırma kapsamında; akademik başarının aşırı önemsenmesi, sınav odaklı öğretim, test çözme, dinleme ve konuşma becerilerinin müstakil seçmeli ders olması, öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmesi ve hizmetiçi eğitimler ile öğretmenlerin eğitimi gibi konuları da dile getirmek istemişlerdir. Araştırma sonucunda; (a) Bakanlıkça yapılan düzenlemenin zorluk yaşanmadan ve amaca hizmet edecek şekilde uygulanabilmesi için ilgili becerilerin değerlendirilmesine yönelik hazırlayıcı eğitimlerin planlanması, (b) Konuşma ve dinleme becerilerinin uygulamalı sınavlarla değerlendirilmesine yönelik öğretmenlerin ölçek hazırlama, sınav uygulamaları, değerlendirme vb. konularda hizmet içi eğitimlere alınarak eğitsel hazır bulunuşluklarının sağlanması vb. önerilerde bulunulmuştur.

Üner (2022)’in betimsel tarama modelinde gerçekleştirdiği doktora çalışmasının amacı, ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin

görüşlerini incelemektir. Araştırmanın nitel verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı Diyarbakır merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 45 İngilizce öğretmeninden, nicel verileri ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında yine Diyarbakır'ın merkez ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 306 İngilizce öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li Likert tipinde 42 maddeden oluşan "Yabancı Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Anketi" ile yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılırken; nicel verilerin analizinde madde bazında betimsel inceleme yapılarak betimsel istatistik tekniklerinden aritmetik ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine başlamadan önce "Hazırlık" aşamasında planlama yaptıkları, planlama yaparken ölçme aracının sınıf düzeyine uygun olmasını göz önünde bulundurdıkları, hazırladıkları testlerin geçerlik, güvenilirlik ve kullanışlılık özelliklerinin sağlanmasına çoğunlukla dikkat ettikleri, sınıfların kalabalık olması ve öğrenci seviyelerindeki farklılıklardan dolayı geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme aracı hazırlayamadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler en sık olarak; testlerin geçerliliğini sağlamak için daha çok kazanımlara uygun olan davranışları seçtikleri, güvenilirliğini sağlamak için sınav süresinin yeterli olması ve testin orta güçlükte olmasına dikkat ettikleri, kullanışlılığı sağlamak için ise puanlama kolaylığı sağlayan ölçme araçları hazırladıkları belirlenmiştir. Araştırmaya göre; öğretmenlerin çoğunluğunun hazırladıkları ölçme araçlarının İngilizce öğretim programıyla uyumlu olmasına kısmen dikkat ettiklerini, kısmen dikkat eden öğretmenlerin ise “öğrenci seviyesine uygun olan kazanımları ölçmeye” dikkat ettikleri ve “fiziksel ve teknolojik kısıtlamalar”ın kendilerini sınırlandırdığı; yeterli ölçüde dikkat eden öğretmenlerin ise “kazanımlara uygun farklı ölçme araçları geliştirmeye” ve “yıllık planları göz önünde bulundurmaya” dikkat ettikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, İngilizce öğretim programındaki kazanımları tümüyle gerçekleştirebilecek ölçme araçları hazırlamanın güç olduğu görülmekte olup öğretmenlerin çoğu hazırladıkları ölçme araçlarının öğretim programıyla uyumlu olmasına kısmen dikkat ettiklerini ifade etmiştir. "Uygulama" ana teması altında ise, öğretmenlerin İngilizce dil becerilerinin ölçülmesinde klasik ölçme araçları arasında en fazla çoktan seçmeli testleri; tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları arasında ise en fazla proje ve performans görevleri ile ürün dosyasını (portfolyo) tercih ettikleri, öz değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerini ise daha az kullanıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin

dinleme ve konuşma becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde okulların fiziki ve teknolojik yapısındaki yetersizlikler ve ders saatlerinin az olması gibi nedenlerden dolayı bu becerilerin değerlendirilmesinin ihmal edildiği ve ölçülemediği, okuma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde ise ne dinleme ve konuşma alanları kadar ihmal edildiği ne de okuma becerileri kadar önemsendiği, telaffuz becerilerinin ölçülmesine ilişkin herhangi bir ölçme yapmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yabancı dil yapıları arasında en fazla sözcük bilgisinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar yaptığı, dilbilgisi yapılarının gerekliliğine inandıkları ve test ettikleri, telaffuz becerisinin ölçülmesine yönelik herhangi bir ölçme yapmadıkları, büyük bir çoğunluğunun ise duyuşsal becerilerin ölçülmesiyle ilgili olumlu görüş ifade etmişlerdir. "Değerlendirme" ana temasında, öğretmenlerin tümünün zorunlu olduğu için düzey belirleyici değerlendirme yöntemini kullandıkları, ardından biçimlendirici değerlendirme yönteminini tercih ettikleri, tanılayıcı değerlendirme yöntemini ise diğer değerlendirme türlerine oranla daha az tercih ettikleri tespit edilmiştir. "Geribildirim" ana temasındaki bulgulara göre ise, öğretmenlerin çoğunun ölçme sonuçları hakkında öğrencilere geribildirimde bulunmayı oldukça önemsendiği belirlenmiştir.

Sargut (2022) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans çalışmasının amacı ise, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri ve tutumları hakkında bilgi edinmek ve elde edilen bilgiler ışığında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerini geçerli ve güvenilir bir şekilde açığa kavuşturmadır. Araştırmada karma yöntem modeli kullanılmış olup veri toplama aracı olarak Karadoğan (2019) tarafından Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri için geliştirilen tutum, yeterlilik ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan çeşitli illerde görev yapan 215 Türkçe öğretmenine uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler; t Testi, ANOVA testi, Tukey testi ve Pearson momentler çarpım korelasyon testiyle analiz edilmiştir. Ayrıca Google forms vasıtası ile öğretmenlerden toplanan görüşler, içerik analiz yöntemiyle çözümlenerek yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde, Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları kurum, öğrenim durumu, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenine göre ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ve yeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ortalama puanları arasında bilgi alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu, diğer boyutlar (fayda, önem alt boyutu) ile genel tutum puanlarında anlamlı farklılık olmadığı; yeterlilik ortalama puanları arasında ise yine anlamlı farklılık tespit

edilemediği görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında hizmet içi eğitime katılmalarının bilgi boyutunda, öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutumlarına etkisinin olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin lisans düzeyinde ölçme değerlendirme dersi alıp almaması durumuna göre ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ortalama puanları arasında önem alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu buna karşın diğer boyutlarda (fayda, bilgi alt boyutu) ve genel tutum puanlarında anlamlı farklılık olmadığı; yeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Lisans eğitimleri süresince ölçme değerlendirme dersi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları önem alt boyutunda daha yüksek bulunmuştur. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre fayda ve bilgi alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, önem alt boyutunda ve genel tutum puanları bağlamında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemi 0-5 yıl olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme genel tutum puan ortalamalarının mesleki kıdemi 10 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarına; mesleki kıdemi 5-10 yıl olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme genel tutum puan ortalamalarının da mesleki kıdemi 10 ile 15 yıl arasında olan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlilikleri mesleki kıdemlerine göre yetkinlik ve beceri alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, materyal geliştirme alt boyutunda ve ölçme değerlendirmeye yönelik genel tutum puanları bağlamında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Mesleki kıdemleri daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri daha çok olan öğretmenlerden ölçme değerlendirme genel tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya göre, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlilik puanları arttığında tutum puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre; öğretmenlerin çoğunlukla programa uygun ölçme ve değerlendirme yaptıkları, ölçme değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu düşündükleri, alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini birlikte kullandıkları, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü tercih ettikleri belirlenmiştir.

Göktaş ve Şad (2021)'nin çalışması, matematik öğretmenlerinin geleneksel ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarını incelemek ve tespit edilen algıların cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan kademe ve okul türüne göre farklılaşma ile haftalık ders yükleri ve kıdemlerine göre ise ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma ve korelasyonel

araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırmada, Şad ve Göktaş (2013) tarafından geliştirilen “Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Ölçeği” araştırmaya uygun bir şekilde uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 ders yılının birinci döneminde Google Forms uygulaması üzerinden internet ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ülkemizin yedi bölgesinde bulunan farklı öğretim kademelerinde görev yapan 174 matematik öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerde ortalama ve standart sapma kullanılarak öğretmenlerin algı düzeyleri; t testi ile algı düzeyleri ile belirtilen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, görev yapılan kademe ve okul türü) anlamlı farklılık olup olmadığı; Spearman Brown ile de yine belirlenen algı düzeyleri ile belirtilen değişkenler (haftalık ders yükleri ve kıdem) arasındaki ilişki olup olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, matematik öğretmenlerinin çağdaş/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını (yüksek düzeyde) geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına (orta düzeyde) göre daha fazla benimsedikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tespit edilen algılarının cinsiyet, mezun oldukları fakülte ile görev yaptıkları okul kademesi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tespit edilen algıları ile haftalık ders yükü ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı tespit edilmiştir.

Özüdoğru (2021) tarafından gerçekleştirilen ve karma yöntem araştırması olarak tasarlanan araştırma, öğretmenlerin 2018 yılında ülkemizde gerçekleştirilen müfredat değişikliğine ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Uşak ilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel aşamasına katılan 306 öğretmenin cevapladığı Ünsal ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen Müfredat Değişikliği Algısı Ölçeği ile toplanan verilerin ardından nitel aşamasına katılan 8 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla araştırma derinleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel (ortalama ve standart sapma), öğretmenlerin 2018 eğitim programlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için ise (fakülte mezunu olma, lisansüstü eğitim yapma ve hizmet içi eğitim alma, yaş, deneyim ve çalıştıkları okul düzeyi) t testi, tek yönlü ANOVA; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitim programları değişikliğine ilişkin algılarının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin 21 maddeden oluşan ölçeğin yalnızca “Program değişikliği yapılırken öğretmenlerin

görüşlerinin de dikkate alındığını düşünüyorum” ifadesine katılmadıkları, dört maddeye (Müfredat değişikliğinin gerekli olduğuna, müfredat değişikliğini önemsediklerine, müfredattaki değişikliklerin ihtiyaçtan dolayı yapıldığına ve müfredatta yapılan değişiklikleri benimsemenin kendileri için çok kolay olduğuna) ise katıldıkları, çoğu maddede ise kararsız kaldıkları görülmüştür. Nicel araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin algılarının hizmet içi eğitim alma ve lisansüstü eğitime sahip olma açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı; bunun yanında yaş, mesleki kıdem (deneyim), mezun olduğu fakülte ve çalıştığı okul kademesi açısından ise anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Lisansüstü eğitim almış öğretmenler lisansüstü eğitim almamış öğretmenlere göre 2018 yılı eğitim programları değişikliğine karşı daha olumsuz algıya sahip olduğu, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere kıyasla 2018 eğitim programları değişikliğine ilişkin algılarının çok daha olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında, tüm öğretmenler müfredatın farklı boyutlarını uygulama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirtirken; üç öğretmen öğrenci merkezli yöntemleri uygulamada, üç öğretmen alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada, dört öğretmen değişen programları uygulamada zaman yönetimi konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca tüm öğretmenler (bir tanesi hariç) yeni eğitim programlarının hizmet içi eğitim programları vasıtasıyla kendilerine tanıtılmadığını belirtmiş, bunun yanında öğretmenlerin 2005 yapılandırmacı yaklaşım reformundan sonra tüm eğitim programlarını benzer gördüğü tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin yeni programları benimsemeleri ve daha kolay uygulayabilmeleri için yeni programın kaliteli hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlere tanıtılması önerilmiştir.

Çelik (2020) öğretmenlerinin beceri öğretimi yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasını Kırıkkale’de bulunan ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 340 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Beceri Öğretimi Yeterlikleri Algısı Ölçeği” ile Nartgün (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada bulgularına göre tüm kademelerde görev yapan (ilkokul, ortaokul ve lise) öğretmenlerin hem beceri öğretimi yeterlik algıları hem de ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları yüksek olduğu saptanmış, beceri öğretimi yeterlik algıları ile ölçme değerlendirme genel yeterlik algıları arasında ise orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları yükseldikçe ölçme ve değerlendirme

genel yeterlik algılarının da yükseldiği görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma algısı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu, ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, ölçme ve değerlendirme temel kavramlar ile istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma yeterlik algısı arasında ise anlamlı bir ilişki saptanamadığı tespit edilmiştir. Çalışmadaki diğer bulgulara göre erkek öğretmenlerin istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma algısı ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları kadın öğretmenlerinkinden yüksek çıktığı, kadın öğretmenlerin ise iş birliği yeterlik algısının erkek öğretmenlerin işbirliği yeterlik algısından yüksek çıktığı saptanmıştır.

Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve belirlenen özyeterlilik düzeylerinin bazı değişkenler açısından (cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem) farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Tarama modeline uygun olarak yürütülen araştırma, 2019 yılında Sivas il merkezinde görev yapan 348 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Çalışkan (2013) tarafından geliştirilen “ölçme ve değerlendirme öz-yeterlilik algısı ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin veri analiz programları yoluyla normal dağılım ve çoklu normal dağılım bakımından değerlendirilmesi yapılmış, verilerin normal dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum, cinsiyet ve eğitim durumu değişkenleri için bağımsız gruplar t-testi, mesleki kıdem değişkeni için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Anlamlı çıkan ANOVA testinde farklılığın kaynağını belirleyebilmek için ise Scheffe testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin “yöntem ve teknikleri belirleme”, “verileri analiz etme ve yorumlama” ve “öğrenci hakkında dönüt verme” boyutlarında yeterli, “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” boyutunda ise orta düzeyde yeterli oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterliliklerinin cinsiyet ve medeni durum değişkenleri açısından herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli oldukları, mesleki kıdem değişkenine göre ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin farklılık tespit edilen diğer öğretmenlere (1-5, 6-10, 11-20 yıl) göre bütün faktörlerde daha yeterli oldukları görülmüştür.

Ergül (2019) çalışmasının amacını öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemek, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının bazı değişkenler (branş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, cinsiyet, hizmet içi eğitim alma durumu) açısından incelenerek bu değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak olarak ifade etmiştir. Araştırmada ayrıca ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru hazırlama becerisi arasında nasıl bir ilişki olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van’da görev yapan 189 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup araştırmada nicel araştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada “Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” ile ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş, bunun yanında eksik oldukları yeterlik alanları da tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin envanterdeki soruların %43’üne doğru cevap verdiği, buna dayalı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin “öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme” yeterlik alanında en yüksek performans gösterdikleri, “öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini (rubrik) geliştirme” yeterlik alanında ise en düşük performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri; hizmet içi eğitim alma durumu, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilirken öğrenim durumu ve cinsiyete göre ise anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Buna göre, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinde azalış olduğu, ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim alıp almadığına göre değerlendirildiğinde ise hizmet içi eğitim almamış olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Branşlar (matematik, fen bilimleri, İngilizce, sosyal bilgiler, Türkçe, diğer ve din kültürü) açısından değerlendirildiğinde ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi açısından en yüksek ortalama matematik öğretmenlerinde iken en düşük ortalama ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerindedir. Araştırmada son olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile kazanıma ve sınıf düzeyine uygun soru inceleme becerisi arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yani ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeyi arttıkça soru inceleme becerisi de artmaktadır.

Esen (2019) çalışmasının amacını, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme alanına ait yeterlilik algılarının yargıcı kararlarına dayalı olarak ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi olarak belirtmiştir. Araştırma, tarama modelinde Eskişehir genelindeki devlet okullarında görevli 459 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında kendilerini en az yeterli hissettikleri yeterlik alanının “üst düzey zihinsel özellikleri ölçebilen açık uçlu madde yazma” yeterliliği; kendilerini en yeterli gördükleri alanın ise “sınav sonuçlarına dayalı olarak öğrencilere etkin geri bildirim verme” yeterliliği olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli ve daha az yeterli gördüğü yeterlik alanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre belirgin bir farklılık tespit edilememiş olsa da ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini ölçme ve değerlendirme alanı yeterlikleri açısından daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Acar-Erdol ve Yıldızlı (2018) tarafından gerçekleştirilen makalenin amacı; ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının tespit edilmesidir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel aşamada öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının neler olduğunu belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sınıf Değerlendirme Uygulamaları Anketi”, nitel aşamada ise ankette elde edilen sonuçların doğrulanması için yine araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamaları Gözlem Formu” kullanılmıştır. Örneklemi Nevşehir’de bulunan ilkökul, ortaokul veya lise kademesinde görev yapan ve en az bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenlerin oluşturduğu araştırmanın ilk aşamasına her kademededen 96 olmak üzere toplam 288, ikinci aşamasına ise her kademededen 8 olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde gibi betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzdeler ile betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin değerlendirme amaçları açısından okul seviyeleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler genellikle (%75’i) öğrencilere geri bildirim sağlamak amacıyla değerlendirme yaptıklarını belirtmişler fakat gözlem aşamasında öğretmenlerin yarıdan fazlasının (24 öğretmenden 14 öğretmenin) açıklayıcı geribildirim verdiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ise öğrenmeyi artırmak, başarı düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin gelişimini izlemek için değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Ankete sonuçlarına göre, öğretmenlerin en az velilere geri bildirim sağlamak, not vermek ve öğretimin planlanması amacıyla

değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin genel olarak değerlendirme amaçları konusunda geleneksel tercihlere sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin tüm kademelerde (ilkokul, ortaokul, lise) birden fazla değerlendirme yöntemi kullandığı, ancak gözlemin bütün kademelerde en sık kullanılan değerlendirme yöntemi olduğu saptanmıştır. Katılımcıların tamamının anket verilerine göre öğretmenler en çok sırasıyla gözlem, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları, kısa cevaplı sorular ve eşleştirme yöntemlerini kullanmakta; en az olarak da yöntem ölçekleri, grup ve akran değerlendirme formlarını kullanmakta iken gözlem sonuçlarına göre ise sınıflarda en çok sırasıyla gözlem, kısa cevaplı sorular, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları; en az ise proje ödevi, poster, performans ödevi ve kavram haritası yöntemini kullanmaktadır. Kullanılan yöntemlerin okul kademesine göre karşılaştırıldığında, çoktan seçmeli soruların ilköğretim kademesinde ortaokul ve liseye göre daha sık kullanıldığı belirtilse de gözlem sonuçlarının bu veriyi doğrulamadığı, tam aksine çoktan seçmeli soruların en az ilköğretimde kullanıldığı tespit edilmiştir. Okul seviyesi arttıkça eşleştirme sorularının daha az, performans ve proje ödevlerinin ise daha sık kullanıldığı, özdeğerlendirme formlarının ilköğretim ve ortaokulda liseye oranla iki kat daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Öğretmenler, ankete verdikleri cevaplara göre çok çeşitli değerlendirme yöntemleri kullandıklarını ifade etseler de gözlem sonuçlarına göre anket sonuçlarına oranla daha az ve büyük ölçüde geleneksel değerlendirme yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler sınıf içi değerlendirme uygulamalarını etkileyen faktörleri sırasıyla; öğrenci özellikleri, müfredat, ulusal sınavlar, teknoloji ve konunun özellikleri olarak belirtmişlerdir. İlkokullarda diğer kademelerden farklı olarak en az etkili olan faktörün 'ulusal sınavlar olduğu, ortaokullarda ise diğer kademelerden farklı olarak en etkili faktörün müfredat olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından sınıf içi değerlendirmeleri etkileyen en etkili faktör olarak (%79,5'i) öğrencilerin özelliklerini belirtilirken, gözlem sonuçlarında öğretmenlerin (%91,7'si, f=22) tüm öğrencilere aynı sınıf içi değerlendirme yöntemini uyguladığı ayrıca soru-cevap yöntemi ile öğretmenlerin çoğunun (%75'i, f=18) sınıfta değerlendirme yaparken öğrencilere aynı soruları sorduğu gözlenmiştir.

Çimer (2018) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde sınıf içi değerlendirme sisteminin performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerini barındıracak şekilde değiştirilmesi nedeniyle gerçekleştirilen değişiklikler konusunda öğretmenlerin değişiklikleri benimseme kararlarının arkasındaki ilgili faktörleri araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler, 24 farklı okulda görev yapan 53 biyoloji öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin algılarını ortaya çıkaran nitel bir fenomenolojik bir araştırmadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ülkemizde söz konusu reform hareketinin başarılı olamadığı, değerlendirme reformunun etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen faktörlerin ise öğretmenlerin değişime direnç göstermesi ve değişimin gerekliliklerinin yüzeysel olarak anlaşılması şeklinde iki başlık altında toplanabileceği tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde değişim reformunun başarılı olmasını etkileyen ana faktörlerin; ortaya atılan fikirlerin yüzeysel olarak anlaşılması, değişimin gerekli olup olmadığına dair şüphecilik, öğretmenlerin özerklik eksikliği, yeniliklerin uygulamada işe yarayacağına dair güvensizlik, etkisiz yaygınlaştırma ve mesleki rehberlik nedeniyle yetersiz bilgi ve beceriler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın son bölümünde reformun önündeki engellerin aşılmasına yönelik iyi ifade edilmiş ve iyi planlanmış mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirilebileceği, öğretmenlerin değişikliğin formüle edilmesi sürecine dahil edilmelerinin değişiklikleri sahiplenme ve uygulama olasılıklarını artırabileceği, değişimin gerekliliklerinin uygulanması aşamasında yaşanan zorlukların mesleki öğrenme toplulukları ile aşılabileceği önerilerinde bulunulmuştur.

İnceçam, Demir ve Demir (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf içi ölçme değerlendirme faaliyetlerinde kullanılan açık uçlu madde hazırlamaya ilişkin ortaokul öğretmenlerinin yeterliklerinin incelenmesidir. Ankara’da görev yapan 167 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Açık Uçlu Soru Hazırlama Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğretmenlerinin madde yazım sürecinin (madde yazım öncesi, madde yazım süreci, madde yazım sonrası) tamamında yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada sorgulanan 18 ölçüt içerisinde “maddenin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğunun dikkate alınması” ölçütü hariç diğer 17 ölçüt için cinsiyet, branş ve okul türü değişkenleri ile anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. Sözü edilen ölçüte ilişkin branş bakımından anlamlı bir ilişki tespit edilemezken cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile anlamlı ilişki tespit edilmiş olup kadınların erkeklere göre daha yeterli oldukları; devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin devlet imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlere göre, devlet imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin ise özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli oldukları görülmüştür. Araştırmaya göre ortaokul öğretmenleri açık uçlu madde yazamamalarına gerekçe olarak öğrenci seviyelerinin düşük olmasını, açık uçlu madde

yazmanın ve puanlamanın uzun süre almasını, bilgi eksikliklerini ve konuların açık uçlu madde yazımına uygun olmamasını dile getirmektedirler. Öğretmenler kendilerini açık uçlu madde hazırlama açısından oldukça yeterli görse de yaklaşık %10'luk bölümü açık uçlu madde türünü kullanmayı tercih etmediklerini ve çok sık kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Uyanık, Erdoğan ve Uyar (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme özyeterlik algıları ile öğretim yöntem-tekniklerine yönelik tutumlarını belirlemek ve bu değerler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlanmıştır. Çalışma, Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 295 öğrenci yani öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hem özyeterlik algıları hem de tutumlarının cinsiyete, bölüme, yeterlik fikirlerine ve öğretmenlik mesleğini tercih sıralarına göre farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları ile ölçme değerlendirmeye ilişkin özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme bilgisinin yeterli olduğunu daha fazla düşündüğü tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları cinsiyete göre değerlendirildiğinde kadın öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu; öğrenim gördükleri bölüme göre değerlendirildiğinde en yüksek ortalamanın okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu, en düşük ortalamanın ise özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu, matematik eğitimi ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümünde okuyan öğretmen adayları arasında değerlendirme yapıldığında matematik eğitiminde okuyanlar lehine bir farklılık bulunduğu; öğretmenliğin meslek olarak ilk tercih olup olmasına göre ilk tercihi öğretmenlik olan öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ilk tercihi öğretmenlik olmayan öğretmen adayların algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları değerlendirildiğinde ise cinsiyet ve öğretmenlik mesleğinin ilk tercih olması değişkenlerinde özyeterlik algıları ile benzer bir sonuçla karşılaşmış, kadın öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutumları erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğu, ilk tercih olarak öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının tutumlarının ilk tercihi öğretmenlik mesleği olmayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin tutum puan ortalamaları öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümlere göre incelendiğinde en yüksek ortalamanın yine okulöncesi

eğitimi bölümüne ait olduğu, en düşük ortalamanın ise bu sefer fen bilgisi eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu; öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin kendini yeterli gören öğretmen adaylarının tutumlarının kendilerini yeterli olarak görmeyen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Baş ve Beyhan (2016) tarafından Niğde il merkezindeki altı ilköğretim okulu ile dört lisede 211 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim okulları ve liselerde çalışan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı düzeyleri ile bu algıları cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu ve görev yapılan öğretim kademesi değişkenlerine göre değişme durumları incelenmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bilgi düzeyinde beceri düzeyine nazaran daha fazla düzeyde olduğu fakat özyeterlik algılarının hem bilgi hem de beceri boyutunda düşük düzeyde olduğu; özyeterlik algılarının görev yapılan öğretim kademesi, mesleki kıdem, cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde bilgi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermese de beceri boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında bilgi boyutunda anlamlı bir farklılık olmasa da aritmetik ortalamalar dikkate alındığında yine kadın öğretmenlerin lehine farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının kıdem değişkenine göre değerlendirildiğinde hem bilgi hem de beceri boyutunda mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerde mesleki kıdemi daha fazla olan meslektaşlarına göre algılarının daha yüksek olduğu; eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde yine iki boyutta lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere, lisans mezunu öğretmenlerin de lisans tamamlama mezunu öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu; görev yapılan kademe (ilköğretim ve lise) değişkenine göre değerlendirildiğinde ise yine her iki boyutta ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerin lise kademesinde çalışan öğretmenlere göre algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özbaşı ve Çıkrıkçı- Demirtaşlı (2013), sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan eğitim kurumunun türü, sınıf mevcudu) ile ilişkisini saptamak amacıyla 2008-2009 ders yılı içerisinde Çanakkale’de görev yapan 183 sınıf öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler ölçme ve değerlendirme alanında

kendilerinden beklenen yeterliklerde kendilerini genel olarak yeterli görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler “istatistikleri bilgisayar yardımı ile özetleme” ve “sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli sorular için yapılan madde analizi” konularında kendilerini diğer yeterlik göstergelerine nazaran daha düşük düzeyde yeterli görmekte, bu iki göstergenin haricindeki tüm yeterlik göstergelerinde ise yeterli görmektedir. Araştırmada, sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin kendilerini daha fazla yeterli gördükleri, sınıf mevcudu azaldığında ise kendilerini daha az yeterli gördükleri; erkek ve kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri algılarının benzerlik gösterdiği ve aralarında bir farklılık olmadığı; öğretmenlerin hizmet süreleri arttığında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik algılarının da arttığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının diğer öğretmen yetiştirmeyen lisans programlarından mezun olan sınıf öğretmenlerinin algıları ile karşılaştırıldığında, 17 yeterlik göstergesinden sadece 3 tanesinde kendilerini daha yeterli buldukları saptanmış, bu sonuçlara göre araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültesinden mezun olup olmamalarının yeterlik algıları bakımından herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Erdoğan ve Kurt (2012), çalışmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul Fatih ilçesinde görev yapan 154 branş ve 35 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 189 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere Nartgün (2008) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları için “Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” ile araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi formu uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin temel kavramlarda ve ölçme tekniklerinde kendilerini yeterli, istatistiksel tekniklerde ise orta düzeyde yeterli algıladıkları; ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bunun yanında ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının öğretmenlik alanına göre karşılaştırılmasında sadece “ölçme tekniği” yeterlik algısının sınıf öğretmenlerinde branş öğretmenlerinden yüksek olduğu, iki dönem ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin yeterlik algılarının bir dönem alanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak her zaman mesleki etiğe uygun davranışlar sergilediğini düşünen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları kısmen uyduğunu düşünenlere göre yüksek olduğu, mesleki gelişmeler ile ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeleri sürekli takip eden

öğretmenlerin bu gelişmeleri kısmen takip edenlere göre ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, her zaman kurumsal (örgütsel) bağlılığı olduğunu düşünen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının örgütsel bağlılığa her zaman sahip olmadığını düşünenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir

Bayram (2011) çalışmasında öğretmenlerin kendi algılarına dayalı olarak MEB tarafından yayımlanan öğretmen yeterlikleri arasında yer alan “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” boyutundaki alt yeterliklere ait performans göstergelerini uygulama sıklıklarının düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin tespit edilen uygulama sıklıklarının cinsiyet, hizmet yılı ve branşlarına göre aralarında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma Ankara, İstanbul, Samsun, Antalya ve Van’da bulunan resmi 18 ilköğretim okulu ve genel lisede görev yapan 578 sınıf ve branş öğretmeni (95 sınıf, 222 ilköğretim branş, 261 ortaöğretim branş öğretmeni) ile gerçekleştirilmiştir. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri kitabında yer alan “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” boyutundaki alt yeterliklere ilişkin performans göstergeleri kullanılarak araştırmacı tarafından 24 maddeli 5’li Likert şeklinde geliştirilen ölçme aracı ile katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tüm alt yeterlik alanlarında yer alan performans göstergelerini ‘çoğu zaman’ uyguladıkları belirlenmiştir. 24 performans göstergesinden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 4 performans göstergesini, erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre 7 performans göstergesini daha fazla uyguladığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin daha fazla uyguladığı performans göstergeleri; hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme, amaca uygun ölçme araçlarını belirleme, öğrencinin çalışmalarını kontrol etme ve gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin daha fazla uyguladığı performans göstergeleri ise; çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleme, ölçme aracını geliştirme, ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test etme, veri analizinde uygun istatistik tekniği seçme ve uygulama, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz etme, ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme ve bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma olduğu görülmüştür. Hizmet süresi bakımından değerlendirildiğinde 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha alt hizmet yılına sahip öğretmenlere göre, branşlar bakımından değerlendirildiğinde ise sınıf

öğretmenleri ve ortaöğretim branş öğretmenlerinin ilköğretim branş öğretmenlerine göre performans göstergelerini daha fazla uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Karacaoğlu (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek ve bu algılar ile farklı değişkenler (branş, öğretmenlik formasyonu alıp almaması, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmemesi, katıldığı hizmet içi eğitim programının sayısı) arasındaki farkı incelemek amacıyla Ankara'nın Mamak ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 440 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kendini geliştirme ve meslek bilgisi konularında kendilerini çok yeterli, ulusal- uluslararası değerler ve alan bilgisi konularında ise oldukça yeterli görmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterlilik algısı, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme algısı, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama algısı, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme algısı oldukça yeterli düzeyde olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öğretmenlik yeterlilikleri algılarının daha yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğretmenlik yeterlik algılarının (özellikle meslek bilgisi ve kendini geliştirme alanında) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Formasyon alıp almama, mesleğini isteyerek seçip seçmeme açısından bakıldığında ise öğretmen yeterlilik algılarında fark olmadığı saptanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptıkları araştırmada yapılandırmacı yaklaşım anlayışı ile öğretim yapılan sınıflarda öğretmenler tarafından kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşleri ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışma kapsamındaki anket, Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan, toplam 242 sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğrenci başarılarının ölçülmesinde geleneksel yöntemler olarak bilinen ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmekle beraber, yüz yüze yapılan görüşme ve mülakatları da sıklıkla kullandığı, hiç kullanmadıkları yöntemlere bakıldığında ise ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemlerin aldığı görülmektedir. Öğretmenler ankette sunulan bütün ölçme yöntemleri hakkında kendilerini çok ve orta düzeylerde yeterli görmekte, kendilerini en yetersiz gördükleri yöntemlerin kullanırken de en az tercih ettikleri öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme yöntemlerinde öğretmenlerin yeterlik algılarının çok yüksek olmaması ve diğer ölçme

yöntemlerinde de bu düzeyin giderek düşmesi nedeniyle öğretmenlerin ölçme aracı hazırlama ve ölçme yöntemlerini kullanma vb. konularda eğitim ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kullandıkları ölçme yöntemlerine ilişkin görüşleri ile bu ölçme yöntemleri hakkındaki yeterlik düzeyleri algıları arasında paralellik olduğu, bu nedenle öğretmenlerin kendilerini daha yeterli gördüğü ölçme yöntemlerini daha sık kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Ölçme araçları grupları gruplarında karşılaşılan sorunların tüm gruplarda paralel olduğu görülmekle birlikte yüz yüze olan yöntemlerde sınıfların kalabalık oluşu diğer gruplara nazaran daha dikkat çekici olarak fazladır. Öğretmenler, diğer yöntemleri uygularken geleneksel yöntemlere göre iki kat daha fazla oranda zorlandıkları şeklinde görüş bildirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin araçların özelliklerine ilişkin bilgilerinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır.

Çakan (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları tespit edilerek aralarında fark olup olmadığını saptamaktır. Toplam 504 öğretmenle (260 ilköğretim-244 ortaöğretim öğretmeni; 275 kadın-227 erkek öğretmen) yapılan araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddeden oluşan 5 dereceli Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kademe fark etmeksizin öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarında yetersiz ya da eksik olarak algıladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çok küçük bir bölümü bu alanda kendilerini yeterli olarak değerlendirmişlerdir. İlköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan iki öğretmen grubu arasında soru düzeyleri, güvenilirlik ve geçerliğe dair uygulamalar ve program sürecine dönük alınan tedbirler açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İlköğretim öğretmenleri tarafından en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken sonra sırasıyla kısa cevap, yazılı yoklama, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme maddeleri izlemektedir. Ortaöğretim öğretmenleri tarafından ise en sık yazılı yoklamalar tercih edilmekte iken bunu sırasıyla çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme maddeleri izlemektedir. İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin hiçbir zaman tercih etmediği ölçme aracı ise en fazla doğru yanlış testleri olarak belirtilmiş bunu sırasıyla eşleştirme ve boşluk doldurma maddeleri izlemiştir.

Ortaöğretimde ise hiçbir zaman tercih edilmeyen madde türü olarak en fazla doğru yanlış maddeler olarak belirtilmiş, bunu sırasıyla eşleştirme ve boşluk doldurma maddeleri takip etmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenler tarafından hiçbir zaman tercih edilmeyen maddeler de aynı maddeler olup en çok tercih edilen ilk üç ölçme aracı sıralaması farklı olsa da bunların iki kademedede de yazılı yoklama, çoktan seçmeli maddeler ve kısa cevaplı maddeler olduğu belirlenmiştir.

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından 1999 yılında gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80 civarında) kendilerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini bildiğini, değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarılarını artırmada kullanabildiğini belirtmiştir. Öğretmenler kendilerini yeterli görmesine rağmen aynı araştırmada yönetici ve müfettişlere de aynı sorular yöneltilmiş, yönetici ve öğretmenlerin öğretmenlerle aynı düşüncede olmadıkları görülmüştür. Araştırmada katılımcılara yöneltilen “Öğretmenler ölçme değerlendirme tekniklerini biliyor mu?” sorusuna yöneticilerin %38,8’i orta, %11,3’ü ise az olarak yanıt verirken; müfettişlerin ise %49,5’i yetersiz, %42,4’ü orta olarak yanıt vermiştir. Araştırmada yöneltilen “Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısını arttırmada kullanabiliyor mu?” sorusuna ise yöneticilerin ise %41,1’i ‘orta’ %14’ü ‘az’ yanıtı verirken; müfettişlerin %52,1’i orta, %40,9’u yetersiz yanıtı vermiştir (Bayram, 2011).

Yurt içinde gerçekleştirilen araştırmaların genellikle belirli bir branş kapsamında yahut öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurt içinde eğitim programlarında, sınıf geçme sistemi ile ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin çeşitli araştırmalar yapılsa da 2024 yılında MEB tarafından ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler hakkında literatürde herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Literatürde ölçme değerlendirme konusundaki özyeterliklerin incelendiği öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda değişken olarak cinsiyet, mezun olduğu lise türü, bölümü, bölümü tercih nedeni, bölümü tercih sırası, sınıf düzeyi, öğretim durumu, öğretmenliğe yönelik tutumu ve algılanan başarı düzeyi değişkenleri; öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmalarda ise cinsiyeti, mesleki kıdemi, mezun olduğu okul türü, hizmet içi eğitim alıp almaması ve ölçme ve değerlendirme dersi alıp almaması değişkenleri incelenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki yeterlik algılarının büyük ölçüde mesleki kıdem, hizmet içi eğitim gibi mesleki deneyimlere bağlı olduğunu göstermektedir. Demografik değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte) bu algılar üzerinde daha sınırlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca, öğretmenler genel olarak geleneksel

ölçme tekniklerine daha fazla güvenmekte, alternatif tekniklere yönelik yeterlik algıları yüksek olsa da bu teknikleri sınıf içinde daha az kullanmaktadırlar. Bunların yanında yurt içinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin eğitimde gerçekleştirilen değişikliklere karşı genel olarak çekimser ve temkinli bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Özellikle müfredat değişiklikleri ve ölçme ve değerlendirme reformlarına yönelik öğretmenlerin tutumlarını ele alan araştırmalar, öğretmenlerin bu değişiklikleri benimseme oranlarının, onların mesleki deneyimleri ve hizmetiçi eğitim faaliyeti vb. destek mekanizmaları ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Bremner, Sakata ve Bórquez Morales (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Meksika’da yakın zamanda 2023-2024 yılından itibaren temel eğitimde uygulamaya konan ve daha anlamlı, öğretmenler için daha özerk, öğrenci merkezli, toplum sorunlarına odaklanmış, bağlamsallaştırılmış ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmayı hedefleyen Nueva Escuela Mexicana (NEM)’nin ilk yılında paydaşların NEM’e ilişkin deneyimlerini ve bakış açılarını incelemektir. Araştırma nitel bir metodolojik yaklaşımla gerçekleştirilmiş olup araştırma sürecinde Meksika’nın üç eyaletindeki 12 ilkokulda toplam 168 katılımcı (öğrenciler, öğretmenler, müdürler, müdür yardımcısı, öğretmen eğitmenleri, müfettişler) ile 79 yarı yapılandırılmış bireysel ve grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma neticesinde katılımcıların birçoğunun gerçekleştirilen NEM reformu hakkında olumlu ve olumsuz görüşe sahip olduğu, değişikliğe uyum sağlanabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu kanaatinde oldukları saptanmıştır. Katılımcıların birçoğunun reforma olumlu görüş bildirmesine rağmen çeşitli faktörlerden dolayı bu durumun uygulamaya yansımadağı görülmüştür. Katılımcıların çoğu, NEM’in aktif öğrenme yaklaşımının sağladığı aktif öğrenmeye değer verirken öğrencilerin temel bilgilerinin özellikle de okuryazarlık ve aritmetik becerilerinin eksikliğinden endişe duymaktadır. Paydaşlar, kapsayıcılık ve yerelleştirilmiş yaklaşımlarla ilgili içeriği ve öğretmenlere sağlanan özerkliği genel olarak desteklemektedir. Bunun yanında paydaşların tutarsız politika mesajları, belirli müfredat içeriği (örneğin, toplumsal cinsiyet ve cinsellik) ile reforma ilişkin rehberlik ve eğitim eksikliği hakkında endişeleri olduğu tespit edilmiştir.

Atjonen, Kontkanen, Ruotsalainen, ve Pöntinen (2024) araştırmalarında Finlandiya’daki öğretmen adaylarının öğrenmeyi desteklemek için biçimlendirici değerlendirmeyi kullanma

algılarını araştırmıştır. Araştırmaya öğretmenlik uygulaması döneminde biçimlendirici değerlendirme yönteminin anlatıldığı eğitime katılan 67 öğretmen adayı grubundan 60 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar, kendilerine sunulan 49 biçimlendirici değerlendirme yönteminden iki tanesini seçerek uygulamış ardından kendilerine yöneltilen yapılandırılmış sorular ve açık uçlu sorulara cevap vermesi ve 'Öğrenme Raporu' oluşturarak göndermeleri istenmiştir. Bu şekilde oluşturulan toplam 102 öğrenme raporu üç boyutlu model kullanılarak ATLAS.ti web yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmaya göre, biçimlendirici değerlendirme en çok matematik ve fen bilimlerinde kullanıldığı; 49 öğrenme raporunda dijital olmayan yöntemlerin, 53 öğrenme raporunda ise dijital yöntemlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının hem dijital hem de dijital olmayan araçları akıcı bir şekilde kullandıkları, biçimlendirici değerlendirmeye bir öğretmenin bakış açısından yaklaştıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında değerlendirme, öğretmen adayları tarafından öğrenme tartışmalarını geliştirmek ve öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için de kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akran değerlendirmesini çok fazla analiz etmediği de araştırmada tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarına mentorların rehberliğinde sağlanan biçimlendirici değerlendirmeyi uygulama fırsatlarının fayda sağladığı sonucuna varılmıştır.

Williams-mcbean (2022) tarafından çeşitli derslerdeki ve farklı okul türlerindeki ortaokul öğretmenleri tarafından kullanılan değerlendirme araçlarını ve stratejilerini tanımlayarak Jamaikalı ortaokul öğretmenlerinin değerlendirme uygulamalarını geliştirebilmesi için öğretmenlerin ihtiyaç duyduğunu belirlemek amacıyla yürütülen araştırma karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk olarak gerçekleştirilen nicel aşamasında veriler, farklı branşlardan ve okul türlerinden 1088 ortaokul öğretmenin katıldığı, araştırmacı tarafından geliştirilen dört bölüm ve 41 sorudan oluşan “Öğretmen Değerlendirme Uygulamaları Anketi” ile toplanmıştır. Anket ile katılımcıların kullandıkları değerlendirme araç ve stratejilerinin türleri, bunları hangi sıklıkta kullandıkları, değerlendirme araç ve stratejilerini seçmelerinde etkili olan faktörler ve öğrencilere verdikleri geri bildirim türleri hakkında veriler elde edilmiştir. Araştırma sorularını yanıtlamak ve araştırmaya derinlik katmak için araştırmanın ikinci aşamasında nitel veriler de toplanmıştır. İkinci aşamada 32 İngilizce öğretmeniyle yapılan görüşmeler, gözlemler ve doküman analizi yoluyla araştırma daha da derinleştirilmiştir. Nicel aşamada betimsel istatistikler ve ANOVA kullanılarak yapılan veri analizi neticesinde, ortaokul öğretmenlerinin özellikle kâğıt kalem testleri olmak üzere geleneksel değerlendirme araç ve stratejilerini öncelikli olarak kullandıkları, öğretmenlerin

geleneksel ya da alternatif değerlendirme araç ve stratejilerini kullanma sıklıklarının okul türüne göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin branşlara (İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, İşletme, Pratik Sanatlar, Sahne Sanatları, Modern Diller ve Karma) göre geleneksel ve alternatif değerlendirme araçlarının ve stratejilerinin kullanım sıklığında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bunlardan en dikkat çekici olanı Matematik öğretmenlerinin hem geleneksel hem de alternatif değerlendirme araçlarını diğer tüm branş gruplarındaki öğretmenlerden daha az sıklıkla, Sosyal Bilimler ve İngilizce öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme araç ve stratejilerini ise en yüksek oranda kullandıklarını bildirmeleridir. Buna karşılık, Sahne Sanatları öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araç ve stratejilerini en yüksek sıklıkta kullandığı, İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme araç ve stratejilerini Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinden daha sık kullandıkları da tespit edilen sonuçlardandır. Araştırmanın nitel aşamasında, öğretmenlerin okul türüne bakılmaksızın not kotası gerektiren ve testlere karşı olumlu tutumlar gösteren/ ifade eden, belirli aralıklarla test ve denemeleri zorunlu tutan okul politikaları nedeniyle geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Akayuure (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, lise matematik öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ve değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlik görüşlerini incelemek ve lise matematik öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırılmasıdır. Gana'daki 11 lisede görev yapan 96 lise matematik öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını ölçmek için Mertler (2003) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından uyarlanan 35 maddelik “Classroom Assessment Literacy Inventory” kullanılmıştır. Bunun yanında katılımcıların değerlendirme okuryazarlıkları hakkındaki öz yeterlik inançları hakkında daha fazla veri toplamak için the American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education and the National Education Association (AFT, NCME, NEA) (1990) tarafından öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığını ölçmek için geliştirilen 7 ana değerlendirme standartlarına paralel yedi öge daha araştırmaya dahil edilmiştir. Betimsel araştırma deseninde gerçekleştirilen araştırmada veriler; betimsel istatistikler, Mann Whitney U testi ve Spearman korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 35 sorudan oluşan değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki yaklaşık 18 soruya doğru yanıt veren lise matematik

öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeyleri düşüktür. Analizlere göre, 7 standart alandan öğretmenlerin en başarılı oldukları yeterlik alanının 2. alan (öğretimle ilgili kararlar almak için uygun değerlendirme görevleri, yöntemleri ve araçları geliştirme), en başarısız oldukları yeterlik alanının ise 5. alan (öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için geçerli not verme prosedürleri geliştirme) olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışmada katılımcıların değerlendirme okuryazarlığı düzeylerinde cinsiyet (geçerli not verme prosedürleri geliştirme standardı dışında) ve öğretim yılı açısından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada, cinsiyetleri veya öğretmenlik deneyimleri ne olursa olsun, bu çalışmadaki matematik öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genellikle lise matematik sınıflarında SBA (Okul Temelli Değerlendirme) uygulamak için gerekli standartların altında olduğu, ayrıca matematik öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin öz-yeterlik inançları ile tutarlı olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik öğretmeni yetiştiren veya mesleki gelişim sağlayan kurumların, liselerde matematikte standart değerlendirme uygulamaları ve yüksek kaliteli matematik öğretimi sağlamak için değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır.

Mahasneh ve Al-Zou'bi (2021)'nin öğretmenlerin değerlendirme algılarını ve bu algıların öğretmenin cinsiyeti, deneyim süresi ve branş değişkenlerinden nasıl etkilendiğini incelemek amacıyla 488 Ürdünlü fen bilgisi ve matematik öğretmeni ile gerçekleştirdiği araştırma, betimsel yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Brown (2006) tarafından geliştirilen, dört boyut (öğrenci hesap verebilirliği, okul hesap verebilirliği, iyileştirme ve ilgisizlik) ve 27 maddeden oluşan Teachers Conceptions of Assessment Instrument (TCAI) adlı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için ortalama, standart sapma ve MANOVA analizi kullanılmıştır MANOVA testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, değerlendirmenin önemsiz olduğu yönünde yüksek bir ortalama gösterirken bunu, değerlendirmenin eğitimi geliştirdiği, öğrenci hesap verebilirliği ve okul hesap verebilirliği takip etmiştir. Değerlendirmenin alakasız olduğu algıları en yüksek ortalama puanı alırken ($M= 4,33$), ardından bu boyutu değerlendirme eğitimi iyileştirir ($M= 4,11$), öğrenci hesap verebilirliği ($M= 4,08$) ve okul hesap verebilirliği ($M= 4,05$) boyutları takip etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlik deneyim süresine (kıdeme) göre herhangi bir boyutun algılanmasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca dört boyuttan ikisinde (öğretmenlerin okul hesap verebilirliği ve değerlendirmenin eğitimi geliştirdiği) cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiş, her iki boyutta da kadın öğretmenlerin algısı erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Son olarak öğrencilerin

hesap verebilirliği, değerlendirmenin eğitimi iyileştirdiği ve değerlendirmenin önemsiz olduğu boyutlarda branşa göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenci hesap verebilirliği boyutunda fizik öğretmenlerinin ortalama puanı kimya ve biyoloji öğretmenlerinden; değerlendirmenin eğitimi geliştirdiği ve değerlendirmenin önemsiz olduğu boyutlarında ise matematik öğretmenlerinin ortalama puanı kimya, biyoloji ve fizik öğretmenlerinden daha yüksek çıkmıştır.

Adamson (2020), araştırmasında Kanada'nın Alberta eyaletinde kırsal bir okulda görev yapan ve mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığındaki eksikliklerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, Mertler ve Campbell (2005) tarafından geliştirilen 5 senaryo ve 35 maddeden oluşan Assessment Literacy Inventory (ALI) güncellenerek 9 senaryo ve 36 maddeden oluşan Değiştirilmiş Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (MALI) kullanılmıştır. Envanterin güncellenmesi esnasında ALI'den 7 maddelik 1 senaryo çıkarılmış, ALI'de ölçülmeyen ve değerlendirme için önemli görülen biçimlendirici değerlendirme ve geribildirim konularında 8 soru ilave edilmiştir. Araştırmacı tarafından MALI, mesleğinin ilk dört yılında olan 10 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analizi; minimum, maksimum, ortalama, standart sapma (SD), başarı düzeyleri ve yüzde (%) ile ilgili tanımlayıcı istatistikler kullanılarak yapılmıştır. Güncellenen envanterdeki dokuz standart şu şekilde belirlenmiştir: 1. Bir değerlendirme yöntemi seçme, 2. Değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, 3. Sonuçların uygulanması, puanlanması ve yorumlanması, 4. Değerlendirme sonuçlarının karar verme sürecinde kullanılması, 5. Öğrenci başarı düzeylerini belirlemek için geçerli öğrenci değerlendirmelerinin kullanılması, 6. Değerlendirme sonuçlarının tüm paydaşlara iletilmesi, 7. Etik olmayan, yasadışı ve uygunsuz değerlendirme yöntemlerini ve değerlendirme bilgilerinin kullanımını tanıma, 8. Değerlendirmenin amacının ve öğrenci beklentilerinin belirlenmesi, 9. Geri bildirim ve öğretim takibinin kullanılması. MALI uygulandıktan sonra katılımcıların puanlarına göre sekiz standart için orta düzeyde ve bir standart için yüksek düzeyde katılım olduğu tespit edilmiştir. Envanterde en yüksek puan standart 9 (*Standart 9: Geri bildirim ve öğretimsel takibi kullanma*) için, en düşük puan ise standart 2 (*Standart 2: Değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi*) için tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, yeni öğretmen değerlendirme okuryazarlığındaki eksikliklerin kullanılan dokuz standarttan dördünde mevcut olduğunu göstermiştir: a) Değerlendirme yöntemlerini seçme, b) Değerlendirme yöntemlerini geliştirme, c) Sonuçları uygulama, puanlama ve yorumlama, d) Değerlendirme sonuçlarını karar vermede kullanma. Bu bulgulardan hareketle, araştırmacı tarafından

değerlendirme okuryazarlığının geliştirilmesi gerektiği ve söz konusu boşlukların azaltılabilmesi için mesleki öğrenme toplulukları aracılığıyla kişiye özel mesleki gelişim önerilerinde bulunulmuştur.

Lian ve Yew (2020) öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı düzeylerini ölçen bir test geliştirmek ve psikometrik özelliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmalarında, öğretmen adaylarının değerlendirme yöntemi seçme ve değerlendirme görevi oluşturma yeterliliklerini yani değerlendirme okuryazarlığı düzeyini de araştırmıştır. Malzeyya'da gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış olup araştırmaya 397 öğretmen adayı katılmıştır. Süper madde testini de içeren anket, sekiz üst madde ve toplam 24 açık uçlu maddeden oluşmaktadır. Süper madde, öğrencilerin yetenek seviyelerini belirlemek için daha kullanıcı dostu ve etkili bir yol sağlayan ve belirli bir seviyeyi geçmiyorlarsa güçlü ve zayıf yönlerini tespit eden bir madde biçimidir. Toplanan veriler, Rasch modelinin derecelendirme ölçeği analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, geliştirilen aracın maddelerinin farklı değerlendirme okuryazarlığı düzeylerine sahip örnekleri ayırt edebildiğini, değerlendirme okuryazarlığı süper madde testinin değerlendirme okuryazarlığını değerlendirmek için hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için kullanılmaya uygun olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucuna göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun değerlendirilen her iki yapıda (değerlendirme görevlerini seçme ve yapılandırmada) da iyi performans göstermediği tespit edilmiştir.

Walland ve Darlington (2020) tarafından İngiltere'de 2015 yılında ulusal yeterlilikler sisteminde gerçekleştirilen ve ortaöğretimin sonunda birçok öğrenci tarafından alınan yüksek riskli akademik yeterlilikler (A seviyeleri) için modüler değerlendirmeden doğrusal değerlendirmeye geçişle sonuçlanan 16 yaş sonrası eğitim reformu sonrasında gerçekleştirilen araştırmada, kıdemli öğretmenlerin ve okul liderlerinin bu reforma yönelik karar alma süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcılar, çalışma hakkında e-posta gönderilen öğretmenler arasından geri dönüş yapan 38 öğretmen içinden seçilmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen araştırma 11 kıdemli öğretmen ve okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yapılmış olup veriler tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, reformun farklı okullarda farklı şekillerde uygulandığı, bazı okullarda uygulamada belirsizliklerin hâkim olduğu, kıdemli öğretmenlerin ve okul liderlerinin paydaşlarına fayda sağlayacak kararlar aldığı, bunun

yanında katılımcıların reforma ilişkin algılarının okul kültürü, zaman, bilgi ve kaynaklar da dahil olmak üzere çeşitli sınırlayıcı faktörler tarafından kısıtlandığı tespit edilmiştir.

Kerma ve Ouahmiche (2014) yaptıkları araştırmada 2003 yılından bu yana Cezayir Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan yetkinlik temelli eğitim kapsamında sınıf içi değerlendirme uygulamalarını incelemek için bir dizi ölçek geliştirmeyi ve doğrulamayı, bunun yanında öğretmenlerin değerlendirme yeterlilik düzeylerini ve bunun öğrencilerin öğrenme kalitesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Cezayir'deki 156 ilkokul öğretmeni katılmış ve veriler 5'li Likert tipinde 17 maddeden oluşan anket kullanılarak toplanmıştır. Anketin bazı maddeleri Yue (2012) ve James ve Pedder (2006) tarafından yapılan benzer çalışmalardan uyarlanmış ve araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere uyarlanmış. Verilerin analizi betimsel olarak yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, Cezayir'deki ilkokul öğretmenlerinin karma, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı değerlendirme yöntem ve tekniklerinde kendilerini “tam yetkin”; portfolyo, kompozisyon ve öz değerlendirme gibi değerlendirme yöntem ve tekniklerinde ise “daha az yetkin” gördüklerini tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, ilkokul öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerinde kendilerini daha yetkin gördükleri, 2003 yılından beri uygulanan yetkinlik temelli değerlendirme yöntemlerinde ise en az yetkin gördükleri tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak, ilkokul öğretmenlerinin yetkinlik temelli değerlendirme yaklaşımına uyum sağlamaları için uygun yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilmesi, çalıştay ve hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.

Saeed, Tahir ve Latif (2018) tarafından yapılan araştırmada, Pakistan'ın Lahor bölgesindeki ilkokul ve ortaokullarda sınıf içi değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 300 ilkokul ve 200 ortaokul olmak üzere rastgele seçilen toplam 500 öğretmen katılmıştır. Nicel nitelikte ve kesitsel anket tasarımı ile gerçekleştirilen araştırmada veriler, 5'li Likert tipinde hazırlanan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen 55 maddelik görüş anketi ile toplanmıştır. Veriler için betimsel istatistikler hesaplanmış, ayrıca t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel ve devlet okullarında görev alan çoğu öğretmenin biçimlendirici (formatif) ve düzey belirleyici (summatif) değerlendirmenin sınıfta öğrenmelerini teşvik edeceğine inanmalarına rağmen, uygulama esnasında düzey belirleyici değerlendirmeler yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf içi değerlendirme tekniklerinin ortalama değerlerinde cinsiyete ve kademeye (ilkokul-ortaokul) göre çok küçük farklılık tespit edilirken, okul türüne (resmi ve özel okul) ise farklılık tespit edilememiştir. Araştırmanın betimsel istatistiklerine göre, en sık kullanılan

değerlendirme teknikleri biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme olurken, tanılayıcı değerlendirme ise en az kullanılan değerlendirme türü olmuştur. Öğretmenlerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve portfolyo tekniklerini, tanılayıcı değerlendirmeye göre daha sık kullandığı görülmüştür. Araştırmada hem ilkokullarda hem de ortaokullarda en sık kullanılan sınıf içi değerlendirme tekniğinin özetleyici değerlendirme olduğu, devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin hemen hemen aynı teknikleri kullandığı bulunmuştur. Araştırmaya göre erkek ve kadın öğretmenler arasında neredeyse yok denecek kadar küçük bir değişiklik olduğu, erkek öğretmenlerin en sık kullandığı sınıf içi değerlendirme tekniği biçimlendirici değerlendirme iken kadın öğretmenlerin hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirme tekniklerini sık kullandığı saptanmıştır.

Sbai (2018) tarafından yürütülen çalışmanın amacı; Birleşik Arap Emirlikleri (BAE)'ndeki 2021 vizyonu şemsiyesi altında öğrenciler arasında öğrenme kalitesini artırmak için yürütülen eğitim reformu kapsamında öğretmenlerin kendi değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin algılarının ve öğrencileri için etkili değerlendirmeler yapmalarının önündeki engelleri araştırmaktır. Dubai'deki özel okullarda (ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan 19 öğretmenin katıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak, nicel (kapalı uçlu sorular) ve nitel (açık uçlu sorular) soruların bir arada yer aldığı ve araştırmacı tarafından geliştirilen 22 maddelik bir anket kullanılmıştır. Veriler, açık uçlu soruları analiz etmek için kodlama analizine ek olarak frekans dağılımları ve yüzdeler açısından hem tanımlayıcı veriler kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı konusunda yüksek (%83) bir algıya sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin en yüksek algıya değerlendirmeyi öğretimle uyumlu hale getirme yeterliliğinde (%89,4), en düşük algıya ise habersiz sınavları yönetme yeterliliğinde (%76,84) sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler sınıflarında öğrencileri değerlendirmek için geleneksel ve nesnel değerlendirme (ev ödevleri, bireysel sınıf etkinlikleri, sözlü/yazılı geribildirimler ve kalem-kâğıt testleri) stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarının amacı konusunda farklı görüşlere sahiptir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme sonuçlarını öğrencileri değerlendirmek ve onlara not vermek için kullandıklarını belirtirken, diğer öğretmenler değerlendirme sonuçlarını öğretimi değerlendirmek ve öğretim kararlarını, öğretim yöntemlerini ve yaklaşımlarını bilgilendirmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Nitel veri sonuçları, öğretmenlerin değerlendirme konusunda mesleki gelişim ve eğitim eksikliği olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin tutumları olumludur, öğretmenlerin

çoğu değerlendirmenin önemine olan inançları nedeniyle becerilerini geliştirmek için daha fazla eğitim almıştır. Öğretmenler, değerlendirme becerilerini geliştirmek için mesleki gelişime katılma isteklerinin yanı sıra, yapılandırmacı bir öğrenci merkezli ortam yaratma konusunda da isteklidirler. Öğretmenlerin değerlendirme konusunda karşılaştıkları başlıca engellerden biri, sınıftaki öğrenci sayısının çokluğu ve eğitim eksikliğidir. Ayrıca farklı değerlendirme stratejileri uygulamak için zaman yetersizliği olduğunu, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kendilerine dayatılan değerlendirme kriterlerinin kendilerini kısıtladığını da belirtmişlerdir.

Bouchaib (2016), Fas'ın El Jadida bölgesinde görev yapan farklı deneyim yıllarına sahip öğretmenlerin değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi edinmek ve sınıflarda biçimlendirici değerlendirmenin dikkatli bir şekilde uygulanmasının önündeki engelleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasına 40 lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan mülakat kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma keşifsel araştırma türünde hem nicel hem de nitel araştırma tasarımıdadır. Araştırmada 40 öğretmen ankete, 5 öğretmen ise mülakata katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar tarafından ev ödevlerinden sınıf içi yazılı sınavlara kadar uzanan çeşitli değerlendirme stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmesine rağmen yalnızca iki katılımcı akran ve öz değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Değerlendirme stratejilerinin çoğunlukla süreci ölçmek ve değerlendirmekten ziyade özetleyici amaçlarla (düzey belirlemek için) yapıldığı görülmektedir. Testlerde ve kısa sınavlarda yer alan soruların çeşitli (çoktan seçmeli, doğru/yanlış, boşluk doldurma...) olduğu görülse de çok az katılımcı, biçimlendirici değerlendirmenin merkezinde yer alan proje, portfolyo, akran ve öz değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmada öğretmenler, değerlendirme amaçlarını idari nedenlerle not vermek (n=40), final Bakalorya sınavında öğrenci performansını tahmin etmek (n=36), öğrencilerin ilerlemelerini izlemek (n=27) ve öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek (n=25) gibi biçimlendirici bazı amaçlar için yapıldığına işaret etmekle beraber öğretmenlerin çok azı sonuçları öğretim yöntemini veya talimatı değiştirmek için kullandıklarını belirtmiştir. Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin sürekli değerlendirilmesini istemesine rağmen ankete katılanların %72,5'i öğrencilerini ayda bir kez değerlendirdiklerini, %27,5'i bunu dönemde iki kez yaptıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme aşamalarının belirlenmesinde önemi yadsınamayacak olan tanılayıcı değerlendirmenin sene başında yapıldığını hiçbir katılımcı belirtmemiştir. Çalışmada, çok

az sayıda öğretmenin dereceli puanlama anahtarlarını değerlendirme yapılmadan önce öğrencilere açıklamadığı (%42,5) ve bu orandan daha fazlasının (%55'inin) öğrencileriyle hata düzeltme oturumları düzenlemediği tespit edilmiştir. Araştırmada, biçimlendirici değerlendirmeye uygun olmayacak şekilde öğretmenlerin çoğu (%60) bir saatten fazla süren testler uygulamakta ve değerlendirmenin neden yapıldığını açıkça belirtmeden testler ve kısa sınavlar uygulamakta (%87,5), yarısı ise iki haftayı aşan sürelerde sınav sonuçlarını açıkladığını belirtmektedir. Araştırmada katılımcılara göre öğrencilerin test ve quiz kağıtlarında geri bildirim eksik bulunmuş, öğretmenlerin sadece 8 tanesinin sınav kağıtlarına tanımlayıcı geribildirim amacıyla yorum yazdığı saptanmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmesini engelleyen sebepler; kalabalık sınıflar, müfredatı bitirme baskısı, öğrencilerin yeterlilik seviyelerinin düşük olması, öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ile öğretmen ve öğrenci motivasyon eksikliği olarak tespit edilmiştir.

Ndalichako (2015) tarafından Tanzanya'da 4160 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin algılarını belirlemek ve öğretmenlerin değerlendirme algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin maddeler ile öğretmenlerin değerlendirme algılarına ilişkin maddelerden oluşan ve beşli Likert ölçeği kullanılan anket kullanılmıştır. Veriler uygun şekilde kodlanarak analiz için paket programa girilmiş, verilerin analizinde hem ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistikler hem de bağımsız örneklemeler için t-testi gibi çıkarımsal istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin genel olarak değerlendirmeye ilişkin olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %50,7'sinin değerlendirmenin amacının öğretim ve öğrenme konusunda kararlar almak olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Değerlendirmeye ilişkin algılar, öğrencilerin çabalarını öğrenmeye yoğunlaştırmaları, öğrencileri final sınavlarında kendilerine güvenmeleri ve öğrencilerin performansını geliştirmede geri bildirim yararlılığı konusundaki değerlendirmenin rolüne ilişkin maddelerin katılımcıların büyük bir kısmı tarafından güçlü bir şekilde kabul edildiğini veya onaylandığını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin yüzde 20,7'sinin değerlendirmenin amacının “öğrencileri final sınavlarına hazırlamak” olduğu yönündeki görüşü, yüksek riskli sınavların öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğretmenler değerlendirmeye ilişkin olumlu algılar bildirmelerine rağmen, sınıflarında etkili değerlendirme uygulamada bir çatışma yaşıyor gibi

görülmektedirler. “Değerlendirme öğretmenlerin iş yükünü artırır” ve ‘değerlendirme öğretmenlerin uygunluğuna göre yapılmalıdır’ ifadelerine öğretmenlerin yüzde 30’undan fazlası ya katılmış ya da kesinlikle katılmıştır. Bu, öğretmenlerin değerlendirmenin önemini kabul etmelerine rağmen, bunu işlerine ek bir yük olarak gördükleri anlamına gelmektedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin değerlendirme algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha olumlu değerlendirme algılarına sahip olduğu saptanmıştır.

Yamtim ve Wongwanich (2014) ilkokul öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlığı düzeylerini belirlemek ve okuryazarlık düzeylerini artırıcı gelişimsel bir yaklaşım önermek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmanın nicel bölümüne Tayland’ın Suphan Buri eyaletinde bulunan Wat Phai Rong Wua Okulunda görev yapan 19 öğretmen, odak grup tartışmasına ise 8 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Mertler (2003) tarafından literatüre kazandırılan “Classroom Assessment Literacy Inventory (CALI)” Tayland için uyarlanarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, analizinde betimsel istatistik ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların çoğunun (%78,5) sınıf içi değerlendirme okuryazarlığı puanları düşük düzeyde olup en yüksek ortalama puanı alan standart “Standart 1: değerlendirme yöntemi seçme” iken, en düşük ortalama puanı alan standart “Standart 5: öğrenme çıktılarının seviyelerini belirlemek için değerlendirmeyi kullanma” olmuştur. Bu bulgular, ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme okuryazarlığını geliştirme ihtiyacını yansıtmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme okuryazarlığını geliştirmek için, bilgi ve enformasyon alışverişinde bulunmalarını ve birbirlerinin öğrencilerin sorunlarını ele alıp çözmelerine yardımcı olmalarını sağlayacak şekilde iş birliğine dayalı öğrenme ve ekip çalışmaları gerçekleştirilmeli, konu hakkında uzman kişilerin yardımıyla gerçek eğitim ortamlarında uygulamalar gerçekleştirilmelidir.

Kitiashvili (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Gürcistan’daki genel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesine yönelik tutumlarını ve değerlendirme uygulamalarını incelemektir. Araştırma, 1999 yılında Dünya Bankası için hazırlanan “Examination of Teaching Methods and Assessment of Training Needs” adlı raporun ardından eğitim sistemin reforme edilmesi bağlamında ölçme-değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklere karşı öğretmen tutumlarını ve öğretmenlerin bu değişiklikleri uygulayıp uygulamadığını tespit etmeye çalışmaktadır. Söz konusu raporda, öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının, geleneksel

öğretim için daha yaygın bir yaklaşım olan doğru cevapların ezberlenmesi veya hatırlanması veya özetleyici değerlendirme gibi öğrencilerin düşük bilişsel faaliyetlerine odaklandığı yer almaktadır. Reform çalışmaları ile, öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde düşünme ve akıl yürütmelerini teşvik eden öğretim ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması desteklenmekte, özetleyici değerlendirme yerine ise yeni Ulusal Müfredat (2011-2016) ile öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmesini geliştirmek için biçimlendirici değerlendirmenin sistematik kullanımı vurgulanmaktadır. Yapılandırılmış anketlerle yapılan ve gözlem içeren anket araştırmasında 928 öğretmen ankete katılmış, ayrıca 106 genel eğitim kurumunda 292 sınıf gözleme dahil edilmiştir. Anket araştırmacı tarafından özel olarak geliştirilmiş olup anket ile demografik veriler, öğretmenlerin çeşitli değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumları, sınıf içi uygulamalara ilişkin düşünceler ve öğretim süreçlerinin önündeki başlıca engeller gibi bilgileri toplamak amaçlanmıştır. Veriler üzerinde nitel ve nicel analizler yapılmış olup nicel analiz SPSS (19.0) kullanılarak gerçekleştirilirken, nitel veriler içerik analizi yoluyla işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, genel olarak öğretmenler öğrencilerden bilişsel karmaşık değerlendirme yöntemlerini kullanmaya ve cevaplamak için daha üst düzey muhakeme gerektiren sorular sormaya yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Öğretmenlerin bilişsel olarak karmaşık değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri ile bu tür değerlendirme yöntemlerini derslerinde kullanmaya istekli olmaları arasında bir dereceye kadar ilişki vardır. Araştırma, öğretmenlerin açık uçlu ve daha fazla bilişsel karmaşıklık gerektiren sorular sorduklarını belirtmelerine rağmen gözlemler analiz edildiğinde öğretmenler tarafından sorulan soruların yüzde 75,2'sinin kapalı, yüzde 24,8'inin ise açık uçlu olduğunu göstermektedir. Araştırmaya göre, sınıftaki en büyük zaman diliminin tartışmaya ayrıldığını, ancak tartışmanın çoğunlukla öğretmenler ve küçük öğrenci grupları arasındaki soru-cevap oturumları yoluyla gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretmenlerin genellikle sorularına belirli yanıtlar aradıklarını ve hatta öğrencileri istenen yanıtı almaları için yönlendirdiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmenler öğrencilerin kendi anlayışlarını ortaya koymalarına izin vermek için yeterince uzun süre beklememektedir. Sınıf ortamında yapılan gözlemlerde ise grup çalışması ve işbirlikçi öğrenme gerektiren soruların kullanılmadığı tespit edilmiştir. Araştırma, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere belirli notlar vermenin yanı sıra performansları hakkında yorum yapmanın da önemli olduğuna inandığını göstermesine rağmen öğretmenlerin öğrenciye performansını geliştirmesine yardımcı olacak özel geri bildirimleri nadiren verdiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmada başarılı bir sınıf uygulamasının önünde engel teşkil eden çeşitli

faktörler mesleki gelişim eksikliği ve düşük nitelikler olarak belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunun pedagoji konusunda sınırlı bir geçmişe sahip olması ve bu alanda yoğun ve sürekli eğitime ihtiyaç duymaları da bu konuda engel teşkil etmektedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin tutumları, sınıflarında bu tür değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik isteklilikleriyle bir ölçüde ilişkili olsa da bu araştırma öğretmenlerin tutumları ile değerlendirme uygulamaları arasındaki uyumsuzluğu ortaya çıkarmaktadır.

Perry (2013) tarafından Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin Montana eyaletinde görev yapan lise müdürlerinin ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 32 müdür ile 14 öğretmen üzerinde yürütmüştür. Araştırmada kullanılan ve çeşitli demografik (sınıfta geçirilen yıllar, müdür olarak geçirilen yıllar, genel eğitim, okul nüfusunun büyüklüğü ve bölge) soruların da sorulduğu ankette Sınıf Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (CALI) kullanılarak ölçme-değerlendirme alanında okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem okul müdürleri hem de öğretmenler soruların yarısından fazlasını (yaklaşık %60) doğru yanıtlarken müdürlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Sonuçlara göre öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı düzeyi, 1993 ve 2003 yıllarında CALI kullanılarak yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Yani öğretmenlerin CALI puanlarının yirmi yılı aşkın bir süre içerisinde önemli ölçüde değişmediğini de göstermektedir. Envanterde yer alan toplam 7 standartın 6'sında öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığının müdürlerden daha yüksek olduğu, müdürlerin öğretmenlerden daha yüksek puan aldığı tek standart ise 7. standart (Etik Olmayan veya Yasadışı Uygulamaları Tanıma) olduğu tespit edilmiştir. Hem müdürler hem de öğretmenler için en yüksek genel performans 4. standartta (Karar Vermek için Değerlendirme Sonuçlarını Kullanma) iken en düşük performans ise 7. standartta (Etik Olmayan veya Yasadışı Uygulamaları Tanıma) gösterilmiştir.

Davidheiser (2013) tarafından karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada ABD'nin Pennsylvania Eyaletinde bulunan Central Bucks Okul Bölgesi'ndeki lise öğretmenlerinin sınıf içi ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin etkililiğini ve ölçme-değerlendirme okuryazarlığı düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri ile nicel veri toplanmış, sonra ise öğretmenlerle mülakat yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, 0-4 ve 11-20 yıllık öğretmenlik deneyimi olan grupların, 0-3 yıllık öğretmenlik deneyimi olan gruba göre ölçme-değerlendirme okuryazarlığı daha yüksek çıkmış, söz konusu grupların geçerli ve güvenilir ölçme-

değerlendirme yöntemlerinin kullanımına güvendiklerinin de görüşmelerde bildirilmesiyle beraber düşünüldüğünde öğretmen adaylarının üniversite eğitim sürecinde aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitiminin uygunluğu ve faydasını tartışılır hale geldiği tespiti yapılmıştır. Araştırma neticesinde, matematik öğretmenlerinin İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerine oranla ölçme-değerlendirme okuryazarlığı daha yüksek çıkmış; tüm branş öğretmenlerinin belirlenen yedi yeterlilik alanında en yüksek genel performansı 7 numaralı “Etik Olmayan, Yasadışı ve Başka Şekilde Uygunsuz Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma” standardında, en düşük performans ise 2 numaralı “Uygun Değerlendirme Yöntemlerini Geliştirme” standardında gösterdiği tespit edilmiştir.

Gotch ve French (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ABD’nin Washington eyaletinde görev yapan ilkökul öğretmenlerinin ölçme kavramları konusundaki bilgi ve özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Washington’da görev yapan ve rastgele seçilen 3000 ilkökul öğretmenine anket katılım daveti gönderilmiştir. Ankette katılım onayı, 20 maddeden oluşan ölçme bilgisi ölçeği, 21 maddeden oluşan özyeterlilik ölçeği, öğretmenlerin eğitimde ölçme ile ilgili mesleki ihtiyaçlarına ilişkin açık uçlu sorular ile mesleki ve demografik özelliklerine ilişkin sorular yer almaktadır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonları, t-testleri; etki büyüklüklerinin yorumlanmasında ise Cohen’in (1988) değerlerini kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin bilgi ölçeğindeki performansı ortalama %70 oranıyla sonuçlanmıştır. Öğretmenler, en büyük beceriyi bir dizi kesme puanı verildiğinde bir puanı bir yeterlilik kategorisine doğru şekilde yerleştirme, merkezi eğilim ölçüsü olarak medyan kavramını anlama ve yüzdelik sıraları yorumlama konusunda gösterirken en düşük beceriyi puan güvenilirliği veya bilinçli kararlar vermek için değerlendirmelerin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi ile ilgili maddelerde göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ölçme bilgisi ve öz yeterlilik puanları arasındaki küçük ($r = 0.17$) etkili anlamlı ilişki olduğu, mesleki kıdem ile bilgi ya da öz yeterlilik puanları arasında bir ilişki olmadığı, son üç yıl içinde ölçme konusunda eğitim almış olan öğretmenlerin (örneklemin %20’si) yakın zamanda eğitim almamış öğretmenlere kıyasla bilgi puanlarında hiçbir farklılık olmadığı, ancak yakın zamanda eğitim almış öğretmenlerin özyeterlilik puanlarının yakın zamanda eğitim almamış olanlara kıyasla daha yüksek ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yarıdan fazlası puanların ve ölçme kavramlarının ebeveynlere iletilmesine yardımcı olacak daha fazla kaynak ve bu alanda mesleki gelişim istediklerini bildirmiştir. Daha fazla kaynak isteyen ve istemeyen gruplar arasında ölçme bilgisi açısından, mesleki

gelişim atölyelerine ilgi duyan ve duymayan katılımcılar arasında ne bilgi ne de öz yeterlilik açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, test sonuçlarını velilere iletmek için kaynaklara ilgi gösteren öğretmenlerin öz yeterlilikleri, kaynaklara ilgi göstermeyen öğretmenlere kıyasla daha düşüktür.

Klassen ve Chiu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı; öğretmenlerin özyeterlilik algıları üzerinde cinsiyet, yaş ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlerin etkisini incelemek, bunun yanında öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile iş tatmini ve motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmaya Kanada'danın batısında bulunan Alberta eyaletinde ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan farklı mesleki deneyimleri olan 1430 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından 2001 yılında literatüre kazandırılan 12 maddelik Teachers' Self-Efficacy Scale (TSES) -Öğretmen Özyeterlilik Ölçeği-nin kısa formu ile çeşitli ölçme araçlarından derlenerek oluşturulan iki maddelik bir iş tatmini ölçeği, genel iş stresini ölçen bir madde ve iş stresi kaynaklarını ölçen yedi maddeden oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin özyeterlilik algısının çeşitli demografik faktörlere göre farklılık gösterebileceği, ancak genel anlamda cinsiyetin tek başına büyük bir belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenler arasında genel özyeterlilik algısı açısından anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen ölçeğin iki alt boyutunda (sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı) kadın öğretmenlerin özyeterlilik algısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim ve yaşın özyeterlilik algısı üzerinde önemli bir etkisi olduğu, özellikle daha deneyimli öğretmenlerin, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi konusunda daha yüksek özyeterlilik algılarına sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmada, özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin iş tatmini ve motivasyonlarının da yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani, öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli hissederse, işlerinden daha memnun ve öğrencilerle etkileşimlerinde daha motive olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre, öğretmen özyeterlilikleri ile öğretmenlerin deneyim süreleri arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiş; kariyerinin başındaki ve ortasındaki öğretmenlerin üç alanda (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi) giderek daha fazla özyeterlilik bildirdiklerini, kariyerinin sonundaki öğretmenlerin ise her alanda daha az özyeterlilik bildirdikleri görülmüştür. İlkokul ve anaokulunda görev yapan (daha küçük çocuklara öğretmenlik yapan) öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konusunda daha yüksek özyeterlilik seviyesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte iş tatmini ve motivasyon gibi faktörlerle özyeterlilik algısı arasında güçlü bir ilişki bulunduğu,

öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine ilişkin özyeterlikleri iş tatminini olumlu yönde etkilerken, öğrenci katılımına ilişkin özyeterliklerin iş tatmini ile arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında genel iş stresinin ise iş tatminini düşürdüğü tespit edilmiştir. Araştırmada iş yükü ve sınıf içi stresin özyeterlikle negatif yönde bağlantılı olacağı öngörülmüş, araştırma sonucuna göre sınıf stresi daha fazla olan öğretmenlerin her üç faktörde özellikle sınıf yönetimi özyeterliklerinin ve iş tatminlerinin daha az olduğu, bunun yanında daha fazla iş yükü stresi bildiren öğretmenlerin sadece sınıf yönetimi özyeterlikleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, daha fazla iş yükü stresi bildiren öğretmenlerin genel streslerinin de daha yüksek olduğu kadın öğretmenlerin hem sınıf stresi (öğrenci davranışlarından kaynaklı) hem de iş yükü stres düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

DeLuca ve Klinger (2010) araştırmalarında Kanada'nın Ontario eyaletinde bulunan bir eğitim fakültesinde, lisans mezunlarına verilen sekiz aylık hizmet öncesi öğretmen eğitim programındaki değerlendirme eğitimini incelemeyi amaçlamıştır. Veriler, öğretmen adaylarının eğitim değerlendirme bilgisine olan güven düzeylerini hedefleyen 57 maddelik bir anket aracılığıyla toplandı. 288 öğretmen adayına akademik yıl sonunda ders içerisinde uygulanan bir anket aracılığıyla katılımcılar hakkında demografik veriler; katılımcıların herhangi bir değerlendirme eğitimine katılmama nedenleri; katılımcıların değerlendirme uygulaması, teorisi ve felsefesi konusunda algıladıkları güven düzeyleri; katılımcıların öğretmen adayları için bir değerlendirme kursuna dahil etmenin en değerli olacağını düşündükleri değerlendirme uygulamaları, teorileri ve felsefelerini; katılımcıların kendilerini 'çok emin' hissettikleri değerlendirme maddelerini öğrendikleri ilk kaynaklar belirlenmeye çalışılmıştır. Verileri analiz etmek için tanımlayıcı istatistikler, faktör analizi ve varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar için ANOVA testi kullanılmış, anlamlı farklılıklar bulunduğu ise Bonferroni post hoc karşılaştırma testi kullanılmıştır. Araştırmada değerlendirme dersine kayıt yaptıran adayların (n=79/700) çok az olduğu; kayıt yaptırmayanların nedenlerinin ise dersin çakışması (%45,4), konuya olan ilgi eksikliği (%18,5), kursun dolu olması (%9,2), ağır ders yükü (%5,9) ... olduğu tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde, doğrudan ve zorunlu bir değerlendirme dersinin olmaması durumunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun değerlendirmeye olan güvenini staj deneyimleri yoluyla elde ettiği, buna karşılık müfredat dersleri ve mesleki çalışmalar derslerinin öğretmen adaylarının sınıf değerlendirmesinde güven ve becerilerini geliştirmelerini desteklemediği tespit edilmiştir. Araştırmada, hizmet öncesi ve kampüs içi

öğretmen eğitim programlarında sunulan doğrudan değerlendirme eğitiminin faydasının olduğu ancak bu tür bir eğitimin öğretmen adaylarının değerlendirme ve değerlendirme konusundaki bilgi, beceri ve güvenini tutarlı bir şekilde geliştirmeyebileceğinin de olasılıklar arasında olduğu görülmüştür. Değerlendirme kursunun öğretmen adaylarının değerlendirme uygulaması ve teorisine ilişkin güven düzeyleri üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğu, değerlendirme felsefesi üzerinde ise daha az bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Genel olarak, öğretmen adayları tarafından bildirilen güven düzeylerinin nispeten yüksek olduğu, değerlendirme konusunda çok az resmi eğitimi olan öğretmen adaylarının bile değerlendirme uygulaması ve teorisinin çeşitli yönlerinde genel olarak kendilerini güvende hissettikleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmenin değerlendirilmesiyle (özetleyici değerlendirme) ilgili görevlerde öğrenme için değerlendirmeden (biçimlendirici değerlendirme) daha fazla güven duydukları ve ilgili değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olarak odaklanmış eğitim ihtiyacını kabul ettikleri görülmüştür. Genel olarak, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını geliştirmek için önemli olan belirli konularda (örneğin, başarıyı bildirme, değerlendirmeleri değiştirme, yapılandırılmış yanıt maddeleri geliştirme, madde güvenilirliği, geçerliliği, bir değerlendirme felsefesi ifade etme, vb.) doğrudan eğitime olan ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Volante ve Fazio (2007) Kanada’da öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin gelişimini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasına 69 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma kapsamında her akademik yıl (dört yıl) sonunda katılımcılara dört kapalı ve beş açık uçlu olmak üzere toplam 9 soru yöneltilmiştir. Araştırma dört ana başlık çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin yeterlik algıları, ölçme-değerlendirmeyi hangi amaçla yaptıkları, hangi tür ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları ve daha iyi bir ölçme-değerlendirme için önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler için karşılaştırmalı türden içerik analizi, kapalı uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizi için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyleri nispeten düşük çıkmıştır (1. Yıl, 4.8; 2. Yıl, 5.9; 3. Yıl, 5.1; 4. Yıl, 5.9). Öğretmen adaylarının dörtte üçü değer biçmeye yönelik değerlendirme yapılmasını benimsemekte iken biçimlendirmeye yönelik değerlendirmeyi pek tercih etmemektedir. Yani öğretmen adaylarının çoğunun değerlendirmeyi geleneksel özetleyici amaçlar (not vermek, karne yazmak vs.) için gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde,

öğretmen adaylarının çoğunluğunun ikinci, üçüncü veya dördüncü yılında bir dizi gözlem tekniği, otantik değerlendirme, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeyi içeren bir dersi tamamlamış olmalarına rağmen sınıf içi değerlendirme tekniklerini dengeli bir şekilde kullanmadıkları tespit edilmiştir. Adayların en çok gözlem ve kişisel iletişimi tercih ettikleri sonra sırasıyla portfolyo, performans ve yapılandırılmış yanıtı, en son olarak da çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri gözlenirken daha yeni öğretmen adayları değerlendirme anlayışlarını destekleyen otantik değerlendirme yaklaşımlarında (portfolyo ve performans değerlendirmesi) daha fazla eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında adayların değerlendirme yöntemlerini kullanım derecelerine tezat bir şekilde daha az eğitim ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğretmen adaylarının çoğu ölçme-değerlendirme hakkında daha fazla pratik bilgiye sahip olmak istediğini ve sınıf içi ölçme-değerlendirmeye odaklanan özel bir dersin olması gerektiğini ifade etmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) kırsal-banliyö ve kentsel bölgede yer alan iki farklı eğitim bölgesindeki okullarda görev yapan 297 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmanın amacı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki özyeterlik algı düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme alanında tercih ettikleri uygulamaları ve bu uygulamaları kullanma becerilerini belirlemektir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen 67 maddeden oluşan Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları Envanteri ile elde toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin gerçekleştirdiği ölçme uygulamalarının öğretim kademesi, branş, mesleki deneyim ve ölçme-değerlendirme eğitimi alıp almadıkları ile ilişkisi de belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler tarafından tercih edilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının davranış temelli olduğu, yine kullanma becerilerinin de davranış temelli algıyı yansıttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademe yükseldikçe yazılı yoklama, çoktan seçmeli, kısa cevaplı vb. kâğıt-kalem testlerini daha çok kullandıkları; sınıf seviyesi arttıkça nesnel testlere daha çok güvendikleri ve gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının kalitesine yönelik daha çok endişe duydukları belirlenmiştir. Ortaöğretim öğretmenleri çoğunlukla kâğıt-kalem testlerine güvenirken ilkökul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerine göre performansa dayalı değerlendirmeyi daha sık kullanmaktadır. Öğretmenlerin ölçme eğitimi alıp almamasına göre değerlendirme yapıldığında ise, meslekteki kıdemleri ne olursa olsun ölçme-değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin eğitim almamış öğretmenlere göre standart testleri yorumlama, test revizyonu, öğretimi iyileştirme, performans değerlendirmesi uygulama ve değerlendirme sonuçlarını iletmede kendilerini daha yeterli algıladıkları tespit edilmiştir.

Aynı zamanda öğretmenlerin tercih ettikleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme uygulamaları öğretim seviyelerine ve branşlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genellikle akademik ders öğretmenlerinin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, dil) standart test sonuçlarını yorumlama ve değerlendirme sonuçlarını iletme gibi belirli değerlendirme faaliyetlerine akademik olmayan ders öğretmenlerine (sanat, beden eğitimi, müzik vs.) göre daha sık katılmaktadırlar.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; araştırmalarda öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığı yeterlikleri, ölçme değerlendirme araç ve stratejilerini kullanmalarında okul türleri, branşlar, cinsiyet, deneyim süresi, yaş, yaşanılan bölge, ölçme değerlendirme eğitimi alma, ders yükü gibi değişkenlerin etkileri, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler (değerlendirme araçları), eğitimde ölçme değerlendirme alanında gerçekleştirilen reformlara karşı tutumları, ölçme değerlendirme derslerinin yeterlikleri kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmalar, eğitim sistemlerinde ve öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımlarında ülkeler arasında kültürel, yapısal ve pedagojik farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin genellikle geleneksel değerlendirme yöntemlerini (kâğıt-kalem testleri, çoktan seçmeli testler gibi) tercih etmeleri, okul politikaları, sınavlar, sınıf büyüklüğü ve müfredat baskısı gibi çeşitli nedenlere bağlanmaktadır. Bununla birlikte, alternatif değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, akran değerlendirmesi, performansa dayalı ölçme gibi) daha etkin ve kapsamlı bir öğrenme sürecine katkıda bulunabileceği görüşü birçok araştırmada öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin alternatif değerlendirme araçlarına geçiş yapmada sorunlar yaşadıkları, özellikle zaman ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu yöntemleri uygulamakta zorlandıkları görülmektedir. Araştırmalar sonucunda; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında daha fazla bilgiye, destekleyici kaynaklara ve mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Bu durum ölçme değerlendirme derslerinde “sonuçları öğrencilerine ve eğitim paydaşlarına iletme” ve sınıf içi ölçme değerlendirmeye odaklanan özel bir dersin olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Ayrıca ölçme değerlendirme ile ilgili sağlam bir altyapı oluşturacak şekilde öğretmen yetiştirme programlarının tasarlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Çalışmalar, eğitim sisteminde yapılan reformların öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yaklaşımlarına etkisini ve bu reformlara uyum sağlama sürecindeki zorlukları da detaylandırmaktadır. Reformlar, her ne kadar eğitimde kaliteyi artırmayı hedeflese de öğretmenlerin reformları uygulama aşamasında daha fazla rehberliğe ve hazırlık sürecine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Sonuç olarak derlenen bu araştırmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinin eğitim kalitesini artırmada kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun, anlamlı geri bildirim sağlayabilecekleri, biçimlendirici ve kapsayıcı değerlendirme yöntemlerine (rubrik, performans eksenli ölçme, portfolyo, öğrenci öz değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve teknoloji eksenli değerlendirme) geçiş yapmaları desteklenmelidir. Bu bağlamda eğitim politikalarının öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları azaltacak ve onlara mesleki gelişim imkânı sunacak şekilde yeniden düzenlenmesi; eğitim alanındaki çalışmaların hem öğretmenlerin değerlendirme becerilerini artırmaya yönelik hem de öğrenci başarısını bütüncül olarak değerlendirebilecek araçlar geliştirmeye odaklanması daha nitelikli bir eğitim sisteminin inşasında önemli bir adım olacağı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplandığı evren ve örneklem, kullanılan veri toplama aracı ile veri toplama süreci ve verilerin analizi konusunda açıklamalar yapılmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma modellerinden tarama araştırması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırması, kişilerin bir problem ya da konu hakkındaki görüşleri hakkındaki sorulara yanıt bulmak amacıyla kullanılan bir araştırma türüdür. Ayrıca bu tür araştırmalar ile kişilerin inanç, tutum, davranış ya da demografik özellikleri saptanarak bilgi sahibi olunur (Mills ve Gay, 2019). Bu araştırmada da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 ders yılı başında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler hakkında öğretmenlerin görüşleri ve özyeterlik algıları ile bunların öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklere göre değişme durumu incelendiğinden belirtilen araştırma türünden faydalanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Sakarya ilinde resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerden oluşmaktadır. Sakarya Millî Eğitim Müdürlüğünden elde edilen bilgiye göre Sakarya ilinde okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim (liseler) kademelerinde toplam 13.467 öğretmen ve idareci bulunmaktadır (Sakarya MEM, 2024). Araştırmanın örneklemi ise belirtilen evrenden seçilen 564 öğretmen ve idareci oluşturmaktadır. Belirtilen evren büyüklüğü dikkate alınarak Krejcie ve Morgan (1970) tarafından önerilen örneklem hesaplama formülüne göre %99 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata için örneklem büyüklüğü 374'tür. Buna göre ulaşılan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu söylenebilir.

Örneklem sürecinde rassal olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi

kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırma sürecinde araştırmacının pratik nedenlerden dolayı o an uygun olan kişilerden arasından kişileri belirlemesi temeline dayanan bir örnekleme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2020). Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Örneklemdaki Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özelliklere Göre Dağılımı

Değişken Kategori	Öğretmen n=457 (%81)		Yönetici n=107(%19)		Toplam 564	
	Ort. ± S.S		Ort. ± S.S		Ort. ± S.S	
Yaş	40,2 ± 8,4		44,1 ± 8,1		40,9 ± 8,5	
Kıdem	15,0 ± 9,3		19,0 ± 9,3		15,8 ± 9,4	
	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet						
Kadın	259	56,7	13	12,0	272	48,2
Erkek	198	43,3	95	88,0	292	51,8
Branş						
Okul Öncesi /Sınıf Öğretmenliği	68	14,9	21	19,6	89	15,8
Türkçe / Edebiyat Öğretmenliği	60	13,1	10	9,4	70	12,4
Yabancı Dil Öğretmenliği	52	11,4	9	8,4	61	10,8
Diğer Öğretmenlik Branşları	277	60,6	67	62,6	344	61,0
Eğitim Seviyesi						
Önlisans	2	0,4	1	0,9	3	0,5
Lisans	361	79	63	58,9	424	75,2
Yüksek Lisans	91	19,9	40	37,4	131	23,2
Doktora	3	0,7	3	2,8	6	1,1
Mezun Olunan Fakülte						
Eğitim	325	71,1	77	72,0	402	71,3
Fen-Edebiyat	94	20,6	17	15,9	111	19,7
Teknik Eğitim	6	1,3	3	2,8	9	1,6

İlahiyat	20	4,4	9	8,4	29	5,1
Diğer	12	2,6	1	0,9	13	2,3
Kariyer Basamağı						
Aday Öğretmen	10	2,2	0	0,0	10	1,8
Öğretmen	178	38,9	23	21,5	201	35,6
Uzman Öğretmen	238	52,1	69	64,5	307	54,4
Baş Öğretmen	31	6,8	15	14,0	46	8,2
Kurum Türü						
Devlet	427	93,4	102	95,3	529	93,8
Özel	30	6,6	5	4,7	35	6,2
Görev Yapılan Okul Türü						
Anaokulu / Anasınıfı	6	1,3	1	0,9	7	1,2
İlkokul	75	16,4	20	18,7	95	16,8
Ortaokul	220	48,1	42	39,3	262	46,5
Lise	156	34,1	44	41,1	200	35,5

Tablo 1'e göre örneklemdekilerin %81'i öğretmen (f=457) geriye kalan %19'u ise okul yöneticilerinden (f=107) oluşmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalaması $40,2 \pm 8,4$ (Min-Maks:23-65) iken yöneticilerin yaş ortalaması $44,1 \pm 8,1$ 'dir (Min-Maks:30-70). Cinsiyet açısından toplamda dengeli bir dağılım bulunmaktadır. Öğretmenler için kadınlar çoğunlukta iken (%56,7) yöneticiler için erkekler çoğunluktadır (%88,0). Branşlar açısından araştırma problemi nedeniyle branşlar dört kategoride toplanmış olup araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,9'u okul öncesi ve sınıf öğretmeni, %13,1'i Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, %11,4'ü yabancı dil öğretmeni ve %60,6'sı diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin %19,6'sı okul öncesi ve sınıf öğretmeni, %9,4'ü Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, %8,4'ü yabancı dil öğretmeni iken %62,6'sı diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Toplamda da yine benzer bir tablo ile karşılaşılmaktadır. Toplam katılımcıların %15,8'i okul öncesi ve sınıf öğretmeni, %12,4'ü Türkçe /Türk dili ve edebiyatı öğretmeni, %10,8'i yabancı dil öğretmeni iken %61'i diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır.

Eğitim seviyesine bakıldığında sadece 2 öğretmen ile 1 yöneticinin ön lisans mezunu olduğu, katılımcıların çoğunluğunun %75,2 (f=361) ile lisans mezunu olduğu (yöneticiler %58,9- öğretmenler %79), %23,2'sinin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu yöneticiler, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla oranda olduğu görülmektedir (Sırasıyla %37,4-%19,9). Katılımcılardan 3 öğretmen ve 3 yöneticinin de doktora mezunu olduğu görülmüştür.

Mezun olunan fakülte açısından değerlendirme yapıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun %71,3'ünün eğitim fakültesi mezunu (öğretmenler %71,1 - yöneticiler %72,0), %19,7'sinin fen-edebiyat fakültesi mezunu (öğretmenler %20,6 - yöneticiler %15,9), %1,6'sının teknik eğitim fakültesi mezunu, %8,4'ünün ise ilahiyat fakültesi olduğu görülmüştür. Yöneticilerde ilahiyat fakültesi mezunu oranının öğretmenlere göre fazla (sırasıyla %8,4 - %4,4), fen-edebiyat fakültesi mezun oranının ise az olduğu (sırasıyla %15,9 - %20,6) tespit edilmiştir.

Katılımcıların kariyer basamaklarına göre değerlendirilmesi yapıldığında aday öğretmenlerin yönetici olması mevzuata göre mümkün olmadığından hiç aday öğretmen yönetici yok iken 10 aday öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %35,6'sı aday öğretmen, %54,4'ü uzman öğretmen, %8,2'si ise baş öğretmendir. Uzman ve baş öğretmenlik unvanına sahip yönetici oranı %78,5 iken öğretmenlerde ise %58,9'dur.

Devlet okulunda veya özel okulda çalışma durumu değerlendirildiğinde, katılımcıların %93,8'inin devlet okullarında çalıştığı, %6,2'sinin ise özel okullarda çalıştığı; yönetici ve öğretmenlerde de yakın oranların olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yaptığı okul türü en fazla %46,5 ile ortaokul (f=262)'dur. Sonra sırasıyla %35,5 ile lise (f=200), %16,8 ile ilkokul, %1,2 ve anaokulu/anasınıfı (f=7)'dir. Öğretmenler en fazla ortaokulda (%48,1) görev yaparken, yöneticiler ise en fazla lisede (%41,1) görev yapmaktadır. Kategorilere ayrılmamış hali ile branşlara ve ilçelere ait dağılımlar içerik açısından çok kapsamlı olduğundan Ek 1'de sunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, gönüllülük formu, kişisel bilgi formu, görüş ve öz yeterlik anketinden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup

görev yapılan kademe türüne göre toplamda 38 ya da 45 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının bölümleri ve madde sayıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Ölçme Aracı Bölümleri ve Madde Sayıları

Kademe/Bölümler	Ortaokul ve lise	Okulöncesi ve ilkokul
Gönüllülük Formu		1 madde
Kişisel Bilgi Formu		10 madde
Görüş Formu	16 madde (5’li Likert), 1 madde (10’lu dereceleme)	
Özyeterlik Algı Anketi	17 madde (5’li Likert)	10 madde (5’li Likert)

Gönüllülük formunda katılımcının gönüllülük beyanı alınırken, kişisel bilgi formunda öğretmen demografik özelliklerinin belirlemek (yaş, cinsiyet, kıdem, görev yapılan kademe vb.) amacıyla 10 madde yer almaktadır. Bir sonraki bölüm olan görüş formunda ise, öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler hakkındaki görüşleri 17 madde ile belirlenmeye çalışılmıştır. Üçüncü yani görüş bölümünün ilk 16 maddesi 5’li Likert ([1]- hiç katılmıyorum, [2] - katılmıyorum, [3] - ne katılıyorum ne de katılmıyorum, [4] - katılıyorum, [5] - tamamen katılıyorum), son maddesi ise 10’lu dereceleme tipinde ([1] – hiç uygun değil, [10] – tamamen uygun) yapılandırılmıştır. Dördüncü bölüm yani özyeterlik algı anketinde ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki özyeterlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Burada öğretmen adaylarının özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen değişikliklerde bahsi geçen ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik özyeterlikler temel alınmıştır. Bu bölümde ortaokul ve lise kademesi için ayrı bir form, okulöncesi ve ilkokul kademesi ayrı bir form bulunmaktadır. Ortaokul ve lise kademesi formunda 17 madde, okulöncesi ve ilkokul kademesi formunda ise 10 madde yer almaktadır. Bu bölümdeki maddelere verilen yanıtlar 5’li Likert olarak derecelenmektedir ([1] - hiç katılmıyorum, [2] - katılmıyorum, [3] - ne katılıyorum ne de katılmıyorum, [4] - katılıyorum, [5] - tamamen katılıyorum). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Ek 2’de sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler hakkındaki görüşlerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan görüş formu oluşturulurken Büyüköztürk (2005) tarafından anket oluşturulması için önerilen 4 aşama işe koşulmuştur: Problemi Tanımla, Madde Yazımı, Uzman Görüşü Alma, Ön Uygulama ve Son Şeklini Verme. Öğretmenlerin gerçekleşen değişiklikler konusundaki görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacı problem durumu olarak saptanmıştır. Ardından öğretmenlerin görüşlerini ölçecek maddelerin yazımı amacıyla ölçme ve değerlendirme alanındaki değişikliklerin ne olduğu tüm detayları ile karşılaştırmalı olarak belirlenmiştir. Bunun için ilgili yönetmelik (MEBÖDY, 2023) ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın hem kendi web sitesinde hem de Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığının sayfasındaki bu konuya ilişkin tüm haberler ile yeni değişikliklere ilişkin yayınladığı soru cevap bölümleri ayrıntılı biçimde taranmıştır. Buna ek olarak farklı kademelerde görev yapan beş öğretmen ve ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir uzman ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. İlgili tarama ve görüşmelerden elde edilen başlık konularına dayanarak toplamda 25 maddeden oluşturulan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreç ardından uzman görüşü alınmadan önce madde havuzu ölçme ve değerlendirme uzmanı ile gözden geçirilmiş aynı kapsamda olduğu düşünülen ve doğrudan alana özgü olan maddeler çıkartılarak 17 maddeden oluşan görüş formu uzmanlara sunulmuştur. Uzman görüşü kapsamında alanında doktora derecesine sahip iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ile ortaokul ile ilkokul düzeyinde görev yapan iki öğretmenden görüş alınmıştır. Uzman görüşü kapsamında uzmanlar arası uyum yüzdesi incelenmiştir. Buna göre maddeler arası uyum yüzdesi %75-%100 arasında değişmekte olup görüş formunun tamamı için %97,06 olarak hesaplanmıştır. Düzeltmesi gereken iki madde üzerinde kelime ve kavramsal açıdan düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ardından dil uzmanı tarafından inceleme yapılmış ve değişiklikleri gerçekleştirilmiştir. Son aşama kapsamında ise üç öğretmene ön uygulama yapılmış anlaşılmayan veya maddenin amaçladığı ile farklı şekilde anlaşılan beş madde düzeltilmiştir. Tüm bu uygulamalar sonunda görüş formuna son hal verilmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki özyeterlik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan anketin oluşturulması aşamasında Büyüköztürk (2005) tarafından anket oluşturulması için önerilen ve yukarıda belirtilen 4 aşama işe koşulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulardaki özyeterlik algılarının belirlenmesi

ihtiyacı problem durumu olarak saptanmıştır. Ardından özyeterlik algılarını ölçecek maddelerin yazımı amacıyla görüş formunun oluşturulması aşamasında belirtilen kaynaklar taranmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir uzman ile yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır. İlgili tarama ve görüşmelerden elde edilen başlık konularına dayanarak ortaokul ve lise kademesi formu için 19, okulöncesi ve ilkokul kademesi formu için ise 10 maddeden oluşturulan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreç ardından uzman görüşü alınmadan önce madde havuzu ölçme ve değerlendirme uzmanı ile gözden geçirilmiş ortaokul ve lise kademesi formundan iki madde benzer kapsamları ölçtüğü gerekçesiyle çıkarılmıştır. Uzman görüşü kapsamında görüş formunda belirtilen uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman görüşü kapsamında her iki form için maddeler arası uyum yüzdesi %75-%100 arasında değişmekte olup ortaokul ve lise kademesi formu için %94,11; okulöncesi ve ilkokul kademesi formu için ise %92,5 olarak hesaplanmıştır. Düzeltmesi gereken madde üzerinde kelime ve kavramsal açıdan düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ardından dil uzmanı tarafından inceleme yapılmış ve değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Son aşama kapsamında ise üç öğretmene ön uygulama yapılmış anlaşılmayan veya maddenin amaçladığı ile farklı şekilde anlaşılan iki madde düzeltilmiştir. Tüm bu uygulamalar sonunda görüş formuna son hal verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri 2023-2024 eğitim öğretim yılında 22 Mart – 5 Mayıs tarihleri arasında Sakarya ilinde yer alan okul öncesi, ilköğretim (ilkokul, ortaokul) ve ortaöğretim (lise) okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın yürütülmesi ve araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının uygunluğuna ilişkin etik kurul izni Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü, Etik Kurulundan 08.03.2024 tarih, E-61923333-050.99-344811 sayı numaralı kararı ile alınmıştır (Ek-3). Etik kurul onayından sonra Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 22.03.2024 tarih, E-29065503-44-99361203 sayı numaralı kararı ile uygulama izni alınmıştır (Ek-4). İnternet ortamında oluşturulan form ile katılımcılardan veri toplanmaya başlanmıştır. Katılımcılar oluşturulan formun ilk bölümünde gönüllü olup olmadıklarını cevaplamaları, gönüllü değilse ankete katılmadan anket sonlandırılmaktadır. Bu bağlamda 605 adet forma ulaşılmış bunlardan 41 kişi gönüllü olmadıklarını belirtmiş olup araştırmaya dahil edilmemiştir. Kalan 564 katılımcı araştırmaya tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. İlk bölümde katılımcılara

araştırmanın amacı ve ne için kullanılacağı konusunda bilgilendirme de yapılmıştır. Anketin doldurulma ortalaması 8 dakika olarak gerçekleşmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Microsoft Form aracılığıyla katılımcılardan çevrimiçi olarak toplanan veriler analiz aşamasına geçmeden veri içerisinde yer alabilecek potansiyel hataları gidermek amacıyla kontrol edilmiştir. Yapılan incelemede tüm verilerin analiz için uygun olduğu görülmüştür. Bu aşamanın ardından araştırma problemlerinin sunulduğu sıralamaya uygun olarak verilerin analizine geçilmiştir.

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla görüş formunda yer alan maddeler için yanıt kategorilerine dair frekans ve yüzde değerleri hesap edilmiştir. Görüşlerin demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşma durumu ise ankette maddelere verilen yanıtların Likert olarak yapılandırılmış olması ve bunun sıralama düzeyinde olması (Calver ve Fletcher, 2020) nedeniyle Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak karşılaştırılmıştır. İlgili maddelerin iki kategoriden oluşan özelliklere göre farklılaşma durumunda Mann-Whitney U, ikiden fazla kategoriden oluşması durumunda ise Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır. İlgili testlerde sunulmak üzere betimsel istatistik olarak medyan ve çeyrekler açıklığı hesap edilmiştir. Bu testlerden Mann-Whitney U için çift serili (rank biserial) korelasyon katsayısı, Kruskal Wallis testi için eta kare (η^2) katsayısı etki büyüklüğü olarak hesap edilmiştir. Çift serili korelasyon değerinin için 0,1-0,3 arasında olması düşük, 0,3-0,5 arasında olması orta ve 0,5'ten fazla olması yüksek etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988). Eta kare katsayısı (η^2) için ise bu değerin 0,01-0,06 arasında olması düşük, 0,06-0,14 arasında olması orta ve 0,14'ten fazla olması yüksek etkiyi göstermektedir (Cohen, 1988). Çalışmanın analizleri kapsamında betimsel istatistikler için JASP 0.18.3 (JASP Team, 2024) ve grafiksel gösterimler için Microsoft Excel programlarından faydalanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm içerisinde alt araştırma problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen bulgular sırasıyla açıklamalar eşliğinde tablolarda sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Bu kapsamda ilk olarak maddelere verilen yanıtların betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı frekans analizi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri

Maddeler		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyor Ne Katılmıyorum		Katılıyor		Tamamen Katılıyor	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	67	14,7	149	32,6	86	18,8	118	25,8	37	8,1
	Yönetici	18	16,8	37	34,6	10	9,3	33	30,8	9	8,4
	Toplam	85	15,1	186	33,0	96	17,0	151	26,8	46	8,2
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	31	6,8	57	12,5	49	10,7	230	50,3	90	19,7
	Yönetici	5	4,7	10	9,3	5	4,7	66	61,7	21	19,6
	Toplam	36	6,4	67	11,9	54	9,6	296	52,5	111	19,7
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	37	8,1	82	17,9	34	7,4	217	47,5	87	19,0
	Yönetici	8	7,5	16	15,0	9	8,4	54	50,5	20	18,7
	Toplam	45	8,0	98	17,4	43	7,6	271	48,0	107	19,0
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	56	12,3	196	42,9	53	11,6	110	24,1	42	9,2
	Yönetici	9	8,4	50	46,7	15	14,0	27	25,2	6	5,6
	Toplam	65	11,5	246	43,6	68	12,1	137	24,3	48	8,5
	Öğretmen	20	4,4	149	32,6	51	11,2	152	33,3	85	18,6

5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Yönetici	6	5,6	51	47,7	13	12,1	32	29,9	5	4,7
	Toplam	26	4,6	200	35,5	64	11,3	184	32,6	90	16,0
6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Öğretmen	8	1,8	22	4,8	35	7,7	265	58,0	127	27,8
	Yönetici	0	0,0	5	4,7	3	2,8	71	66,4	28	26,2
	Toplam	8	1,4	27	4,8	38	6,7	336	59,6	155	27,5
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	14	3,1	105	23,0	62	13,6	180	39,4	96	21,0
	Yönetici	5	4,7	44	41,1	17	15,9	35	32,7	6	5,6
	Toplam	19	3,4	149	26,4	79	14,0	215	38,1	102	18,1
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	15	3,3	22	4,8	36	7,9	233	51,0	151	33,0
	Yönetici	1	0,9	5	4,7	3	2,8	65	60,7	33	30,8
	Toplam	16	2,8	27	4,8	39	6,9	298	52,8	184	32,6
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	78	17,1	85	18,6	74	16,2	163	35,7	57	12,5
	Yönetici	6	5,6	9	8,4	3	2,8	53	49,5	36	33,6
	Toplam	84	14,9	94	16,7	77	13,7	216	38,3	93	16,5
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	21	4,6	117	25,6	74	16,2	149	32,6	96	21,0
	Yönetici	15	14,0	52	48,6	14	13,1	17	15,9	9	8,4
	Toplam	36	6,4	169	30,0	88	15,6	166	29,4	105	18,6
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	16	3,5	45	9,8	44	9,6	255	55,8	97	21,2
	Yönetici	0	0,0	8	7,5	7	6,5	71	66,4	21	19,6
	Toplam	16	2,8	53	9,4	51	9,0	326	57,8	118	20,9

12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	50	10,9	219	47,9	70	15,3	81	17,7	37	8,1
	Yönetici	10	9,3	64	59,8	9	8,4	18	16,8	6	5,6
	Toplam	60	10,6	283	50,2	79	14,0	99	17,6	43	7,6
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	41	9,0	130	28,4	110	24,1	111	24,3	65	14,2
	Yönetici	9	8,4	35	32,7	27	25,2	28	26,2	8	7,5
	Toplam	50	8,9	165	29,3	137	24,3	139	24,6	73	12,9
14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	22	4,8	66	14,4	102	22,3	207	45,3	60	13,1
	Yönetici	4	3,7	13	12,1	24	22,4	57	53,3	9	8,4
	Toplam	26	4,6	79	14,0	126	22,3	264	46,8	69	12,2
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	79	17,3	144	31,5	90	19,7	124	27,1	20	4,4
	Yönetici	9	8,4	29	27,1	21	19,6	40	37,4	8	7,5
	Toplam	88	15,6	173	30,7	111	19,7	164	29,1	28	5,0
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	27	5,9	132	28,9	87	19,0	155	33,9	56	12,3
	Yönetici	3	2,8	38	35,5	16	15,0	37	34,6	13	12,1
	Toplam	30	5,3	170	30,1	103	18,3	192	34,0	69	12,2

Tablo 3'e göre "Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum." ifadesine katılımcıların çoğunluğu (öğretmenlerin yarıya yakını, yöneticilerin yarıdan fazlası ve katılımcıların yarıya yakını) katılmıyorum ve hiç katılmıyorum yanıtı verdiği görülmüştür. Buna karşın bu ifadeye katılma oranlarının da (katılıyorum ve tamamen katılıyorum) katılımcıların yaklaşık üçte biri tarafından tercih edilmiştir. Bu ifade açısından öğretmenlerin de kararsız kaldıkları söylenebilir.

"Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum." ifadesine katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından katılıyorum ve tamamen katılıyorum (öğretmenlerde %70, yöneticilerde %81,3, toplamda ise %72,2) yanıtı verilmiştir. Katılımcıların %18,3'ü ise bu ifadeye katılmadıklarını (katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) belirtmişlerdir.

"Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum." ifadesine hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin yaklaşık üçte ikisi katıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık dörtte biri ise katılmadıkları görülmüştür.

"Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum." ifadesine katılımcıların yaklaşık yarıdan fazlası (öğretmenlerin %55,2'si, yöneticilerin %55,1'i, toplam katılımcıların ise %55,1'i) katılmadıklarını belirtmişlerdir. Toplam katılımcıların yaklaşık 3'te biri ise bu ifadeye katıldıklarını belirterek ortak sınavların kendilerini kısıtladığını düşünmektedir.

"Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum." ifadesine öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51,9) katıldıklarını belirtirken, yöneticilerin yarıdan fazlası (%53,3'ü) ise katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu madde özelinde öğretmenlerin ve yöneticiler farklı düşündükleri söylenebilir. Bu ifade için kararsız kalanların oranı ise hem öğretmen (%11,2) hem yöneticilerde (%12,1) benzerlik göstermektedir.

"Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum." ifadesine bakıldığında ise katılımcıların her iki grubu içinde katılma oranlarının çok büyük çoğunlukta (öğretmenlerde %85,8, yöneticilerde %92,6) olduğu görülmektedir. İlgili madde için hem öğretmenler hem de yöneticiler konu-soru dağılım tablosu belirleme sürecine öğretmenlerin daha çok dahil edilmesini düşünmekte ve

yöneticiler bu görüşe öğretmenlerden fazla oranda katılmaktadır. Aynı zamanda görüş formundaki diğer maddeler göz önüne alındığında katılımcıların en yüksek düzeyde katıldıkları madde bu maddedir. Bu görüş aynı zamanda toplam katılımcıların ve yöneticilerin en az kararsızlık yaşadığı, öğretmenlerin ise “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.” görüşünden sonra en az kararsızlık yaşadığı ikinci görüştür (Sırasıyla öğretmenler %7,7; yöneticiler %2,8; toplam %6,7).

“Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.” ifadesine bakıldığında öğretmenlerin %60,4’ü bu maddeye katıldıklarını yani kısıtlandıklarını düşünürken, yöneticilerin %45,8’i ise katılmadıklarını yani bu durumun kısıtlamadığını düşünmektedirler.

“Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.” ifadesi katılımcıların en az kararsızlık yaşadığı ikinci ifadedir. Katılımcıların kahir ekseriyeti, %85,4’ü konu-soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun bulmaktadır. Bu oranın öğretmenlere (%84) oranla yöneticilerde (%91,5) daha yüksek olduğu da görülmektedir.

“Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” ifadesine verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarıya yakını (% 48,2) yöneticilerin ise büyük bir kısmı (%83,1) katıldıkları görülmektedir. Bu konuda yöneticiler öğretmenlerden daha fazla oranda sınav analiz raporlarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri ise bu maddedeki görüşe katılmamaktadır.

“Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” ifadesine bakıldığında öğretmenlerin %53,6’sı katıldıklarını belirterek sınav analiz raporlarını angarya olarak görürken yöneticilerin %62,6’sı katılmadıklarını belirterek bu uygulamanın angarya görmemektedir. Bu madde ayrıca yönetici ve öğretmenler arasındaki görüş farklılığının yine fazla olduğunu maddelerden biridir. Toplam katılımcılara bakıldığında ise sınav analiz raporlarının angarya olduğunu düşünenlerin düşünmeyenlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir (%48,00- %36,4).

“Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.” ifadesine bakıldığında katılımcıların %78,7’si sınav haftasını faydalı bulmaktadır. Bu oran öğretmenlerde %77,0 iken yöneticilerde %86,0’ya kadar yükselmektedir.

“Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.” görüşüne öğretmenlerin %58,8’i, yöneticilerin %69,1’i, katılımcıların tamamında ise %60,8’i katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu maddedeki görüşe yöneticilerin katılmama oranının öğretmenlere göre daha fazladır.

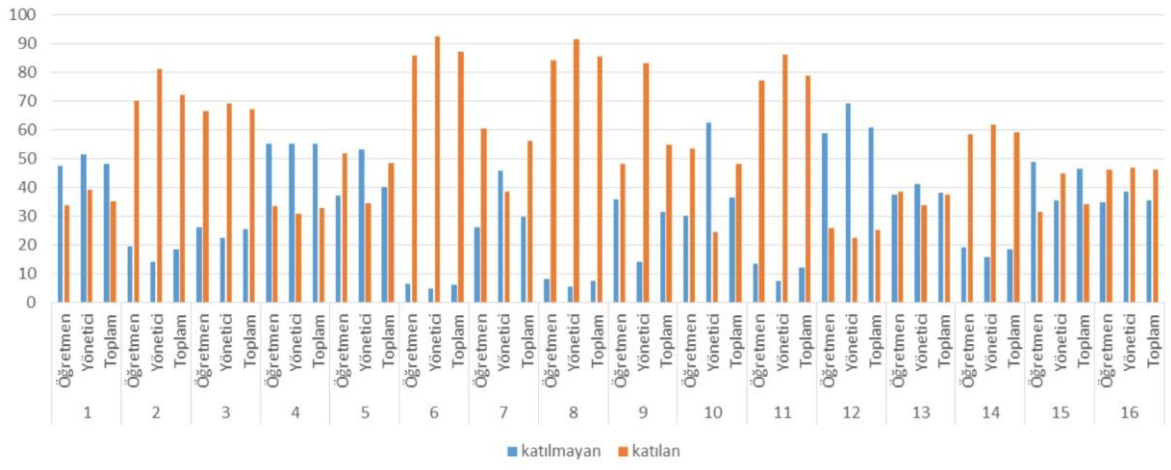
“MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.” görüşüne katılma ve katılmama durumunun birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu yüzdeler öğretmen ve yöneticilerde de birbirine oldukça yakındır. Yöneticilerde katılmama oranı %41,1, katılma oranı %33,7 iken öğretmenlerde katılma oranı %37,4, katılmama oranı ise %38,5 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu madde için hem öğretmenlerin hem yöneticilerin yaklaşık dörtte biri kararsızlık olduklarını belirtmiştir. Bu kararsız kalma oranı anketteki diğer maddelere göre en yüksek seviyede olarak göze çarpmaktadır.

“Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupta yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.” ifadesine katılanlarının yüzdesinin tüm katılımcıların %59’u olduğu görülmektedir. Okul öncesi ve ilkokullarda sadece biçimlendirici değerlendirmeyi uygun gören öğretmen oranı tamamen katılanlarla beraber %58,4, yöneticilerde %61,7’dir. Yine bu görüşe katılıp katılmama konusunda katılımcılar yüksek oranda (%22,3) kararsızlık yaşamıştır.

“MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.” ifadesine katılımcıların katılmama durumu daha fazla olduğu, kararsızlığın %19,7 ile yine yüksek olduğu görülmektedir. Yani katılımcıların %46,3’ü MEB ya da İl ÖDM tarafından gerçekleştirilecek açık uçlu sınavların değerlendirilmesinde puanlamada objektifliğin sağlanabileceğine inanmakla beraber %34,1’i sağlanabileceğine inanmaktadır. Bu durum öğretmenlerde aynı doğrultuda iken yöneticilerde ise tam tersi olduğu göze çarpmaktadır. Yöneticilerin %35,5’i objektifliğin sağlanabileceğine inanmamakla beraber %44,9’u objektifliğin sağlanabileceğini düşünmektedir.

“Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.” ifadesine katılımcıların yarıya yakını (öğretmenlerde %46,2; yöneticilerde %46,7) katılma eğilimi göstermiştir. Bu ifadeye katılma konusunda kararsızlık yaşama oranının da %18,3 ile yüksek olduğu görülmektedir. Engel olduğunu düşünmeyen katılımcıların oranı ise %35,4’te kalırken bu oranın yöneticilerde biraz daha yüksek (%38,3) olduğu görülmektedir.

MEB tarafından 2023-2024 ders yılı öncesinde ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklerin sorgulandığı 16 maddede katılımcıların yaklaşık %25 ile %93 arasında katılım sağladığı tespit edilmiştir (öğretmenlerde %25,8-%85,8; yöneticilerde %22,4-%92,6; katılımcıların tamamında %25,2-%87,1). MEB tarafından 2023-2024 ders yılı öncesinde ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklerin sorgulandığı maddelere ilişkin katılımcıların katılma durumları Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Maddelere Göre Dağılımı

Ankette yer alan maddelerin sekiz tanesi (1, 2, 3, 8, 9, 11, 14 ve 15. maddeler) gerçekleştirilen değişikliklere olumlu bakışı, diğer sekiz madde (4, 5, 6, 7, 10, 12, 13 ve 16. maddeler) ise değişikliklere ve 2023-2024 ders yılında gerçekleştirilen ve geçici olduğu düşünülen uygulamalara olumsuz ve eleştirel bakışı ifade etmektedir. Şekil 4’te görüldüğü gibi katılımcıların tamamının %50’den az katılım sağladığı sekiz madde tespit edilmiş olup bu maddelerin uygun bulma oranına göre en düşük orandan başlayarak sırasıyla 12, 4, 15, 1, 13, 16, 10 ve 5. maddeler olduğu görülmektedir. Katılımcıların değişiklikler açısından

olumlu bakışı ifade eden 1. ve 15. maddelerde değişiklikleri uygun bulma konusunda %50'nin altında kaldığı, aynı zamanda daha çok uygun bulmadığı görülmüştür. Yani çoktan seçmeli soruların kaldırılması (öğretmen %33,9; yönetici %39,2; toplam %35) ile ülke ve il genelinde açık uçlu ortak yazılı sınavlar yapıldığında sınavların değerlendirilmesinde puanlamada objektifliğin sağlanabileceği (öğretmen %31,5; yönetici %44,9; toplam %34,1) görüşüne katılımcıların yarısından azı katılım sağlamakta, aynı zamanda uygun bulmama oranının uygun bulma oranından fazla olduğu saptanmıştır.

Katılma oranının %50'nin altında kaldığı maddelerden altı tanesi aslında değişikliklere olumsuz bakışı ve ders yılının birinci döneminde gerçekleştirilen ve geçici olduğu düşünülen uygulamalara eleştirel bakışı ifade etmektedir. Hatta 12. ve 4. maddelere katılmama durumunun %50'yi aştığı; 13. maddede katılmama durumunun katılma oranından fazla olduğu düşünülürse aslında katılımcıların tamamının 10 maddede sorgulanan değişiklikleri %50'den fazla uygun bulduğu, 11 maddede ise daha uygun bulduğu görmektedir. Bu durumda katılımcıların tamamının gerçekleştirilen değişiklikleri uygun bulmadığı beş madde tespit edilmiştir. 15. ve 1. maddelere ilave olarak 5., 10. ve 16. maddeler için de katılımcılar gerçekleştirilen değişiklikleri uygun bulmamaktadır. Bu maddeleri incelersek katılımcılar; sınav analiz raporlarının kendileri için yük olduğunu düşünmekte (yöneticilerde bu durum tam tersi), açık uçlu sorulara geçilmesini öğrencilerin çoktan seçmeli sorularla gerçekleştirilen merkezi sınavlara hazırlanmasının önünde engel olarak görmekte, ortak sınavların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının kendilerini kısıtladığını (yöneticilerde bu durum tam tersi) düşünmektedir.

Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikleri uygun bulma düzeyine ilişkin 10'lu derecelendirilmiş maddeye verilen yanıtlar betimsel istatistikler hesaplanarak incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin ortalamasının $5,17 \pm 2,34$ (Medyan=5,00; Çeyrekler Açıklığı=3,00), yöneticilerin ortalamasının $5,93 \pm 2,34$ (Medyan=6,00; Çeyrekler Açıklığı=3,00) ve toplam katılımcıların $5,31 \pm 2,35$ (Medyan=6,00; Çeyrekler Açıklığı=3,00) olduğu görülmüştür. Bu değerler göz önüne alındığında yöneticilerin ortalamasının öğretmenlerde yüksek olduğu görülmekte ve her iki grubunda da orta seviyede meydana gelen değişiklikleri uygun bulduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. İlk araştırma probleminde görüşlerin betimsel incelenmesinin ardından ikinci alt araştırma probleminde bu görüşlerin demografik (cinsiyet) ve mesleki (öğretmen-yönetici olma durumu, branş, eğitim seviyesi, mezun olduğu fakülte, çalıştığı kurum türü) özelliklere göre farklılaşma durumlarının incelenmesine geçilmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin öğretmen ve yöneticilere göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	Öğretmen n=457	Yönetici n=107	W	p	Çift Seri.
	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	24223,5	0,94	0,00
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	22112,5	0,15	-0,08
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	23660,5	0,75	-0,02
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	24010,5	0,94	0,00
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	4,00 (2,00)	2,00 (2,00)	29436,5	< 0,05	0,22
6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	23275,5	0,52	-0,03
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	30949,5	< 0,05	0,28
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	23340,0	0,57	-0,03
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	14481,0	< 0,05	-0,40
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	4,00 (2,00)	2,00 (1,00)	33115,0	< 0,05	0,37
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22599,5	0,26	-0,06
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	25813,0	0,22	0,07
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	25703,0	0,28	0,07

14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	23930,0	0,90	0,00
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	19608,5	< 0,05	-0,19
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	24134,5	0,99	0,00

Tablo 4 incelendiğinde 5., 7., 9., 10. ve 15. maddelerde öğretmen ya da yönetici olma açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde öğretmen ya da yönetici olma durumuna göre istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun beşinci maddesi yani “Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,22) olduğu ve bu görüşe öğretmenlerin katılma düzeyinin yöneticilerden yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenler, yöneticilere göre ortak yazılı sınavlarda soruların konu-soru dağılım tablolarına göre hazırlanmasının kendilerini kısıtladığına daha yüksek düzeyde katılmaktadır.

Formun yedinci maddesi olan “Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.” cümlesi için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,28) olduğu ve bu görüşe öğretmenlerin katılma düzeyinin yöneticilerden yüksek olduğu görülmüştür. Konu-soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryolar nedeniyle öğretmenlerin kendilerinin kısıtlandıklarını düşünmeleri; aynı nedenle yöneticilerin, kendilerinin kısıtlandıklarını düşünmelerine göre daha fazladır.

Formun dokuzuncu maddesi “Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılık ise orta düzey etkidedir (-0,40). Bu görüşe öğretmenlerin katılma düzeyinin yöneticilere oranla daha az olduğu görülmektedir. Yöneticiler, sınav sonrası analiz raporlarının gerekliliğine öğretmenlere göre daha fazla düzeyde inanmaktadır.

Formun 10. maddesi “Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın da orta düzey etkide (0,37) olduğu, bu görüşe öğretmenlerin katılma düzeyinin yöneticilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler sınav analiz raporlarının yük olduğunu yöneticilere göre daha yüksek oranda düşünmektedir.

Formun 15. maddesi “MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.” için istatistiksel farklılık düşük düzey etkidedir (-0,19). Formun 9. maddesindeki gibi bu maddede yer alan görüşe yöneticiler, öğretmenlere oranla daha fazla katılmaktadır. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı

sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini yöneticiler, öğretmenlere oranla daha fazla düşünmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşma Durumları

Maddeler	n=	Kadın 259/13/272	Erkek 198/94/292	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	23290,5	0,08	-0,09
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,50 (2,00)	614,5	0,98	0,00
	Toplam	2,50 (2,00)	3,00 (2,00)	36859	0,13	-0,07
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	24634,5	0,44	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	598,5	0,90	-0,02
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	37354,5	0,18	-0,06
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	21036	< 0,05	-0,18
	Yönetici	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	555,5	0,57	-0,09
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	33458,5	< 0,05	-0,16
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	28630	< 0,05	0,12
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	661	0,61	0,08
	Toplam	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	43686,5	< 0,05	0,10
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	24107,5	0,25	-0,06
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	565	0,64	-0,08
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	40223	0,78	0,01
	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	22134	< 0,05	-0,14

6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	728,5	0,18	0,19
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	35546,5	< 0,05	-0,10
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (1,50)	4,00 (3,00)	23978,5	0,21	-0,06
	Yönetici	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	529	0,41	-0,13
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	40617	0,63	0,02
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	26249,5	0,63	0,02
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	651	0,66	0,07
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	40310,5	0,73	0,02
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	25853,5	0,88	0,00
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	531,5	0,41	-0,13
	Toplam	3,50 (2,00)	4,00 (2,00)	35180	< 0,05	-0,11
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	25724,5	0,95	0,00
	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (1,00)	606	0,96	0,00
	Toplam	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	44025	< 0,05	0,11
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	24464	0,35	-0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	578,5	0,72	-0,05
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	37359,5	0,17	-0,06
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	25818,5	0,89	0,00
	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (1,00)	658,5	0,61	0,08
	Toplam	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	41018	0,47	0,03

13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	25868	0,87	0,00
	Yönetici	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	618	0,95	0,01
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	40769,5	0,57	0,03
14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	27803	0,10	0,08
	Yönetici	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	535	0,43	-0,12
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	41927,5	0,22	0,06
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	25467	0,90	0,00
	Yönetici	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	462	0,14	-0,24
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	36699	0,11	-0,08
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	25232,5	0,76	-0,02
	Yönetici	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	679,5	0,50	0,11
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	39634	0,97	0,00

Tablo 5 incelendiğinde 3., 4. ve 6 maddelerde hem öğretmenler hem de toplam görüşlerde; 9. ve 10. maddelerde toplam görüşlerde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun üçüncü maddesi olan “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.” ifadesi için hem öğretmen hem de toplam görüşlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,18 ve -0,16) olduğu ve bu görüşe erkek eğitimcilerin katılma düzeyinin kadınlardan yüksek olduğu görülmüştür. Yani hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkekler, kadınlara göre birden fazla şubede okutulan derslerin ortak yapılmasını daha yüksek oranda uygun bulmaktadır.

Formun dördüncü maddesi olan “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” ifadesi için hem öğretmen hem de katılımcıların toplamında istatistiksel farklılık düşük düzey etkidedir (sırasıyla 0,12 ve 0,10). Bu görüşe kadın eğitimcilerin katılma düzeyinin erkeklere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve katılımcıların hepsine bakıldığında kadınlar, erkeklere oranla birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının kendisini kısıtladığını daha fazla düzeyde düşünmektedir.

Formun altıncı maddesinde yer alan “Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadesi için hem öğretmen hem de katılımcıların toplamında istatistiksel farklılık düzey etkidedir (sırasıyla -0,14 ve -0,10). Bu görüşe erkek eğitimcilerin katılma düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ve katılımcıların hepsine bakıldığında erkekler, kadınlara oranla konu-soru dağılım tablosu belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini daha fazla düzeyde düşünmektedir.

Formun dokuzuncu maddesinde yer alan “Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” ifadesi için katılımcıların toplamında istatistiksel farklılık düşük düzey etkidedir (-0,11). Bu görüşe erkek eğitimcilerin katılma düzeyinin kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamına bakıldığında erkekler, kadınlara oranla sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna daha fazla inanmaktadır.

Formun 10. maddesinde yer alan “Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” ifadesi için katılımcıların toplamında istatistiksel farklılık düşük düzey etkidir (0,11). Bu görüşe kadın eğitimcilerin katılma düzeyinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamına bakıldığında kadınlar, erkeklere göre sınav analiz raporlarının kendisi için yük olduğunu daha fazla düşünmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin branşa göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.



Tablo 6. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları

	n=	Okul Önc/ Sınıf 68/21/89	Türkçe/ Edebiyat 60/10/70	Yabancı Dil 52/9/61	Diğer 277/67/344			
	Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	χ^2	p	η^2
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	4,85	0,18	0,01
	Yönetici	2,00 (2,00)	3,50 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,39	0,50	0,02
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,42	0,49	0,00
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	4,00 (0,25)	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	24,55	< 0,05	0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	2,00 (2,75)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	14,49	< 0,05	0,14
	Toplam	4,00 (0,00)	2,50 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	33,32	< 0,05	0,06
3.Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,00	0,39	0,01
	Yönetici	4,00 (1,00)	3,50 (1,75)	4,00 (3,00)	4,00 (1,00)	2,79	0,43	0,03
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,63	0,20	0,01
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	7,82	0,05	0,02
	Yönetici	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1,38	0,71	0,01
	Toplam	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	8,89	< 0,05	0,02
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,25)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	21,12	< 0,05	0,05
	Yönetici	2,00 (2,00)	4,00 (0,75)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	5,14	0,16	0,05
	Toplam	2,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	24,41	< 0,05	0,04

6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenlerin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	6,29	0,10	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,11	0,38	0,03
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	6,65	0,08	0,01
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	24,09	< 0,05	0,05
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,37	0,50	0,02
	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	23,87	< 0,05	0,04
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	6,51	0,09	0,01
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,97	0,27	0,04
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,23	0,36	0,01
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	4,00 (0,25)	2,00 (3,00)	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	40,79	< 0,05	0,09
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	6,61	0,09	0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	3,00 (3,00)	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	48,06	< 0,05	0,09
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	33,29	< 0,05	0,07
	Yönetici	2,00 (0,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,00 (1,00)	7,79	0,05	0,07
	Toplam	2,00 (1,00)	4,00 (2,00)	4,00 (3,00)	4,00 (2,00)	41,57	< 0,05	0,07
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5,16	0,16	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1,02	0,80	0,01
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6,04	0,11	0,01
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1,36	0,71	0,00
	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (1,75)	2,00 (1,00)	2,00 (0,50)	1,85	0,60	0,02

	Toplam	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	1,78	0,62	0,00
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (1,25)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	7,32	0,06	0,02
	Yönetici	2,00 (1,00)	3,00 (1,75)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	2,87	0,41	0,03
	Toplam	3,00 (1,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	10,11	< 0,05	0,02
14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupta yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,31	0,23	0,01
	Yönetici	4,00 (2,00)	3,50 (1,00)	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	3,44	0,33	0,03
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,42	0,33	0,01
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	17,54	< 0,05	0,04
	Yönetici	3,00 (2,00)	3,00 (1,75)	3,00 (1,00)	4,00 (2,00)	3,15	0,37	0,03
	Toplam	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	17,26	< 0,05	0,03
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (1,25)	4,00 (1,25)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,76	0,29	0,01
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (1,75)	4,00 (0,00)	3,00 (2,00)	2,02	0,57	0,02
	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (1,75)	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	3,78	0,29	0,01

Tablo 6 incelendiğinde 2. maddede öğretmen, yönetici ve toplam görüşlerde; 5., 7., 9., 10. ve 15. maddelerde hem öğretmenler hem de toplam görüşlerde; 4. ve 13. maddelerde toplam görüşlerde branş açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde branşa göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun ikinci maddesi yani “Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın öğretmenlerde düşük düzey ($\eta^2=0,05$), yöneticilerde yüksek düzey ($\eta^2=0,14$) ve toplam görüşlerde orta düzey ($\eta^2=0,06$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda öğretmen, yönetici ve iki grubun birleşimi ile olan görüşlerde Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılma düzeyinin okul öncesi/sınıf, yabancı dil ve diğer branşlardan istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun dördüncü maddesi yani “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın toplam görüşlerde düşük düzey etkiye ($\eta^2=0,02$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda iki grubun birleşimi ile olan toplam görüşlerde, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılma düzeyinin diğer branşlardan istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Formun beşinci maddesi olan “Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” ifadesindeki istatistiksel farklılığın, öğretmenlerde ($\eta^2=0,05$) ve toplam görüşlerde ($\eta^2=0,04$) düşük düzey etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, okul öncesi/sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyinin, Türkçe/edebiyat, yabancı dil ve diğer branş öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılım düzeyinin diğer branş öğretmenlerine göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Formun yedinci maddesi olan “Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.” ifadesinde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın, öğretmenlerde ($\eta^2=0,05$) ve toplam görüşlerde ($\eta^2=0,04$) düşük düzey etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda, okul öncesi/sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyinin Türkçe/edebiyat, yabancı dil ve diğer branş

öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca toplam görüşlerde, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılım düzeyinin diğer branş öğretmenlerine göre istatistiksel olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Formun dokuzuncu maddesi olan “Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” ifadesindeki istatistiksel farklılık, öğretmenlerde ve toplam görüşlerde ($\eta^2=0,09$) orta düzeyde etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalarda, okul öncesi/sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyinin Türkçe/edebiyat, yabancı dil ve diğer branş öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu; Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılım düzeyinin ise diğer branş öğretmenlerine göre istatistiksel olarak daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Formun 10. maddesi olan “Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” ifadesi için istatistiksel farklılık, öğretmenlerde ve toplam görüşlerde ($\eta^2=0,07$) orta düzeyde etkiye sahiptir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalarda, okul öncesi/sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyinin Türkçe/edebiyat, yabancı dil ve diğer branş öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Formun 13. maddesi olan “MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.” ifadesindeki istatistiksel farklılığın, toplam görüşlerde düşük düzeyde etkiye ($\eta^2=0,02$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalarda, okul öncesi/sınıf öğretmenlerinin katılım düzeyinin yabancı dil öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Formun 15. maddesi olan “MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.” ifadesindeki istatistiksel farklılık, öğretmenlerde ($\eta^2=0,04$) ve toplam görüşlerde ($\eta^2=0,03$) düşük düzey etkidedir. Bu maddeye yönelik yapılan çoklu karşılaştırmalarda, okul öncesi/sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin katılım düzeyinin Türkçe/edebiyat öğretmenlerine kıyasla istatistiksel olarak daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin eğitim seviyesine göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı Mann-Whitney

U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur. Bu kapsamda ön lisans mezunu öğretmen ve yöneticilerin sayısının az olması nedeniyle analizden çıkarılmış ve doktora seviyesinde olanlar ise yüksek lisans seviyesindekiler ile birleştirilerek lisansüstü olarak gruplanmıştır.



Tablo 7. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Lisans 361/63/424	Lisansüstü 94/43/137	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	18445,0	0,18	0,09
	Yönetici	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1275,5	0,60	-0,06
	Toplam	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	30402,0	0,40	0,05
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	17739,0	0,46	0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1329,5	0,86	-0,02
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	29435,5	0,80	0,01
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	17456,5	0,65	0,03
	Yönetici	4,00 (2,00)	4,00 (0,00)	1099,5	0,08	-0,19
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	28215,0	0,59	-0,03
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	16163,5	0,46	-0,05
	Yönetici	3,00 (2,00)	2,00 (1,00)	1713,5	< 0,05	0,27
	Toplam	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	29819,0	0,62	0,03
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,75)	12785,5	< 0,05	-0,25
	Yönetici	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1506,5	0,29	0,11
	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	25723,5	< 0,05	-0,11

6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15253,5	0,09	-0,10
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1457,0	0,43	0,08
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	27232,5	0,21	-0,06
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (1,75)	13417,5	< 0,05	-0,21
	Yönetici	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	1528,0	0,24	0,13
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	27000,5	0,20	-0,07
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	14957,5	0,05	-0,12
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1322,0	0,81	-0,02
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	26184,0	0,06	-0,10
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	18416,0	0,19	0,09
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1061,0	< 0,05	-0,22
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	27225,0	0,25	-0,06
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	15287,5	0,13	-0,10
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	1664,5	< 0,05	0,23
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	30275,5	0,44	0,04
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	16647,0	0,76	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1242,5	0,39	-0,08
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	27751,0	0,38	-0,04
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	16315,0	0,54	-0,04
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (0,00)	1591,0	0,09	0,17

	Toplam	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	29924,5	0,57	0,03
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	18180,0	0,27	0,07
	Yönetici	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1375,0	0,89	0,02
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	31014,0	0,22	0,07
14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15909,0	0,32	-0,06
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1267,0	0,54	-0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	27266,5	0,25	-0,06
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	20313,5	< 0,05	0,20
	Yönetici	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1343,5	0,94	0,00
	Toplam	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	32091,5	0,06	0,10
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	16029,5	0,39	-0,06
	Yönetici	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	1482,0	0,39	0,09
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	28595,5	0,78	-0,02

Tablo 7 incelendiğinde 5. maddede hem öğretmenler hem de toplam görüşlerde; 7. ve 15. maddelerde öğretmen görüşlerinde; 4., 9. ve 10. maddelerde yönetici görüşlerinde eğitim seviyesi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde eğitim seviyesine göre istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun dördüncü maddesi olan “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,27) olduğu ve bu görüşe lisans mezunu eğitimcilerin lisansüstü mezunlara göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerde lisans mezunları, lisansüstü mezunlarına göre birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının kendisini kısıtladığını daha fazla düşünmektedir.

Formun beşinci maddesi olan “Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için hem öğretmen hem de toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,25 ve -0,11) olduğu görülmektedir. Bu görüşe hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda lisansüstü mezun eğitimcilerin lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda lisansüstü mezunları, ortak yazılı sınavlardaki soruların konu-soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının kendisini kısıtladığını lisansüstü mezunlarına göre daha fazla oranda düşünmektedir.

Formun yedinci maddesi olan “Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,21) olduğu ve bu görüşe lisansüstü mezun eğitimcilerin katılma düzeyinin lisans mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yani lisansüstü mezunu öğretmenler, konu-soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların kendisi kısıtladığını lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dokuzuncu maddesi olan “Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,22) olduğu ve bu görüşe lisansüstü mezun eğitimcilerin katılma düzeyinin lisans mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yani lisansüstü mezunu yöneticiler, sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna lisans mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 10. maddesi olan “Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,23) olduğu ve bu görüşe lisans mezunu eğitimcilerin katılma düzeyinin lisansüstü mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yani lisans mezunu yöneticiler, sınav analiz raporlarının kendisi için yük olduğunu lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 15. maddesi olan “MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.” görüşü için öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,20) olduğu ve bu görüşe lisans mezunu eğitimcilerin katılma düzeyinin lisansüstü mezunlarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Yani lisans mezunu öğretmenler, MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Eğitim/Tek. Eğitim Fak. 331/80/411	Diğer Fak. 126/27/15 3	W	p	Çift Seri.
		Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)		
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	20360,0	0,69	-0,02
	Yönetici	2,00 (2,00)	4,00 (2,00)	936,0	0,28	-0,13
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	29968,0	0,38	-0,05
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	22779,5	0,10	0,09
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,50)	1235,0	0,20	0,14
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	34717,5	0,04	0,10
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	20879,0	0,98	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1114,0	0,80	0,03
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	31650,0	0,90	0,00
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	20436,0	0,73	-0,02
	Yönetici	2,00 (1,25)	3,00 (2,00)	872,0	0,11	-0,19
	Toplam	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	29905,5	0,35	-0,05
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (3,00)	16354,0	< 0,05	-0,22
	Yönetici	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	916,5	0,21	-0,15

	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (3,00)	24781,5	< 0,05	-0,21
6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	19152,5	0,13	-0,08
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (1,00)	991,0	0,44	-0,08
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	28870,0	0,09	-0,08
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	17179,5	< 0,05	-0,18
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	883,0	0,14	-0,18
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	25566,0	< 0,05	-0,19
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	23088,0	0,05	0,11
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	986,0	0,44	-0,09
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	33766,5	0,14	0,07
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	3,00 (3,00)	25977,5	< 0,05	0,25
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (2,50)	1326,5	0,05	0,23
	Toplam	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	39262,5	< 0,05	0,25
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	15634,5	< 0,05	-0,25
	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	817,5	< 0,05	-0,24
	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (3,00)	23584,0	< 0,05	-0,25
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	19648,5	0,29	-0,06
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	1018,0	0,60	-0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	29687,5	0,25	-0,06
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	20372,0	0,68	-0,02

	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	1003,5	0,54	-0,07
	Toplam	2,00 (1,00)	2,00 (2,00)	30361,0	0,50	-0,03
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	19501,0	0,27	-0,06
	Yönetici	3,00 (1,25)	4,00 (1,00)	677,0	< 0,05	-0,37
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	27711,5	< 0,05	-0,12
14. Okulöncesi ve ilköğretim kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	20587,5	0,82	-0,01
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1077,0	0,98	0,00
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	31091,0	0,83	-0,01
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	22457,0	0,19	0,08
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (1,50)	893,5	0,16	-0,17
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	32629,5	0,48	0,04
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	20254,5	0,62	-0,03
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (3,00)	840,5	0,07	-0,22
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	29437,0	0,23	-0,06

Tablo 8 incelendiğinde 5., 7. ve 9. maddelerde hem öğretmen görüşlerinde hem de toplam görüşlerde; 13. maddede hem yönetici görüşlerinde hem de toplam görüşlerde; 10. maddede ise öğretmen, yönetici ve toplam görüşlerde mezun olunan okul türü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun beşinci maddesi olan “Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,22 ve -0,21) olduğu ve bu görüşe diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmen ve toplam katılımcılara bakıldığında diğer fakültelerden mezun olanlar, ortak yazılı sınavlardaki soruların konu-soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının kendilerini kısıtladığını eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun yedinci maddesi olan “Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.” görüşü için hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,18 ve -0,19) olduğu ve bu görüşe diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre katılım düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmen ve toplam katılımcılara bakıldığında diğer fakültelerden mezun olanlar, konu-soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların kendilerini kısıtladığını eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dokuzuncu maddesi olan “Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.” görüşü için hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (ikisinde de 0,25) olduğu ve bu görüşe eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan katılımcıların, diğer fakülte mezunu katılımcılara göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmen ve toplam katılımcılara bakıldığında eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olanlar, sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna diğer fakültelerden mezun olanlara göre daha fazla inanmaktadır.

Formun 10. maddesi olan “Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.” görüşü için öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,25; -0,24; -0,25) olduğu ve bu görüşe diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre katılım düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılara bakıldığında diğer fakültelerden mezun olanlar, sınav analiz raporlarının kendisi için yük olduğunu eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 13. maddesi olan “MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.” görüşü için hem yöneticilerde orta çıkan istatistiksel farklılığın orta düzey etkide (-0,37), toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın ise düşük düzey etkide (-0,12) olduğu ve bu görüşe diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre katılım düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani yönetici ve toplam katılımcılara bakıldığında diğer fakültelerden mezun olanlar, MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinden mezun olanlara göre daha fazla düşünmektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin çalıştığı kurum türüne (devlet/özel) göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşlerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklaşma Durumları

Maddeler	n=	Devlet 427/102/529	Özel 30/5/35	W	P	Çift Seri.
		Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)		
1. Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	6750,5	0,61	0,05
	Yönetici	2,00 (2,00)	4,00 (0,00)	187,5	0,30	-0,26
	Toplam	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	9264,0	0,99	0,00
2. Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6050,5	0,59	-0,06
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	214,0	0,49	-0,16
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	8618,5	0,46	-0,07
3. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	7618,5	0,06	0,19
	Yönetici	4,00 (1,00)	3,00 (2,00)	305,0	0,43	0,20
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (2,00)	11022,5	< 0,05	0,19
4. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	5389,5	0,13	-0,16
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	296,0	0,52	0,16
	Toplam	2,00 (2,00)	3,00 (2,00)	8191,0	0,23	-0,12
5. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	3,00 (2,00)	6914,5	0,45	0,08
	Yönetici	2,00 (2,00)	2,00 (2,00)	284,5	0,64	0,12
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	9903,5	0,47	0,07

6. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6816,0	0,51	0,06
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	107,0	< 0,05	-0,58
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	9050,5	0,80	-0,02
7. Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	6856,5	0,50	0,07
	Yönetici	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	268,5	0,84	0,05
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (1,50)	9695,0	0,63	0,05
8. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	6269,5	0,83	-0,02
	Yönetici	4,00 (1,00)	5,00 (0,00)	119,0	< 0,05	-0,53
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	8430,0	0,33	-0,09
9. Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	6419,5	0,98	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	252,5	0,97	0,00
	Toplam	4,00 (2,00)	4,00 (2,00)	9573,5	0,73	0,03
10. Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (2,00)	4,00 (1,00)	5787,5	0,36	-0,10
	Yönetici	2,00 (1,75)	2,00 (1,00)	351,5	0,13	0,38
	Toplam	3,00 (2,00)	4,00 (2,00)	8770,5	0,59	-0,05
11. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6223,5	0,77	-0,03
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	224,0	0,59	-0,12
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	8918,5	0,68	-0,04
12. Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	6895,0	0,46	0,08
	Yönetici	2,00 (1,00)	2,00 (0,00)	-	-	-

	Toplam	2,00 (2,00)	2,00 (1,00)	10147,0	0,31	0,10
13. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	7089,0	0,31	0,11
	Yönetici	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	255,0	1,00	0,00
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	10065,5	0,37	0,09
14. Okulöncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupta yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.	Öğretmen	4,00 (1,00)	3,00 (1,75)	7153,0	0,26	0,12
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	256,0	0,99	0,00
	Toplam	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	10191,5	0,29	0,10
15. MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,00 (2,75)	6770,0	0,59	0,06
	Yönetici	3,00 (2,00)	4,00 (1,00)	188,5	0,31	-0,26
	Toplam	3,00 (2,00)	3,00 (2,00)	9386,5	0,89	0,01
16. Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.	Öğretmen	3,00 (2,00)	2,50 (2,00)	7223,0	0,22	0,13
	Yönetici	3,00 (2,00)	2,00 (0,00)	385,5	< 0,05	0,51
	Toplam	3,00 (2,00)	2,00 (2,00)	10960,5	0,06	0,18

Tablo 9 incelendiğinde 3. maddede toplam görüşlerde; 6., 8. ve 16. maddelerde ise yönetici görüşlerinde çalışılan kurum türü (devlet/özel) açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki maddelerde eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun üçüncü maddesi olan “Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.” görüşü için toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,19) olduğu ve bu görüşe devlet okullarında çalışan eğitimcilerin, özel okullarda çalışanlara göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani toplam katılımcılara bakıldığında devlet okulunda çalışanlar, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını özel okullarda çalışanlara göre daha uygun bulmaktadır.

Formun altıncı maddesi olan “Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,58) olduğu ve bu görüşe katılma düzeyinin özel okullarda çalışan yöneticilerin devlet okullarında çalışan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani özel okullarda çalışan yöneticiler, konu-soru dağılım tablosu belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini devlet okullarında çalışan yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun sekizinci maddesi olan “Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,53) olduğu ve bu görüşe katılma düzeyinin özel okullarda çalışan yöneticilerin devlet okullarında çalışan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani özel okullarda çalışan yöneticiler, konu-soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini devlet okullarında çalışan yöneticilere göre daha uygun bulmaktadır.

Formun 16. maddesi olan “Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.” görüşü için yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yine yüksek düzey etkide (0,51) olduğu ve bu görüşe katılma düzeyinin bu sefer devlet okullarında çalışan yöneticilerin özel okullarda çalışan yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani devlet okullarında çalışan yöneticiler, ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS

vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu özel okullarda çalışan yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak maddelere verilen yanıtların betimsel analizi gerçekleştirilmiştir. Üçüncü ve dördüncü alt problemlerde veri toplama aracı okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler için iki farklı şekilde hazırlandığından özyeterlik algı düzeyleri iki farklı kategoride incelenmiştir. Bunun için ilk olarak okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için ayrı ayrı frekans analizi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. *Okul Öncesi ve İlkokul Düzeyinde Görev Yapan Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeyleri*

Maddeler		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Ne Katılıyor um Ne Katılmıyorum		Katılıyor um		Tamamen Katılıyor um	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	0	0,0	1	1,2	11	13,4	57	69,5	13	15,9
	Yönetici	0	0,0	1	4,2	4	16,7	15	62,5	4	16,7
	Toplam	0	0,0	2	1,9	15	14,2	72	67,9	17	16,0
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	1	1,2	4	4,9	16	19,5	48	58,5	13	15,9
	Yönetici	0	0,0	1	4,2	3	12,5	17	70,8	3	12,5
	Toplam	1	0,9	5	4,7	19	17,9	65	61,3	16	15,1
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	2	2,4	5	6,1	16	19,5	50	61,0	9	11,0
	Yönetici	0	0,0	0	0,0	2	8,3	19	79,2	3	12,5
	Toplam	2	1,9	5	4,7	18	17,0	69	65,1	12	11,3
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	1	1,2	1	1,2	8	9,8	56	68,3	16	19,5
	Yönetici	0	0,0	0	0,0	2	8,3	18	75,0	4	16,7
	Toplam	1	0,9	1	0,9	10	9,4	74	69,8	20	18,9
	Öğretmen	1	1,2	3	3,7	9	11,0	55	67,1	14	17,1

5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Yönetici	0	0,0	2	8,3	1	4,2	17	70,8	4	16,7
	Toplam	1	0,9	5	4,7	10	9,4	72	67,9	18	17,0
6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	1	1,2	2	2,4	17	20,7	53	64,6	9	11,0
	Yönetici	0	0,0	4	16,7	0	0,0	16	66,7	4	16,7
	Toplam	1	0,9	6	5,7	17	16,0	69	65,1	13	12,3
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	0	0,0	4	4,9	11	13,4	55	67,1	12	14,6
	Yönetici	0	0,0	1	4,2	1	4,2	18	75,0	4	16,7
	Toplam	0	0,0	5	4,7	12	11,3	73	68,9	16	15,1
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	1	1,2	3	3,7	14	17,1	52	63,4	12	14,6
	Yönetici	0	0,0	1	4,2	1	4,2	19	79,2	3	12,5
	Toplam	1	0,9	4	3,8	15	14,2	71	67,0	15	14,2
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	0	0,0	2	2,4	12	14,6	57	69,5	11	13,4
	Yönetici	0	0,0	1	4,2	1	4,2	19	79,2	3	12,5
	Toplam	0	0,0	3	2,8	13	12,3	76	71,7	14	13,2
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	0	0,0	2	2,4	8	9,8	57	69,5	15	18,3
	Yönetici	1	4,2	1	4,2	0	0,0	19	79,2	3	12,5
	Toplam	1	0,9	3	2,8	8	7,5	76	71,7	18	17,0

Tablo 10'a göre okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi olan toplam katılımcılara bakıldığında, tüm ifadelerle katılım düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Toplam katılımcılar dikkate alındığında, en yüksek katılım düzeyi %88,7 ile 4. ("Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.") ve 10. maddelerde ("Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.") olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde de en yüksek katılım düzeyi %87,8 ile yine 4. ve 10. maddelerde olmuştur. Yöneticilere bakıldığında ise %91,7 ile en yüksek katılım düzeyi 6 madde (3., 4., 7., 8., 9., ve 10. maddeler) için kaydedilmiştir. Yine toplam katılımcılar dikkate alındığında, en düşük katılım düzeyi %76,4 ile 2. ("Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.") ve 3. maddelerde ("Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri -gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.- hazırlayabilirim.") tespit edilmiştir. Öğretmenlerde en düşük katılım düzeyi %72 ile 3. maddede, yöneticilerde ise %79,2 ile 1. maddede ("Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.") olduğu görülmektedir. Toplam katılımcıların en fazla kararsız kaldığı maddeler ise 2., 3. ve 6. maddelerdir (sırasıyla %17,9- %17,0- %16,0). Öğretmenlerin en fazla kararsız kaldığı maddeler 6., 3. ve 8. maddelerdir (sırasıyla %20,7- %19,5- %17,1). Yöneticilerin ise ilk maddede %16,7 ile en fazla kararsız kaldığı, 6. ve 10. maddelerde ise hiç kararsızlık yaşamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, 3. ve 4. maddelerde yer alan ifadelerle katılmayan yönetici; 1., 7. ve 9. maddelerde tamamen katılmayan öğretmen ve yönetici bulunmamaktadır. Kısacası, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çalışan öğretmen ve yöneticiler kendilerini maddelerde yer alan ifadeler bakımından yeterli olarak görmektedir.

İfadelerle katılma düzeyleri bakımından yöneticilerin, öğretmenlere oranla daha düşük düzeyde katılım gösterdiği tek madde "Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim." ifadesidir. Öğretmenler bu ifadeye %85,4 katılırken, yöneticiler %79,2 oranında katılmaktadır. Diğer tüm maddelerde yer alan ifadelerle yöneticiler, öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır. Yöneticiler, öğretmenlere göre 3. maddede yer alan ifadeye %19,7; 8. maddede yer alan ifadeye ise %13,7 oranında daha fazla katılmaktadır.

“Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” ifadesine okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (yaklaşık beşte dördü) katıldıklarını belirtmiştir.

“Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” ifadesine okul öncesi ve ilköğretim öğretmen, yöneticileri ile katılımcıların tamamının katılma oranı bir önceki madde olduğu üzere yine yüksektir düzeydedir (yaklaşık katılımcıların dörtte üçü). Bu ifadeye katılma oranı yüksek olmasına rağmen, katılımcıların tamamına bakıldığında en az düzeyde katılımın olduğu iki ifadeden biri olduğu görülmektedir.

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.” ifadesine katılımcıların çoğunluğu (öğretmenlerde %72’ye, yöneticilerde %91,7’ye, toplamda ise %76,4) yine katıldıklarını yani bu konuda yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bir önceki ile benzer şekilde katılımcıların tamamına bakıldığında en az düzeyde katılımın olduğu iki ifadeden biri olduğu görülmektedir.

“Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” ifadesine okul öncesi ve ilköğretim öğretmen, yöneticileri ile katılımcıların tamamının katılma oranı öğretmenlerde %87,8’e, yöneticilerde %91,7’ye, toplamda ise %88,7’dir. Bu yanı sıra katılımcıların kendilerini en çok yeterli gördükleri iki yeterlikten biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.” ifadesi katılımcıların en yüksek katılıma görüşü belirttiği üçüncü maddedir. Toplam katılımcılarda tamamen katılmayan sadece 1 katılımcı bulunmaktadır.

“Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.” ifadesine okul öncesi ve ilköğretim öğretmen, yöneticileri ile katılımcıların dörtte üçü bu özelliklerin kendilerinde bulunduklarını belirtmişlerdir.

“Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.” ifadesine benzer şekilde katılma yüzdesinin yüksek olduğu bir madde olarak ifade edilmiştir. Bu madde özelinde yöneticiler, öğretmenlere göre %10 daha fazla önlem aldıklarını belirtmişlerdir.

“Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.” ifadesine okul öncesi ve ilkokul öğretmen ve yöneticilerin yine çoğunlukla katıldıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler, bu ifadeye öğretmenlere göre %13,7 daha fazla katılmaktadır.

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” ifadesi için katılımcıların büyük çoğunluğunun (öğretmenlerde %87,8, yöneticilerde %91,7, toplamda ise %88,7) belirtilen yeterliğe sahip olduğu görülmüştür.

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” ifadesin katılımcılar tarafından en yüksek düzeyde kendilerini yeterli gördükleri iki özellikten biridir.

Araştırmanın bulguları, okul öncesi ve ilkokul öğretmenleri ile yöneticilerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu, yöneticilerin öğretmenlere kıyasla daha yüksek özgüvene sahip olduğu göstermektedir. Yöneticilerin öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli görmesinde yöneticilerin yüksek özgüvene sahip olması, daha fazla mesleki deneyime sahip olmaları ya da yönetsel sorumlulukların etkisi olduğu söylenebilir.

Ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için yine ayrı ayrı frekans analizi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Ortaokul ve Lise Düzeyinde Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algı Düzeyleri

Maddeler		Hiç Katılmıy orum		Katılmıy orum		Ne Katılıyor um Ne Katılmıy orum		Katılıyor um		Tamame n Katılıyor um	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	9	2.4	19	5.1	29	7.7	220	58.7	98	26.1
	Yönetici	1	1.2	5	6.0	9	10.8	47	56.6	21	25.3
	Toplam	10	2.2	24	5.2	38	8.3	267	58.3	119	26.0
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	8	2.1	10	2.7	13	3.5	236	62.9	108	28.8
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	5	6.0	50	60.2	25	30.1
	Toplam	8	1.7	13	2.8	18	3.9	286	62.4	133	29.0
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	6	1.6	15	4.0	47	12.5	229	61.1	78	20.8
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	10	12.0	50	60.2	20	24.1
	Toplam	6	1.3	18	3.9	57	12.4	279	60.9	98	21.4
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	6	1.6	24	6.4	58	15.5	208	55.5	79	21.1
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	12	14.5	50	60.2	18	21.7
	Toplam	6	1.3	27	5.9	70	15.3	258	56.3	97	21.2
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	6	1.6	24	6.4	63	16.8	206	54.9	76	20.3
	Yönetici	0	0.0	2	2.4	14	16.9	52	62.7	15	18.1

	Toplam	6	1.3	26	5.7	77	16.8	258	56.3	91	19.9
6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	3	0.8	14	3.7	45	12.0	234	62.4	79	21.1
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	11	13.3	54	65.1	15	18.1
	Toplam	3	0.7	17	3.7	56	12.2	288	62.9	94	20.5
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	1	0.3	4	1.1	16	4.3	213	56.8	141	37.6
	Yönetici	0	0.0	1	1.2	4	4.8	47	56.6	31	37.3
	Toplam	1	0.2	5	1.1	20	4.4	260	56.8	172	37.6
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	2	0.5	8	2.1	44	11.7	245	65.3	76	20.3
	Yönetici	0	0.0	2	2.4	4	4.8	55	66.3	22	26.5
	Toplam	2	0.4	10	2.2	48	10.5	300	65.5	98	21.4
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	2	0.5	10	2.7	51	13.6	234	62.4	78	20.8
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	7	8.4	56	67.5	17	20.5
	Toplam	2	0.4	13	2.8	58	12.7	290	63.3	95	20.7
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4	1.1	21	5.6	49	13.1	233	62.1	68	18.1
	Yönetici	0	0.0	5	6.0	9	10.8	51	61.4	18	21.7
	Toplam	4	0.9	26	5.7	58	12.7	284	62.0	86	18.8
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	1	0.3	7	1.9	28	7.5	235	62.7	104	27.7
	Yönetici	0	0.0	1	1.2	7	8.4	56	67.5	19	22.9
	Toplam	1	0.2	8	1.7	35	7.6	291	63.5	123	26.9
	Öğretmen	1	0.3	10	2.7	56	14.9	238	63.5	70	18.7

12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Yönetici	0	0.0	3	3.6	10	12.0	54	65.1	16	19.3
	Toplam	1	0.2	13	2.8	66	14.4	292	63.8	86	18.8
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	3	0.8	11	2.9	55	14.7	218	58.1	88	23.5
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	11	13.3	54	65.1	15	18.1
	Toplam	3	0.7	14	3.1	66	14.4	272	59.4	103	22.5
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	6	1.6	22	5.9	71	18.9	216	57.6	60	16.0
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	12	14.5	56	67.5	12	14.5
	Toplam	6	1.3	25	5.5	83	18.1	272	59.4	72	15.7
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	8	2.1	21	5.6	55	14.7	229	61.1	62	16.5
	Yönetici	0	0.0	3	3.6	11	13.3	52	62.7	17	20.5
	Toplam	8	1.7	24	5.2	66	14.4	281	61.4	79	17.2
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	3	0.8	13	3.5	57	15.2	232	61.9	70	18.7
	Yönetici	0	0.0	2	2.4	13	15.7	55	66.3	13	15.7
	Toplam	3	0.7	15	3.3	70	15.3	287	62.7	83	18.1
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	3	0.8	9	2.4	43	11.5	244	65.1	76	20.3
	Yönetici	0	0.0	2	2.4	11	13.3	54	65.1	16	19.3
	Toplam	3	0.7	11	2.4	54	11.8	298	65.1	92	20.1

Tablo 11'e göre ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi olan toplam katılımcılara bakıldığında tüm ifadelere katılım düzeyleri oldukça yüksek seviyededir. Toplam katılımcılar dikkate alındığında en yüksek katılım düzeyi %94,4 katılım oranı 7. madde (Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim), %91,4 ile 2. madde (Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim) ve %90,4 ile 11. madde (Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerde de en yüksek katılım düzeyinin 7., 2. ve 11. maddelerde olduğu görülmüştür (sırasıyla %94,4; %91,7; %90,4). Yöneticilere açısından %93,9 ile katılım düzeyinin en yüksek olduğu 7. madde iken, en yüksek katılım düzeyi olan ikinci maddenin öğretmenlerden farklı olarak %92,8 ile 8. madde (Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim) olduğu görülmektedir. Sonra ise öğretmenlerde olduğu gibi yöneticilerde de sırasıyla 11. ve 2. maddeler için katılımın yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların genelde sınav güvenliğini sağlama ve kısa cevaplı sorularla ilgili özyeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Toplam katılımcılar dikkate alındığında en düşük katılım düzeyi ise %75,1 ile 14. (Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim), %76,22 ile 5. (Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim), %77,5 ile 4. (Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim), %78,6 ile 15. (Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim) maddeler için olduğu tespit edilmektedir. Katılım düzeyinin düşük olduğu maddelere bakıldığında katılımcılar, sınavların değerlendirilmesi ve analizi sürecindeki yeterliliklerin düşük olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerde en düşük katılım düzeyinin %73,6 ile yine 14. madde olduğu, yöneticilere bakıldığında ise %80,8 ile 5. madde olduğu görülmektedir.

Toplam katılımcıların en fazla kararsız kaldığı maddelerin ise 14., 5., 4. ve 16. maddeler olduğu (sırasıyla %18,1-%16,8-%15,3-%15,3), öğretmenlerin en fazla kararsız kaldığı maddelerin aynı maddeler olduğu, yöneticilerin ise 5. maddede %16,9 ile en fazla kararsız kaldığı görülmektedir. Kısacası ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmen ve yöneticiler de kendilerini anketteki belirtilen ifadeler bakımından yeterli olarak görmektedir. Okul öncesi ve ilkökul düzeyinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Tablo 10'da yer alan ifadelere katılma düzeyine göre öğretmenlerde ve toplam katılımcılarda ortalamanın daha yüksek, yöneticilerde ise daha düşük olduğu söz konusu iki tablo arasında karşılaştırma

yapıldığında tespit edilmektedir (Tablo sırasına göre öğretmenlerde %80,98-%82,85; yöneticilerde %88,36-%85,28; toplam %82,65-%83,26).

İfadelere katılma düzeyleri bakımından yöneticilerin öğretmenlere oranla 1., 2., 6., 7., ve 17. maddelerde daha düşük düzeyde katılım gösterdiği, en çok farkın ise %2,9 ile ilk maddede olduğu (Açık uçlu soru hazırlayabilirim), 11.maddede aynı oranda katılım düzeyinin olduğu, kalan diğer on bir madde de ise yöneticilerin öğretmenlere göre daha yüksek katılım oranına sahip olduğu görülmektedir. Yöneticilerin 14. maddede (Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim) öğretmenlere göre %-5,6; 8. maddede (Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim) ise %-7,2 oranında fazla katılım sağlamaktadır.

“Açık uçlu soru hazırlayabilirim.” ifadesine hem ortaokul ve lise öğretmenlerinin hem de yöneticilerin yaklaşık %80’den fazlası (öğretmenlerde %84,8; yöneticilerde %81,9) bu yeterliğe sahip olduğunu belirtmiştir.

“Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.” İfadesi öğretmen ve toplam katılımcılarda katılma oranlarının (yaklaşık %90 katılma oranları ile) en yüksek olduğu ikinci, yöneticilerde ise dördüncü ifade olduğu görülmektedir (öğretmenlerde %91,7; yöneticilerde %90,3).

“Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” ifadesi diğer maddelerde olduğu gibi belirtilenlerin çoğunda (%80 civarında) sahip olunan bir özellik olarak belirtilmiştir (öğretmenlerde %81,9; yöneticilerde %84,3).

“Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” ifadesine katılma oranının yüksek olmasına karşı diğer maddelere göre düşük olduğu bir madde olarak belirlenmiştir (öğretmenlerde %76,6; yöneticilerde %81,9).

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.” ifadesi bir önceki madde gibi katılma oranının diğer maddelere göre düşük olduğu maddelerden biridir (öğretmenlerde %75,2; yöneticilerde %80,8). Bu ifade, aynı zamanda yöneticilerin katılma oranının öğretmenlerin katılma oranına farkının en yüksek olduğu üçüncü ifadedir (fark %5,6).

“Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” ifadesi katılımcılar tarafından yüksek katılımın sağlandığı bir madde olarak belirlenmiştir (öğretmenlerde %83,5; yöneticilerde %83,2).

“Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.” ifadesine göre ortaokul ve lise öğretmenlerin ve yöneticilerinin en yüksek düzeyde (sırasıyla %94,4 ve %93,9) kendilerinin yeterliğine inandıkları madde olarak belirlenmiştir.

“Sınav sürecinde sınav puanlarına karşılabilecek hatalar için önlemler alabilirim.” İfadesine katılma oranlarının yüksek düzeyde gerçekleştiği (öğretmenlerde %85,6; yöneticilerde %92,8; toplam katılımcılarda %86,9), aynı zamanda yöneticilerin katılma oranının öğretmenlerin katılma oranına farkının en yüksek olduğu ikinci ifadedir. (-%7,2)

“Bıçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.” İfadesi anketteki diğer maddelerde olduğu gibi %80 civarında yeterli olduğu düşünülen maddelerden biridir (öğretmenlerde %83,1; yöneticilerde %88; toplam katılımcılarda %84).

“Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.” ifadesi yeterlik açısından diğer maddelere benzer oranda sahip olduğu düşünülmektedir (öğretmenlerde %80,2; yöneticilerde %83,1; toplam katılımcılarda %80,8).

“Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.” İfadesi katılımcıların yaklaşık %90’ı tarafından en yüksek düzeyde sahip olduğu düşünülen üçüncü yeterlik olarak tespit edilmiştir (öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda eşit düzeyde %90,4).

“Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.” ifadesi katılımcıların yine %80’i tarafından katılma seçenekleri ile desteklenmiştir (öğretmenlerde %82,2; yöneticilerde %84,4; toplam katılımcılarda %82,6).

“Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.” ifadesi bir önceki madde ile benzer şekilde katılım düzeyine sahiptir (öğretmenlerde %81,6; yöneticilerde %83,2; toplam katılımcılarda %81,9).

“Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.” olup (ortaokul ve lise öğretmenlerin ve toplam katılımcıların yaklaşık %75’i tarafından seçilen bir yeterlik olup (öğretmenlerde %73,6; yöneticilerde %82; toplam katılımcılarda %75,1) aynı zamanda yöneticilerin katılma oranının öğretmenlerin katılma oranına farkının en yüksek olduğu ifadedir (-%8,4)

“Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.” ifadesi içim yine diğer maddelerde olduğu gibi katılımcılar yaklaşık %80 oranında katılma seçeneklerine yönelmiştir (öğretmenlerde %77,6; yöneticilerde %83,2).

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” ifadesine katılma düzeyinin yine çoğunluğu oluşturduğu belirlenmiştir (öğretmenlerde %80,6; yöneticilerde %82,0).

“Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” ifadesine sahip olduğunu düşünen katılımcıların oranı yaklaşık %85’tir (öğretmenlerde %85,4; yöneticilerde %84,4).

4.3. Dördüncü Alt Araştırma Problemine Ait Bulgular

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin demografik (*cinsiyet*) ve mesleki (*öğretmen-yönetici olma durumu, branş, eğitim seviyesi, mezun olduğu fakülte, çalıştığı kurum türü*) özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Bu alt araştırma problemine ait bulgular veri toplama araçlarının okul öncesi ve ilkokul kademesi ile ortaokul ve lise kademesi için iki farklı şekilde hazırlandığından okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyleri ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algı düzeylerinin demografik ve mesleki özelliklere göre farklılaşma durumları her değişkende ikiye ayrılarak incelenmiştir.

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin öğretmen ve yöneticilere göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklaşma Durumları*

Maddeler	Öğretmen n=81	Yönetici n=24	W	p	Çift Seri.
	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1019,5	0,66	0,05
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	922,0	0,67	-0,05
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	782,0	0,09	-0,20
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	965,0	0,95	-0,01
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	954,5	0,88	-0,02
6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	894,0	0,49	-0,08
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	876,5	0,38	-0,10
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	879,0	0,40	-0,10
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	910,5	0,56	-0,06
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1000,5	0,79	0,03

Tablo 12 incelendiğinde tüm maddelerde yönetici ve öğretmen olma durumuna göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin öğretmen ve yöneticilere göre farklılaşma durumları Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.



Tablo 13. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Farklaşma Durumları

Maddeler	Öğretmen n=375	Yönetici n=83	W	p	Çift Seri.
	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (0,50)	15950,5	0,69	0,02
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15488,5	0,94	0,00
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14794,5	0,42	-0,05
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14724,0	0,39	-0,05
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14981,0	0,55	-0,04
6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15962,0	0,67	0,03
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15638,0	0,94	0,00
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	13863,5	0,06	-0,11
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15049,5	0,58	-0,03
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14753,5	0,39	-0,05
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	16233,5	0,47	0,04
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15233,0	0,72	-0,02
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	16066,0	0,60	0,03

14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	14580,0	0,31	-0,06
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14278,0	0,18	-0,08
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15712,5	0,87	0,00
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15791,5	0,80	0,01

Tablo 13 incelendiğinde tüm maddelerde yönetici ve öğretmen olma durumuna göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 14’te sunulmuştur.



Tablo 14. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları*

Maddeler	n=	Kadın 56/4/60	Erkek 25/20/45	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	607,0	0,25	-0,13
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,25)	51,5	0,32	0,29
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1307,5	0,74	-0,03
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	627,5	0,41	-0,10
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	52,0	0,27	0,30
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1277,0	0,59	-0,05
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	676,0	0,78	-0,03
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	49,0	0,35	0,23
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1256,0	0,48	-0,07
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	522,5	< 0,05	-0,25
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	47,0	0,51	0,18
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1143,0	0,10	-0,15
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	668,5	0,70	-0,05
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	48,5	0,44	0,21
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1337,5	0,93	-0,01
	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	578,5	0,15	-0,17

6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Yönetici	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	40,0	1,00	0,00
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1151,0	0,13	-0,15
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	602,0	0,23	-0,14
	Yönetici	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	37,5	0,84	-0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1158,5	0,13	-0,14
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	671,0	0,74	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	49,0	0,35	0,23
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1299,0	0,70	-0,04
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	671,5	0,73	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	49,0	0,35	0,23
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1318,0	0,80	-0,02
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	618,5	0,31	-0,12
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	49,0	0,35	0,23
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1297,5	0,67	-0,04

Tablo 14 incelendiğinde dördüncü maddede okulöncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen görüşlerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun dördüncü maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide ($-0,25$) olduğu görülmektedir. Bu görüşe erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Yani okulöncesi ve ilkokulda görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabileceği algısı daha yüksektir.

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Kadın 203/9/212	Erkek 172/74/246	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	15322,5	< 0,05	-0,12
	Yönetici	4,00 (2,00)	4,00 (0,00)	317,0	0,80	-0,05
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	23572,5	< 0,05	-0,10
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	14922,5	< 0,05	-0,15
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	369,0	0,55	0,11
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	23151,0	< 0,05	-0,11
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	14453,5	< 0,05	-0,17
	Yönetici	4,00 (2,00)	4,00 (0,00)	316,5	0,79	-0,05
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	21971,0	< 0,05	-0,16
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	14609,5	< 0,05	-0,16
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	287,0	0,45	-0,14
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	21954,5	< 0,05	-0,16
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15511,0	< 0,05	-0,11
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	372,0	0,51	0,12
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	23626,5	0,05	-0,09

6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	15322,5	< 0,05	-0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	365,0	0,59	0,10
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	23800,5	0,06	-0,09
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	15629,0	< 0,05	-0,11
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	372,0	0,52	0,12
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	24090,5	0,11	-0,08
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	16223,0	0,16	-0,07
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,75)	347,0	0,81	0,04
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	23893,0	0,07	-0,08
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16038,5	0,12	-0,08
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	379,5	0,42	0,14
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	24354,0	0,16	-0,07
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	16088,5	0,13	-0,08
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	294,0	0,52	-0,12
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	23834,0	0,07	-0,09
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	15954,0	0,09	-0,09
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	364,5	0,58	0,10
	Toplam	4,00 (0,25)	4,00 (1,00)	24696,5	0,25	-0,05
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15830,5	0,07	-0,09
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	325,5	0,90	-0,02

	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	23902,5	0,07	-0,08
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	17093,0	0,70	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	332,5	1,00	0,00
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	25849,0	0,86	-0,01
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,25)	16872,5	0,53	-0,03
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	312,5	0,72	-0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	24821,0	0,32	-0,05
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	16914,0	0,55	-0,03
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	357,0	0,69	0,07
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	24979,0	0,37	-0,04
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	17809,0	0,70	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	342,0	0,88	0,03
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	26623,5	0,65	0,02
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	17097,0	0,68	-0,02
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	392,0	0,31	0,18
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	26056,0	0,99	0,00

Tablo 15 incelendiğinde 1., 2., 3. ve 4. maddelerde ortaokul ve lisede görev yapan hem öğretmen hem de toplam katılımcı görüşlerde; 5., 6. ve 7. maddelerde ise sadece öğretmen görüşlerinde cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda cinsiyete göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun birinci maddesi olan “Açık uçlu soru hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,12 ve -0,10) olduğu görülmektedir. Bu görüşe hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkeklerin kadınlara göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkek eğitimciler, açık uçlu soru hazırlayabileceğini kadınlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun ikinci maddesi olan “Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,15 ve -0,11) olduğu görülmektedir. Bu görüşe hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkeklerin kadınlara göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkek eğitimciler, kısa cevaplı soru hazırlayabileceğini kadınlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun üçüncü maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,17 ve -0,16) olduğu görülmektedir. Bu görüşe hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkeklerin kadınlara göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkek eğitimciler; amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabileceğini kadınlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dördüncü maddesi olan “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisinde de -0,16) olduğu görülmektedir. Bu görüşe hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkeklerin kadınlara göre katılma

düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkek eğitimciler; ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabileceğini kadınlara göre daha fazla düşünmektedir.

Formun beşinci maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,11) olduğu ve bu görüşe erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabileceğini kadın öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun altıncı maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” görüşü için görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,12) olduğu ve bu görüşe erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler; amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabileceğine kadın öğretmenlere göre daha fazla katılmaktadır.

Formun yedinci maddesi olan “Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.” görüşü için görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,11) olduğu ve bu görüşe erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre katılma düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler, sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabileceğini kadın öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir.

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları*

	n=	Okul Önc/ Sınıf 68/21/89	Yabancı Dil 5/1/6	Diğer 8/2/10			
	Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	χ^2	p	η^2
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	1,57	0,46	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	2,84	0,24	0,12
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,45	0,80	0,00
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1,11	0,57	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,65	0,16	0,16
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	0,34	0,84	0,00
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	3,00 (1,00)	4,00 (0,25)	2,24	0,33	0,03
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,58	0,10	0,20
	Toplam	4,00 (0,00)	3,50 (1,00)	4,00 (0,00)	0,94	0,63	0,01
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	1,36	0,51	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,66	0,16	0,16
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	2,44	0,30	0,02
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,56	0,76	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,26	0,20	0,14
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	1,93	0,38	0,02

6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,25)	1,48	0,48	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,01	0,22	0,13
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	0,39	0,82	0,00
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	0,99	0,61	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,66	0,16	0,16
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	2,47	0,29	0,02
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	0,32	0,85	0,00
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,58	0,10	0,20
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,20	0,91	0,00
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	0,65	0,72	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,58	0,10	0,20
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,22	0,90	0,00
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	1,04	0,60	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,58	0,10	0,20
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1,02	0,60	0,01

Tablo 16 incelendiğinde tüm maddelerde branş açısından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Kruskal Wallis testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.



Tablo 17. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumları

	n=	Türkçe/ Edebiyat 59/10/69	Yabancı Dil 47/8/55	Diğer 269/65/334			
	Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	χ^2	p	η^2
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	1,47	0,48	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,50 (1,00)	4,00 (1,00)	6,81	< 0,05	0,08
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,18	0,92	0,00
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	2,83	0,24	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	4,00 (1,00)	4,84	0,09	0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,73	0,42	0,00
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,82	0,66	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	7,97	< 0,05	0,10
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,19	0,91	0,00
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	5,12	0,08	0,01
	Yönetici	3,50 (1,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	9,40	< 0,05	0,11
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	1,32	0,52	0,00
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	3,56	0,17	0,01
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,24	0,07	0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	2,06	0,36	0,00

6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6,75	< 0,05	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	4,54	0,10	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00	0,14	0,01
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,17	0,21	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,54	0,46	0,02
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	1,34	0,51	0,00
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	2,11	0,35	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	4,00 (1,00)	2,40	0,30	0,03
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1,34	0,51	0,00
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,25	0,12	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,04	0,08	0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	2,15	0,34	0,00
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1,37	0,50	0,00
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,17	0,08	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	2,23	0,33	0,00
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3,65	0,16	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,35	0,07	0,07
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,75)	3,78	0,15	0,01
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,13	0,94	0,00
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,74	0,06	0,07

	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	0,34	0,85	0,00
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	1,78	0,41	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	7,51	< 0,05	0,09
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	0,38	0,83	0,00
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	0,57	0,75	0,00
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6,23	< 0,05	0,08
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	1,16	0,56	0,00
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	0,62	0,73	0,00
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,50 (1,00)	4,00 (0,00)	5,75	0,06	0,07
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	0,04	0,98	0,00
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,50)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5,77	0,06	0,02
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6,27	< 0,05	0,08
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,27	0,20	0,01
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6,31	< 0,05	0,02
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4,64	0,10	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3,35	0,19	0,01

Tablo 17 incelendiğinde ortaokul ve lisede görev yapan çeşitli branşlardan öğretmen ve yöneticilerin belirli ölçme ve değerlendirme yetenekleri konusundaki öz yeterlik algıları arasındaki farklar değerlendirilmiştir. 1., 3., 4., 13., 14. ve 16. maddede ortaokul ve lisede görev yapan yönetici görüşlerinde; 6. ve 17. maddede ise öğretmen görüşlerinde branş açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda branşlara göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun birinci maddesi yani “Açık uçlu soru hazırlayabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,08$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin katılma düzeyinin branşı yabancı dil olan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun üçüncü maddesi yani “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,10$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin katılma düzeyinin diğer branşlarda görev yapan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun dördüncü maddesi yani “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,11$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin katılma düzeyinin diğer branşlarda görev yapan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun altıncı maddesi yani “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın öğretmenlerde düşük düzey ($\eta^2=0,02$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılma düzeyinin diğer branş öğretmenlerinden istatistiksel olarak büyük olduğu görülmüştür.

Formun 13. maddesi yani “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,09$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin

katılma düzeyinin branşı yabancı dil olan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun 14. maddesi yani “Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,08$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin katılma düzeyinin diğer branşlarda görev yapan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun 16. maddesi yani “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yöneticilerde orta düzey ($\eta^2=0,08$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, branşı Türkçe ve edebiyat olan yöneticilerin katılma düzeyinin diğer branşlarda görev yapan yöneticilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür.

Formun 17. maddesi yani “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” için ortaya çıkan istatistiksel farklılığın öğretmenlerde düşük düzey ($\eta^2=0,02$) etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu madde için yapılan çoklu karşılaştırmalarda, Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin katılma düzeyinin diğer branş öğretmenlerinden istatistiksel olarak büyük olduğu görülmüştür.

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin eğitim seviyesine göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları*

Maddeler	n=	Lisans 69/13/82	Lisansüstü 10/10/20	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	283,0	0,27	-0,18
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	71,5	0,67	0,10
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	784,0	0,72	-0,04
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,75)	361,0	0,80	0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	81,0	0,24	0,25
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	893,5	0,49	0,09
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	271,5	0,22	-0,21
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	79,5	0,23	0,22
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	730,0	0,37	-0,11
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	271,5	0,20	-0,21
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	83,5	0,15	0,29
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	800,0	0,84	-0,02
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	318,5	0,65	-0,08
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,75)	78,5	0,32	0,21
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	846,0	0,80	0,03
	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	327,5	0,77	-0,05

6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,50)	74,5	0,51	0,15
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	832,5	0,91	0,02
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	298,0	0,42	-0,14
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	64,0	0,97	-0,02
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	731,5	0,37	-0,11
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	262,0	0,15	-0,24
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	79,5	0,23	0,22
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	755,5	0,51	-0,08
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	335,0	0,86	-0,03
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	90,0	< 0,05	0,39
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	901,5	0,39	0,10
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	301,0	0,43	-0,13
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	90,0	< 0,05	0,39
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	883,0	0,51	0,08

Tablo 18 incelendiğinde 9. ve 10. maddelerde okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yönetici görüşlerinde eğitim seviyesi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamış, her iki grubun da benzer şekilde kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Formun dokuzuncu maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın orta düzey etkide (0,39) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisans mezunu yöneticilerin, lisansüstü mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisans mezunu yöneticiler, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendireceğine lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla katılmaktadır.

Formun 10. maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın orta düzey etkide (0,39) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisans mezunu yöneticilerin, lisansüstü mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisans mezunu yöneticiler, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebileceğine lisansüstü mezunu yöneticilere göre daha fazla katılmaktadır.

Genel olarak, lisans ve lisansüstü düzeydeki öğretmen ve yöneticilerin ölçme ve değerlendirme yetenekleri konusundaki özyeterlik algıları büyük ölçüde benzerlik göstermekte, ancak bazı spesifik alanlarda yöneticiler kendilerini daha yeterli hissetmektedir. Bu durum, eğitim seviyesinin belirli ölçme ve değerlendirme yetenekleri üzerinde farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin eğitim seviyesine göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Eğitim Seviyesine Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Lisans 291/50/341	Lisansüstü 84/33/117	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	9972,5	< 0,05	-0,18
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	675,0	0,12	-0,18
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16451,0	< 0,05	-0,18
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	10606,5	< 0,05	-0,13
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	742,0	0,38	-0,10
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	17502,5	< 0,05	-0,12
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	9786,0	< 0,05	-0,20
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	650,5	0,06	-0,21
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	15874,5	< 0,05	-0,20
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,50)	4,00 (1,00)	10328,0	< 0,05	-0,16
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	630,5	< 0,05	-0,24
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	16432,0	< 0,05	-0,18
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	10094,0	< 0,05	-0,17
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	640,0	< 0,05	-0,22
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	16269,0	< 0,05	-0,18

6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	10448,0	< 0,05	-0,15
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	665,0	0,08	-0,19
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16990,0	< 0,05	-0,15
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	11108,5	0,15	-0,09
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	655,5	0,07	-0,21
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	17665,5	< 0,05	-0,11
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	10145,0	< 0,05	-0,17
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	656,5	0,06	-0,20
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16200,5	< 0,05	-0,19
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	10709,5	< 0,05	-0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	643,5	< 0,05	-0,22
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	17005,0	< 0,05	-0,15
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	11692,0	0,49	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	746,5	0,40	-0,10
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	18707,5	0,25	-0,06
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	10893,0	0,08	-0,11
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	732,0	0,30	-0,11
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	17932,0	0,06	-0,10
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	11238,0	0,19	-0,08
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	696,5	0,16	-0,16

	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	17960,5	0,06	-0,10
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	10134,0	< 0,05	-0,17
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	741,0	0,36	-0,10
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	17042,0	< 0,05	-0,15
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	10728,0	0,06	-0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	715,0	0,22	-0,13
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	17343,5	< 0,05	-0,13
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	10398,0	< 0,05	-0,15
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	734,5	0,33	-0,11
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	16981,0	< 0,05	-0,15
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	9955,5	< 0,05	-0,19
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	622,0	< 0,05	-0,25
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16112,5	< 0,05	-0,19
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	10499,5	< 0,05	-0,14
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	694,5	0,15	-0,16
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	17178,5	< 0,05	-0,14

Tablo 19 incelendiğinde 4., 5., 9. ve 16. maddelerde ortaokul ve lisede görev yapan yönetici, öğretmen ve toplam katılımcı görüşlerinde; 1., 2., 3., 6., 8., 13., 15. ve 17. maddelerde ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcı görüşlerinde; 7. ve 14. maddelerde ise ortaokul ve lisede görev yapan toplam katılımcı görüşlerinde eğitim seviyesi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda (10., 11. ve 12. maddelerde) eğitim seviyesine göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun birinci maddesi olan “Açık uçlu soru hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisinde de -0,18) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar, açık uçlu soru hazırlayabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun ikinci maddesi olan “Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,13 ve -0,12) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar, kısa cevaplı soru hazırlayabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun üçüncü maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisinde de -0,20) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar; amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dördüncü maddesi olan “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,16; -0,24; -0,18) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcıların,

lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar; ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabileceği görüşüne lisans mezunlarına göre daha fazla katılmaktadır.

Formun beşinci maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,17; -0,22; -0,18) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar; biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabileceği görüşüne lisans mezunlarına göre daha fazla katılmaktadır.

Formun altıncı maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisinde de -0,15) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar; amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun yedinci maddesi olan “Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,11) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu toplam katılımcılar, sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun sekizinci maddesi olan “Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,17 ve -0,19) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar, sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dokuzuncu maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,12; -0,22; -0,15) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 13. maddesi olan “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,17 ve -0,15) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar; ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 14. maddesi olan “Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (-0,13) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu toplam katılımcılar, sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 15. maddesi olan “Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisi için -0,15) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam

katılımcılar, sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 16. maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (sırasıyla -0,19; -0,25; -0,19) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 17. maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (her ikisi için -0,14) olduğu görülmektedir. Bu görüşe lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların, lisans mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Lisansüstü mezunu öğretmen ve toplam katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebileceğini lisans mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir.

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları*

Maddeler	n=	Eğitim/Tek. Eğitim Fak. 72/20/92		Diğer Fak. 9/4/13		Çift Seri.
		Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	W	p
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.		Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	327,5	0,96
		Yönetici	4,00 (0,25)	5,00 (0,25)	9,5	< 0,05
		Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	465,0	0,12
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.		Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	331,0	0,91
		Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,25)	8,0	< 0,05
		Toplam	4,00 (0,25)	4,00 (1,00)	474,5	0,17
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.		Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	264,5	0,31
		Yönetici	4,00 (0,00)	5,00 (0,25)	9,0	< 0,05
		Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	396,5	< 0,05
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.		Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	280,0	0,43
		Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	22,0	0,07
		Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	464,0	0,11
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.		Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	294,5	0,60
		Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	21,0	0,07
		Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	477,5	0,16

6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	309,0	0,80	-0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,50)	30,0	0,38	-0,25
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	542,0	0,53	-0,09
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	277,5	0,41	-0,14
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	22,0	0,07	-0,45
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	459,5	0,10	-0,23
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,25)	4,00 (0,00)	-		
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	20,0	< 0,05	-0,50
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	480,5	0,17	-0,20
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	-		
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	20,0	< 0,05	-0,50
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	496,0	0,21	-0,17
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	-		
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,50 (1,00)	20,0	< 0,05	-0,50
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	544,0	0,51	-0,09

Tablo 20 incelendiğinde 1., 2., 8., 9. ve 10. maddelerde okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yönetici görüşlerinde; 3. maddede ise hem yönetici hem de toplam katılımcı görüşlerinde mezun olunan fakülte açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun birinci maddesi olan “Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,76) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler; amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun ikinci maddesi olan “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,80) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler; ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun üçüncü maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,78), toplam katılımcılarda ortaya çıkan istatistiksel farklılığın orta düzey etkide (-0,34) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yönetici ve toplam katılımcıların, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yönetici ve toplam katılımcılar, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun sekizinci maddesi olan “Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,50) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler; ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun dokuzuncu maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,50) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Formun 10. maddesi olan “Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.” görüşü için okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın yüksek düzey etkide (-0,50) olduğu görülmektedir. Bu görüşe diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun olan yöneticiler, biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçlar /değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebileceğini eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmektedir.

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Eğitim/Tek. Eğitim Fak. 331/80/411	Diğer Fak. 126/27/153	W	p	Çift Seri.
		Kategori	Med (Ç.A.)			
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	13647,5	0,09	-0,10
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (0,50)	656,0	0,70	-0,05
	Toplam	4,00 (0,75)	4,00 (1,00)	20287,5	0,09	-0,09
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	14640,0	0,59	-0,03
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	650,5	0,65	-0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	21497,0	0,50	-0,03
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14162,5	0,27	-0,06
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	663,5	0,76	-0,04
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	21006,5	0,27	-0,06
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15337,5	0,78	0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	686,0	0,97	-0,01
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22574,0	0,79	0,01
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	14522,5	0,52	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	725,0	0,68	0,05
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	21761,0	0,67	-0,02

6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14854,5	0,78	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	733,0	0,61	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22183,5	0,95	0,00
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	14326,5	0,37	-0,05
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	627,0	0,47	-0,09
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	20972,5	0,26	-0,06
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15404,5	0,71	0,02
	Yönetici	4,00 (0,25)	4,00 (1,00)	637,0	0,52	-0,08
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22428,0	0,88	0,01
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14760,0	0,69	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	651,0	0,64	-0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	21690,0	0,61	-0,03
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14050,5	0,22	-0,07
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	568,5	0,16	-0,18
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	20355,0	0,09	-0,09
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	14997,0	0,91	-0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	552,0	0,09	-0,20
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	21367,5	0,42	-0,04
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14779,5	0,71	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	620,5	0,41	-0,10

	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	21523,5	0,51	-0,03
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15305,0	0,81	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	738,0	0,57	0,07
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22744,5	0,67	0,02
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	15517,0	0,63	0,03
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	629,0	0,46	-0,09
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	22501,5	0,83	0,01
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	16828,0	< 0,05	0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,50)	650,5	0,65	-0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,25)	24218,5	0,09	0,09
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	15020,0	0,93	-0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	742,5	0,53	0,08
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22426,5	0,88	0,01
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	14976,0	0,89	-0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,50)	681,0	0,92	-0,01
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	22038,5	0,84	-0,01

Tablo 21 incelendiğinde 15. maddede ise öğretmen görüşlerinde mezun olunan fakülte açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bunun dışındaki durumlarda mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Formun 15. maddesi olan “Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.” görüşü için ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde ortaya çıkan istatistiksel farklılığın düşük düzey etkide (0,12) olduğu görülmektedir. Bu görüşe eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, diğer fakülte mezunlarına göre katılma düzeyinin daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi veya teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabileceğini diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir.

Genel olarak, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin formda yer alan ölçme ve değerlendirme yetenekleri konusundaki özyeterlik algıları Eğitim/Teknik Eğitim Fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olma durumuna göre anlamlı farklar bulunmamaktadır. Her iki grup da bu yetenekler konusunda benzer algılara sahip olup, bazı alanlarda küçük farklılıklar olsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin çalıştığı kurum türüne (devlet/özel) göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. *Okul Öncesi ve İlkokulda Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumları*

Maddeler	n=	Devlet 72/24/	Özel 9/0/9			
	Kategori	Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)	W	p	Çift Seri.
1. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	325,5	0,99	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	429,0	0,97	-0,01
2. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	364,0	0,51	0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	489,5	0,46	0,13
3. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	311,0	0,83	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	434,0	0,98	0,01
4. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	307,5	0,77	-0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	411,5	0,78	-0,05
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	264,0	0,28	-0,19
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	355,5	0,29	-0,18

6. Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	326,5	0,97	0,01
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	440,5	0,91	0,02
7. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	284,0	0,48	-0,12
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	388,0	0,54	-0,10
8. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	299,0	0,67	-0,08
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	409,5	0,76	-0,05
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	311,5	0,83	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	422,0	0,89	-0,02
10. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	339,5	0,78	0,05
	Yönetici	4,00 (0,00)	- (-)	-	-	-
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	449,0	0,81	0,04

Tablo 22 incelendiğinde tüm maddelerde okul öncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, çalıştığı kurum türüne (resmi/özel) göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Her iki grubun da formda belirli ölçme ve değerlendirme yetenekleri bakımından benzer algılara sahip olduğu görülmektedir. Yöneticiler için veri olmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin çalıştığı kurum türüne (devlet/özel) göre farklılaşma durumları öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi için Mann-Whitney U testi ile incelenmiş ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.



Tablo 23. Ortaokul ve Lisede Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişikliklerde Ele Alınan Konulara İlişkin Özyeterlik Algıları Düzeylerinin Çalıştığı Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumları

Maddeler	n=	Devlet 354/78/432	Özel 21/5/26	W	p	Çift Seri.
		Med (Ç.A.)	Med (Ç.A.)			
1. Açık uçlu soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	4057,5	0,43	0,09
	Yönetici	4,00 (0,75)	4,00 (0,00)	204,0	0,86	0,05
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6086,5	0,42	0,08
2. Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	3937,5	0,59	0,06
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	259,0	0,16	0,33
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	6235,5	0,27	0,11
3. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3637,5	0,85	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	207,5	0,79	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5583,5	0,96	-0,01
4. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4553,0	0,06	0,23
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	199,5	0,93	0,02
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	6662,0	0,08	0,19
5. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3875,0	0,72	0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	192,0	0,96	-0,02
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5792,0	0,77	0,03

6. Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4013,5	0,48	0,08
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	202,5	0,87	0,04
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6019,0	0,48	0,07
7. Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3446,0	0,52	-0,07
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	207,5	0,79	0,06
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	5354,5	0,65	-0,05
8. Sınav sürecinde sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	4080,5	0,37	0,10
	Yönetici	4,00 (1,00)	4,00 (0,00)	196,5	0,98	0,01
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	6043,0	0,44	0,08
9. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3440,5	0,51	-0,07
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	207,5	0,78	0,06
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5340,0	0,62	-0,05
10. Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3641,5	0,86	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	200,5	0,91	0,03
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5548,0	0,91	-0,01
11. Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3563,0	0,71	-0,04
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	185,0	0,83	-0,05
	Toplam	4,00 (1,00)	4,00 (0,75)	5378,5	0,67	-0,04
12. Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	3632,5	0,84	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	199,5	0,93	0,02

	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	5534,0	0,88	-0,02
13. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	4027,0	0,47	0,08
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	163,0	0,48	-0,16
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,50)	5835,0	0,71	0,04
14. Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabilirim.	Öğretmen	4,00 (1,00)	4,00 (1,00)	3336,5	0,38	-0,10
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	187,5	0,87	-0,04
	Toplam	4,00 (0,25)	4,00 (0,75)	5093,0	0,37	-0,09
15. Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (2,00)	3631,5	0,84	-0,02
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	231,0	0,43	0,19
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,75)	5693,0	0,89	0,01
16. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	3125,5	0,16	-0,16
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	224,0	0,52	0,15
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	5042,0	0,31	-0,10
17. Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.	Öğretmen	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	3136,5	0,16	-0,16
	Yönetici	4,00 (0,00)	4,00 (0,00)	167,5	0,54	-0,14
	Toplam	4,00 (0,00)	4,00 (1,00)	4759,5	0,12	-0,15

Tablo 23 incelendiğinde tüm maddelerde ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, çalıştığı kurum türüne (resmi/özel) olma durumuna göre istatistiksel olarak bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler, eğitim sisteminin genel yapısında önemli dönüşümler yaratmıştır. Bu değişiklikler, öğretmenlerin mesleki uygulamaları ve öz yeterlik algıları üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Eğitim sistemindeki bu yeniliklerin, öğretmenler üzerinde yarattığı etkileri anlamak ve değerlendirmek amacıyla, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki değişiklikler hakkındaki görüşlerini ve öz yeterlik algılarını araştırmak büyük önem taşımaktadır. Özellikle, öğretmenlerin bu değişiklikleri ne ölçüde benimsedikleri ve uygulamada karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi, eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışma, öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 ders yılı başında ölçme ve değerlendirme alanında yapılan değişiklikler hakkındaki görüşleri ve öz yeterlik algılarını incelemektedir. Araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Sakarya ilinde görev yapan resmi ve özel okul öğretmenleri oluştururken, örneklemi 564 öğretmen ve idareciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı, gönüllülük formu, kişisel bilgi formu, görüş ve öz yeterlik anketinden oluşmaktadır. Veriler Microsoft Form aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Analizlerde frekans ve yüzde değerleri ile Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda alt problemler başlıkları altında özetlenmiş ve ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri ele alınmıştır. MEB tarafından 2023-2024 ders yılı öncesinde ölçme ve değerlendirme alanında

gerçekleştirilen değişikliklerin sorgulandığı 16 maddenin sekizinde katılımcıların yarısından azı katılım sağlarken, diğer sekiz madde de ise yarısından fazlası katılım sağlamıştır. Katılımcıların katılım sağlamadığı maddelerin altı tanesi değişiklikler açısından olumsuz ve eleştirel bakışı ifade eden maddeler olduğundan düşünüldüğünde aslında katılımcıların yapılan değişiklikleri olumlu karşıladıkları söylenebilir. Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların çoğunluğu, ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun bulmamaktadır. Ancak, katılımcıların yaklaşık üçte biri bu ifadeye katılmaktadır. Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı yapılmasını katılımcıların büyük çoğunluğu faydalı bulmaktadır. Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını hem öğretmenler hem de yöneticiler uygun bulmaktadır. Ancak, bu durumun kendilerini kısıtladığını düşünenlerin oranı da azımsanmayacak düzeydedir. Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının öğretmenleri kısıtladığını düşünenlerin oranı yüksektir. Ancak yöneticiler bu duruma katılmamaktadır. Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenlerin sürece daha çok dahil olması gerektiği konusunda ise hem öğretmenler hem de yöneticiler büyük oranda hemfikirdir. Bu madde, katılımcıların en yüksek düzeyde katıldıkları maddedir. Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini katılımcıların büyük çoğunluğu uygun bulmaktadır. Sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanan yöneticilerin oranı öğretmenlerden daha fazladır. Ancak, öğretmenlerin büyük bir kısmı sınav analiz raporlarını angarya olarak görmektedir. Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünenlerin oranı yüksektir, ancak derslerin işlenmesine engel olduğunu düşünenlerin oranı düşüktür. MEB veya İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünenlerin oranı, katılmayanlara yakındır. Okul öncesi ve ilkokul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı olarak değerlendirilmesini uygun bulanların oranı yarıdan fazladır. Katılımcıların yaklaşık yarısı ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda puanlamada objektifliğin sağlanabileceğine inanmaktadır. Benzer biçimde katılımcıların yarısı açık uçlu soruların öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünmektedir.

Öğretmenler, yöneticiler ve genel katılımcılar arasında en yüksek katılım (tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri dahil edilen) gösterilen maddeler detaylıca incelendiğinde, bu maddelerin sırasıyla; öğretmenlerin sürece daha fazla dahil olması gerektiğini belirten 6. madde, konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun bulan 8. madde ve sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünen 11. madde olduğu görülmüştür. Bu maddeleri, Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı yapılmasını faydalı bulan 4. madde ve birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun bulan 3. madde takip etmektedir. Katılımcılar arasında dikkat çeken bir görüş ayrılığı bulunmaktadır. Yöneticilerin en çok katılım gösterdiği 4. madde, sınav analiz raporlarının gerekli olduğunu belirten 9. madde iken, bu madde öğretmenlerin en çok katılım gösterdiği 10. madde, toplam katılımcıların ise en çok katılım gösterdiği 8. madde olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenler ve yöneticiler arasında bazı konularda farklı bakış açıları olduğunu göstermektedir.

Öğretmen, yönetici ve katılımcıların tamamının en çok katılım gösterdiği altıncı madde, gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin eleştirel bakış açısını göstermektedir. Katılımcılar (öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar), öğretmenlerin konu soru dağılım tablosu hazırlanırken sürece daha çok dahil olmasını istemektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin bu şekilde düşünmesinin sebebi; hazırlanan konu soru dağılım tablolarında görüşlerinin yansımaları görerek kendilerini değerli hissetmek istemesi, faaliyetini sürdüğü öğretimin sürecini değerlendirmede kontrol sahibi olmak istemeleri ve sürece dahil olmadığını düşündükleri için kendilerini dışlanmış olarak görmeleri olabilir.

Katılımcıların bunun yanı sıra değişikliklerin kendileri tarafından olumlu karşılandığı; en çok katılım gösterdiği diğer dört maddeyi kısaca özetlendiğinde; öğretmen yönetici ve toplam katılımcılar, konu soru dağılım tablolarının öğrencilere bildirilmesini ve şubeler arasında ortak sınav yapılmasını uygun bulmaktadır. Değerlendirme ölçütlerinden öğrencilerin ölçme etkinlikleri öncesi haberdar olmasından dolayı ölçme ve değerlendirme sürecinin daha sağlıklı olacağı düşüncesinin katılımcılar tarafından kabul görmesi, bu görüşün sebebi olabilir. Şubeler arasında ortak sınav yapılmasının uygun bulunması noktasında katılımcıların büyük oranda mutabık olmasının altında öğretmenlerin mesleki özgüveni, ölçme ve değerlendirmenin daha adil ve standardize olacağı düşüncesinden kaynaklanmış olabilir.

Aynı zamanda katılımcılar, sınav haftası uygulaması ile Türkçe/TDE ve yabancı dil dersleri için dört beceride ayrı sınav yapılmasının ise faydalı olduğunu düşünmektedir. Sınav haftası uygulamasının katılımcılar tarafından onaylanmasının nedenleri arasında, bu uygulamanın ölçme ve değerlendirme konusunda ülke çapında birliğin ve düzenin sağlanmasına yardımcı olması, ayrıca bu durumun katılımcıların öz denetimine katkı sağladığı düşüncesi gibi etkenler sayılabilir. Dört becerisine ilişkin görüşler konusunda elde edilen bulgular Göçer (2024) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Göçer (2024) ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminin ölçülüp değerlendirilmesinin öğrenci beceri gelişimi üzerindeki olumlu etkisine güçlü bir şekilde inandıklarını belirtmiştir. Ayrıca bu çalışmada söz konusu ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki ani değişikliklerin, yeterli ön hazırlık ve öğretmenlerin pedagojik hazırlığı sağlanmadan uygulamaya konulmasının sorunlu bir durum olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun da bu görüşü onaylamalarının nedeni, katılımcıların büyük çoğunluğunun dört beceride ayrı sınav gerçekleştiren branşların haricindeki branşlara sahip olması, iş yükünü düşünmek zorunda kalmadan bu durumun öğrencilerin ve millî eğitimimizin lehine olduğu noktasında iyimser düşünceleri olabilir. Öğretmenlerin %75,4'ünün, yöneticilerin ise %82,2'sinin dört temel beceride ölçme ve değerlendirme gerçekleştirmek zorunda olan yabancı dil ve Türkçe/TDE branşı öğretmenlerin haricindeki branşlara sahip olduğu; öğretmenlerin %70'inin, yöneticilerin ise %81,3'ünün dört temel beceride sınav uygulamasını onayladığı beraber değerlendirildiğinde bu oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Yöneticiler sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğu görüşüne yüksek oranda inanırken öğretmen ve toplam katılımcılarda sınav analiz raporlarının gerekli olduğu görüşüne katılım oranı yöneticilere göre düşük seviyelerde kalmıştır. Hatta öğretmenlerin yarısından fazlası sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanmamaktadır (yöneticilerde %83,1; öğretmenlerde %48,2; toplam katılımcılarda %54,8). Elde edilen bu sonuç, ölçme-değerlendirme kapsamında sınav analiz raporlarının hazırlanması ve öğrencilere zamanında geri bildirim sağlanmasının çok gerekli ve faydalı olduğu konusunda öğretmenlerin ikna edilmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınav analiz raporlarının kendileri için yük olduğuna inanmaları nedeniyle (Öğretmenlerin yarıdan fazlası; yöneticilerin dörtte biri, toplam katılımcıların yarıya yakını sınav analiz raporlarının yük olduğunu düşünmektedir.) sınav analiz raporlarının gerekli olduğunu düşünmedikleri ileri sürülebilir. MEB tarafından bu konuda çeşitli faaliyetler (seminer,

infografik, video, afiş, eğitim vs.) düzenlemesi gerektiği düşünülmektedir. Brookhart (1999)'a göre, iyi bir sınıf değerlendirmesi; öğretmenlerin bireysel öğrenci başarıları hakkında doğru çıkarımlarda bulunmaları (yani değerlendirme analizlerini doğru yapmalı) ve bu bilgileri öğrencilere ve ailelerine iletmeleri ile olur. DeLuca ve Klinger (2010)'a göre, değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenmesini anlamlı bir şekilde desteklemesi ve ölçmesi, öğretmenlerin öğretim için yararlı geri bildirim sağlaması için değerlendirme uygulamaları ve teorileri hakkında sağlam bir anlayış geliştirmesi ve sürdürmesi gerekmektedir. Göçer (2024) Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğretmenlerin dört becerinin değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim yoluyla eğitsel hazır bulunuşluklarının artırılması önerisinde bulunmuştur. Özudoğru (2021) gerçekleştirdiği araştırma neticesinde, öğretmenlerin yeni programları benimsemeleri ve daha kolay uygulayabilmeleri için yeni programın kaliteli hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlere tanıtılması önermiştir. Çimer (2018) de araştırma neticesinde, ölçme değerlendirme alanında gerçekleştirilen reformun önündeki engellerin aşılmasına yönelik iyi ifade edilmiş ve iyi planlanmış mesleki gelişim faaliyetleri gerçekleştirilebileceği, öğretmenlerin değişikliğin formüle edilmesi sürecine dahil edilmelerinin değişiklikleri sahiplenme ve uygulama olasılıklarını artırabileceği, değişimin gerekliliklerinin uygulanması aşamasında yaşanan zorlukların mesleki öğrenme toplulukları ile aşılabileceği önerilerinde bulunmuştur. DeLuca ve Klinger (2010) de araştırmalarında öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını geliştirmek için önemli olan belirli konularda (örneğin, başarıyı bildirme, değerlendirmeleri değiştirme, yapılandırılmış yanıt maddeleri geliştirme, madde güvenilirliği, geçerliliği, bir değerlendirme felsefesi ifade etme, vb.) doğrudan eğitime olan ihtiyaç duyduklarını saptamıştır.

Öğretmenler, yöneticiler ve genel katılımcılar arasında en yüksek katılım (tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri dahil edilen) gösterilen maddeler detaylıca incelendiğinde bu maddeleri sırasıyla; öğretmenlerin sürece daha fazla dahil olması gerektiğini belirten 6. madde, konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun bulan 8. madde ve sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünen 11. madde olduğu görölmüştür.

Öğretmenler, yöneticiler ve genel katılımcılar arasında en az katılım gösterilen (katılım sağlamadığı – tamamen katılmıyorum ve katılmıyorum seçenekleri dahil edilen) gösterilen maddeler detaylıca incelendiğinde bu maddelerin sırasıyla; sınav haftası uygulamasının derslerin işlenmesine engel olduğunu belirten 12. madde, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının kısıtlayıcı olduğunu düşünen 4. madde, ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun bulan 1. madde ve ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünen 15. madde olduğu görülmüştür. Öğretmenler açısından bakıldığında, en az katılım gösterilen maddeler yine aynı olmakla birlikte, 1. madde ile 15. maddenin sıralaması değişmektedir. Yöneticiler açısından ise farklı maddeler öne çıkmaktadır. Yöneticiler, öğretmenler ve genel katılımcılar gibi en çok 12. maddeye katılmamış olup, sonrasında sınav analiz raporlarının yük olduğunu belirten 10. maddeye katılmamışlardır. Öğretmenler ve genel katılımcılar arasında ise bu maddeye katılmama oranı düşük, katılma oranı ise yüksektir.

Öğretmen, yönetici ve katılımcıların tamamının en fazla katılım göstermediği madde 12. madde olup katılımcılar, sınav haftası uygulamasının derslerin işlenmesine engel olduğunu düşünmemektedir. Bu tutum, gerçekleştirilen değişiklikler için olumlu bir durumdur. Akabinde öğretmen ve toplam katılımcılar, ortak sınavların kendisini kısıtladığını düşünmemekte, çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun bulmamakta, ülke ve il geneli açık uçlu ortak yazılı sınav yapılması durumunda puanlamada objektifliğin sağlanabileceğini düşünmemektedir. İkinci sırada en fazla katılım gösterilmeyen maddede yer alan ortak sınavların kendilerini kısıtladığı düşüncesine katılmayan öğretmen ve toplam katılımcılar aslında değişiklikler için olumlu bir tutum sergilemişlerdir. Diğer iki görüş, değişiklikler hakkında olumsuz bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır: Yani değişikliklerle çoktan seçmeli soruların kaldırılması ve ülke ya da il geneli açık uçlu ortak sınavların yapılması durumunda bu sınavların değerlendirmesinde objektifliğin sağlanabileceğine öğretmen ve toplam katılımcılar katılmamaktadır.

Yöneticiler ise; sınav analiz raporlarının yük olduğunu, ortak sınavların ve konu soru dağılım tablolarının kendilerini kısıtladığını düşünmemekte, çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun bulmamaktadır. Yöneticilerin en fazla katılmadığı maddelere bakıldığında sınav analiz raporlarının yük olduğunu düşünmemesi ve ortak sınavlar ile konu soru dağılım tablolarının kendilerini kısıtladığını düşünmemesi değişiklikleri olumlu karşıladıklarını göstermektedir. Yöneticilerin yarısından fazlasının (%51,4) çoktan seçmeli soruların

kaldırılmasını doğru bulmadığını ifade etmesi, değişiklikler açısından yöneticilerin en olumsuz tutumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çoktan seçmeli soruların hazırlanmasının ve değerlendirilmesinin pratik olmasından; çoktan seçmeli testlerin ölçmede kapsam geçerliği ve güvenilirliği, değerlendirmede ise adaleti ve objektifliği daha kolay sağladığı düşüncelerinden ve halihazırda ülke geneli gerçekleştirilen merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olmasından dolayı hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını doğru bulmadığı düşünülebilir. Göçer (2024), araştırmasında öğretmenlerin birçoğu tarafından müfredatın dikkate alınmadan öğretim yapıldığını, LGS gibi merkezi sınavların süreçteki uygulamaları baskılamasının uygulamalı sınavların uygulanabilirliğini ve verimliliğini olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Sınav analiz raporlarının yöneticiler tarafından yük olarak görülmemesi bunun yanında öğretmenler tarafından yük olarak görülmesinin sebebi olarak, öğretmenlerin sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirmede yöneticilere göre iş yükünün daha fazla olduğunu öne sürebiliriz. Yöneticilerin her ne kadar ülkemizde 2-6 saat derslere girmesi gerekse de okulöncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda görev yapan yöneticilerin sınıf bütünlüğünün bozulmaması gerekçesiyle derslere girmediği de bilinmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık beşte birinin okulöncesi eğitim kurumları ile ilkokullarda görev yapan yöneticilerden oluştuğu düşünülürse yöneticilerin daha fazla olumlu tutum sergilemesi, sınav analiz raporlarının gerekli olduğunu ve yük olarak görülmemesi gerektiğini düşünmelerinin gerekçesi olduğu ihtimalini artırmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 ders yılı başında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikleri uygun bulma düzeyine ilişkin 10'lu derecelendirilmiş maddeye verilen yanıtlara göre; yönetici, öğretmen ve toplam katılımcıların gerçekleştirilen değişiklikleri orta seviyede uygun bulduğu söylenebilir. Yöneticilerin ortalamasının öğretmenlerden ve toplam katılımcılardan yüksek olduğu görülmekte, yani yöneticiler gerçekleştirilen değişiklikleri öğretmenlere ve katılımcıların tamamına göre göre daha uygun bulmaktadır. Bu bulgular benzer kapsamda yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Özüdoğru (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin 2018 yılında ülkemizde gerçekleştirilen müfredat değişikliğine ilişkin algılarının “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Çimer (2018) tarafından yapılan çalışmada, ülkemizde sınıf içi değerlendirme sisteminin performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerini barındıracak şekilde değiştirilmesini içeren

reform hareketinin başarılı olamadığı tespit edilmiştir. Bremner, Sakata ve Bórquez Morales (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Meksika’da 2023-2024 yılından itibaren temel eğitimde uygulamaya konan Nueva Escuela Mexicana (NEM) reformu hakkında katılımcıların birçoğunun olumlu görüşe sahip olduğu; fakat değişikliğe uyum sağlanabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu kanaatinde oldukları, aynı zamanda çeşitli faktörlerden dolayı bu durumun uygulamaya yansımadağı tespit edilmiştir. Kitiashvili (2014) ise araştırmasında Gürcistan’da ölçme-değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin (öğrencilerden bilişsel karmaşık değerlendirme yöntemlerini kullanmaya ve cevaplamak için daha üst düzey muhakeme gerektiren sorular sormaya) öğretmenlerin genel olarak olumlu tutuma sahip olduğunu, tespit etmiştir. Buna karşın öğretmenlerin bilişsel olarak karmaşık değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri ile bu tür değerlendirme yöntemlerini derslerinde kullanmaya istekli olmaları arasında bir dereceye kadar ilişki tespit edilmiş, öğretmenlerin açık uçlu ve daha fazla bilişsel karmaşıklık gerektiren sorular sorduklarını belirtmelerine rağmen gözlemler analiz edildiğinde öğretmenler tarafından sorulan soruların dörtte üçünün kapalı, dörtte birinin ise açık uçlu olduğunu görülmüştür.

Bu çalışmada değişikliklere dair uygun bulunma düzeyinin orta düzey olması beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilir. Yönetim kademesinde bulunanların, uygulamaya konulan değişikliklere daha olumlu yaklaşması, değişikliklerin uygulanmasından sorumlu olmaları, öğretmenlerden farklı perspektiflere sahip olmaları ve genel vizyona daha hâkim olmaları nedeniyle beklenebilir bir durumdur. Ancak, "orta seviyede uygun bulma" sonucu, tam bir memnuniyet veya kabul etmeme olmadığını göstermektedir. Bu da uygulamada bazı sorunlar veya belirsizlikler olduğunu düşündürmektedir. Bu ise değişikliklerin tam olarak benimsenmediğini, uygulamada zorluklar yaşanabileceğini ve öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlaması için daha fazla zamana ve desteğe ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının 2023-2024 ders yılı başında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşlerinin demografik (cinsiyet) ve mesleki (eğitim seviyesi, branş, mezun

olduğu fakülte, çalışılan kurum türü ve görev unvanı) özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Araştırmada görev pozisyonuna (öğretmen veya yönetici) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin görev pozisyonunun eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan toplam 16 maddenin beşinde öğretmen ya da yönetici olma durumu farklılığa sebep olmuş olup bu farklılıkların üçünde öğretmenler lehine iken (2 maddede düşük düzeyde, 1 maddede orta düzeyde etki büyüklüğü), iki maddede yöneticiler lehine (1 maddede düşük düzeyde, 1 maddede orta düzeyde etki büyüklüğü) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitim sistemindeki değişikliklerin algılanmasında öğretmen ya da yönetici olmanın önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde öğretmenler konu-soru dağılım tablosu ve senaryoların kendisini kısıtladığını (düşük düzey) ve sınav analiz raporlarının yük olduğunu (orta düzey) yöneticilere göre daha fazla düşünmekte, yöneticiler ise sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna (orta düzey) ve ülke/il geneli yapılacak ortak yazılı sınavların objektif değerlendirileceğine (düşük düzey) öğretmenlere göre daha fazla inanmaktadır.

Öğretmenlerin, sınavların hazırlanmasında daha fazla özgürlük talep etmeleri ve sınav analiz raporlarını yük olarak görmeleri, onların günlük iş yükleri ve sınıf içi uygulamalarındaki pratik zorluklarla ilişkilendirilebilir. Bu durum, öğretmenlerin değişikliklere karşı daha eleştirel bir tutum sergilemelerine neden olabilir. Öte yandan, yöneticilerin sınav analiz raporlarının gerekliliğine ve ortak yazılı sınavların objektif değerlendirileceğine daha fazla inanması, onların sistemin genel işleyişine dair daha geniş bir perspektife sahip olmalarından kaynaklanabilir. Tüm bunlar eğitim politikalarının uygulanmasında "yukarıdan aşağıya" yaklaşımın yaratabileceği potansiyel sorunlara işaret etmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleki özerklik beklentileri ile standartlaştırma çabaları arasındaki dengenin henüz tam olarak kurulamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sınav analiz raporlarının yük olmadığı konusunda ikna edilmesi için sınav analiz raporlarının gerekli olduğu ve ölçme ve değerlendirmenin ayrılmaz bir parçası hatta en önemli parçası olduğu konusunda öğretmenlere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılması gerekmektedir. Her ne kadar yöneticilerin öğretmenlere göre daha az sınav yapması/hiç yapmaması nedeniyle sınav analizin gerekliliğini ve yük olmadığını öğretmenlere göre daha fazla düşünmesi beklenen bir durum ise de il genelinde düzenlenen konu soru dağılım tablosu ve senaryoların kendilerinin temsil edildiği il zümre öğretmenler kurulu tarafından hazırlanmasına rağmen

öğretmenlerin bu süreçte kendilerinin kısıtlandığını düşünmesi manidardır. Öğretmenlerin bu sürece dahil olması için il ve ülke geneli anketler ile veriler toplanıp senaryolar ve konu-soru dağılım tabloları ders yılı başlamadan belirlenebilir.

Araştırmada cinsiyete ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin cinsiyetinin eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan 16 maddenin beşinde öğretmenler ve toplam katılımcılar arasında düşük düzeyde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların üçünde erkekler lehine, ikisinde ise kadınlar lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ancak, yöneticiler arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, eğitimde yapılan değişikliklerin algılanmasında cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde erkek öğretmenler ve genel katılımcılar, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını kadınlara kıyasla daha uygun bulmaktadır. Ayrıca, konu soru dağılım tablosunun belirlenmesi sürecine öğretmenlerin daha fazla dahil olması gerektiğini erkekler, kadınlara göre daha fazla düşünmektedir. Erkek katılımcılar, sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna kadınlardan daha fazla inanmaktadır. Öte yandan, kadın öğretmenler ve genel katılımcılar, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının kendilerini kısıtladığını erkeklere göre daha fazla düşünmektedir. Kadın katılımcılar, sınav analiz raporlarının kendileri için bir yük olduğunu erkeklere kıyasla daha fazla düşünmektedir.

Türkiye’de kadınların okul harici ev işlerinin sorumluluğunu üstlenmesi nedeniyle ekstra zaman gerektiren sınav analizini yük olarak görmesi ve buna bağlı olarak sınav analizinin gerekli olduğuna daha az inanmalarının normal olduğu düşünülebilir. Kadın öğretmen ve genel katılımcıların ortak sınav yapılmasının kendilerini kısıtladığını erkeklere göre daha fazla düşünmesinin sebebi ise; kadınların iş stresinin yüksek olması, sınava kadar bitirilmesi gereken konuları bitirme konusunda yaşadıkları kaygının ve sınavların değerlendirilmesi sonucunda karşılaştırma yapılabileceği korkusundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Klassen ve Chiu (2010) araştırmalarında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre hem sınıf stresi hem de iş yükü stresi düzeylerinin daha yüksek olduğunu, sınıf stresi daha fazla olan öğretmenlerin özyeterliklerinin ve iş tatminlerinin daha az olduğunu tespit etmiştir. Payne ve Furnham (1987) mesleki statü ve ailevi sorumlulukların birleşiminden doğan baskılar ile zaman yetersizliği nedeniyle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha stresli olduğunu tespit etmiştir (Özdayı, 1990).

Literatürde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile iş stresi düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalar (Çivilidağ, 2003; Özdayı, 1990) cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin iş stresi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koyarken, bazı araştırmalar kadın öğretmenlerin (Yıldız, 2013), diğerleri ise erkek öğretmenlerin (Yetim ve Demirdizen Çevik, 2019) daha yüksek iş stresi yaşadığını tespit etmiştir. Yıldız'ın (2013) çalışmasında, kadın öğretmenlerdeki yüksek iş stresi düzeyinin potansiyel nedenleri arasında; annelik rolünün getirdiği sorumluluklar, iş yaşamında daha detaycı yaklaşımları ve iş-aile yaşam dengesi kurma konusunda üstlendikleri daha fazla sorumluluk gösterilmektedir. Mevcut araştırmada erkek öğretmenlerin ve toplam katılımcıların konu-soru dağılım tablolarının belirlenmesi sürecine daha fazla dahil olma isteklerinin, erkeklerin süreç üzerinde daha fazla kontrol sahibi olma eğilimlerinden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Bu bulgu, cinsiyet rollerine bağlı olarak gelişen kontrol odağı farklılıklarının eğitim sistemindeki yansımaları olarak yorumlanabilir.

Öğretmenler ve genel katılımcılar arasında cinsiyete dayalı farklılıkların bulunması, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasında cinsiyet perspektifinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması ve her iki cinsiyetin de ihtiyaçlarının karşılanması, değişikliklerin daha geniş bir kabul görmesini sağlayabilir. Bu bağlamda, eğitim politikalarının cinsiyet duyarlılığına sahip olması ve cinsiyetler arası farklılıkları minimize edecek stratejiler geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Araştırmada branşa ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin branşının eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan 16 maddenin yarısında öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar arasında, genellikle düşük düzeyde olmak üzere çeşitli düzeylerde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) branşları ile diğer branşlar arasındaki karşılaştırmada, üç maddede Türkçe ve TDE branşı lehine düşük düzeyde, bir maddede ise diğer branşlar lehine orta düzeyde anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Aynı branşların okul öncesi/sınıf öğretmenliği ve diğer branşlarla karşılaştırılmasında, bir maddede Türkçe ve TDE branşı aleyhine düşük düzeyde farklılık saptanmıştır. Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşlarının diğer branşlarla (Türkçe, TDE, yabancı dil ve diğerleri) karşılaştırılmasında dört farklı maddede anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıklar iki maddede düşük düzeyde, bir maddede orta düzeyde okul öncesi

ve sınıf öğretmenleri aleyhine, bir maddede ise orta düzeyde okul öncesi ve sınıf öğretmenleri lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği branşı ile yabancı dil branşı arasında bir maddede, okul öncesi ve sınıf öğretmenleri aleyhine düşük düzeyde farklılık bulunmuştur. Son olarak, Türkçe ve TDE branşları ile okul öncesi/sınıf, yabancı dil ve diğer branşlar arasında katılımcı görüşlerine göre düşük, orta ve yüksek düzeylerde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu sonuçlar, ölçme değerlendirme alanındaki değişikliklerin branşlara göre farklı şekillerde algılandığını ve değerlendirildiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular detaylı incelendiğinde Türkçe ve TDE öğretmenleri, ortak sınavlar, senaryolar ve konu-soru dağılım tablolarını daha kısıtlayıcı bulmaktadır. Diğer branşlar ise sınav analizlerinin gerekliliğine daha fazla inanmaktadır. Okul öncesi, sınıf öğretmenleri ve diğer branş öğretmenleri, açık uçlu ortak sınavların objektif değerlendirilebileceğine daha fazla inanmakta ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ayrı sınavlarla ölçülmesini daha faydalı bulmaktadır. Türkçe/TDE, yabancı dil ve diğer branş öğretmenleri, konu-soru dağılım tabloları ile senaryoları kısıtlayıcı ve sınav analiz raporlarını yük olarak görürken, okul öncesi/sınıf öğretmenleri sınav analizlerini daha gerekli bulmaktadır. Yabancı dil branşı öğretmenleri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde MEB ve İl Ölçme Değerlendirme Merkezlerince hazırlanan ortak sınavlarda çoktan seçmeli soruların tercih edilmesini daha fazla haksızlık olarak değerlendirmektedir.

Türkçe ve TDE öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklerle artık dört beceride de değerlendirme yapmak zorunda kalmaları nedeniyle iş yükünün çoğalmasına bağlı olarak değişikliklere mesafeli durmuş olabilirler. Çünkü TDE ve Türkçe öğretmenleri ders yılı içerisinde belirli gün ve hafta kutlama programlarının hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde, okullarda gerçekleştirilen çeşitli yarışmalara (şiir, kompozisyon, mektup, hikaye vs.) katılım sağlanmasında ve Bakanlık tarafından gerçekleştirilen “Dilimizin Zenginlikleri Projesi” gibi projelerin yürütülmesinde aktif rol üstlenmektedir. Sınavların artık dört beceride de yapılacak olması zaten diğer branşlara göre fazla olan iş yüklerini daha da artırmaktadır. Bu araştırmada elde edilen bulguya göre, Türkçe ve TDE branşı; okulöncesi/sınıf öğretmenliği, yabancı dil ve diğer branşlara göre dört beceride sınav yapılmasını daha az uygun bulmaktadır. Türkçe ve TDE öğretmenleri iş yükünün artması nedeniyle ortak sınavların, konu soru dağılım tablolarının ve senaryoların kendilerini kısıtladığını diğer branşlara göre daha fazla düşünmüş olabilirler. Göçer (2024)’e göre, Türkçe öğretmenleri dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinin

öğrencilerin beceri gelişimine katkısı açısından oldukça önemli ve gerekli olduğunu, ancak ölçme ve değerlendirmede gerçekleştirilen bu değişikliğin ani olması nedeniyle öğretmenlerin eğitsel hazır bulunuşluğu sağlanmadan ve zihinlerde olgunlaştırılmadan uygulamaya konulmasının üzerinde durulması gerektiğini düşünmektedir.

Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklerle ilkokullarda yazılı sınav değerlendirilmesi kaldırılmış, bunun yanında sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme getirilmiştir. Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri görev yaptıkları kademelerin haricinde (ortaokul ve liselerde) gerçekleştirilen değişikliklere, söz konusu değişikliklerin kendi sorumluluklarının dışında olması ve iş yüklerine tesir etmemesi nedeniyle daha fazla olumlu baktığı düşünülmektedir. Bu nedenle okulöncesi ve sınıf öğretmenleri, sınav analizlerini daha fazla gerekli görmekte, sınav analizlerinin yük olduğunu ve senaryolar ile konu soru dağılım tablolarının kendilerini kısıtladığını Türkçe/TDE, yabancı dil ve diğer branşlara göre daha az düşünmektedir.

Araştırmada eğitim seviyesine (lisans/lisansüstü) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin eğitim seviyesinin eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan 16 maddenin altısında öğretmenler, yöneticiler ve genel katılımcılar arasında düşük düzeyde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların üçünde lisansüstü mezunları lehine, üçünde ise lisans mezunları lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim seviyesinin de eğitimde yapılan değişikliklerin algılanmasında önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde lisans mezunu yöneticiler, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının kendilerini kısıtladığını ve sınav analiz raporlarının kendilerine yük olduğunu, lisansüstü mezunlarına kıyasla daha fazla düşünmektedir. Buna karşılık, lisansüstü mezunu yöneticiler, sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna lisans mezunu yöneticilere göre daha fazla inanmaktadır. Lisans mezunu öğretmenler, ülke veya il genelinde gerçekleştirilecek açık uçlu ortak yazılı sınavların objektif değerlendirilebileceğini, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla düşünmektedir. Öte yandan, lisansüstü mezunu öğretmenler, konu-soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların kendilerini kısıtladığını, lisans mezunu öğretmenlere oranla daha fazla düşünmektedir. Ayrıca, lisansüstü mezunu öğretmenler ve toplam katılımcılar, ortak yazılı sınav sorularının konu-soru dağılım

tablosuna göre hazırlanmasının, lisans mezunlarına göre kendilerini daha fazla kısıtladığını düşünmektedir.

Lisans mezunu yöneticiler, sınav analizlerinin yük olduğunu yüksek lisans mezunu yöneticilere göre daha fazla düşünmesi nedeniyle analiz raporlarının hazırlanmasının gerekli olduğuna yüksek lisans mezunu yöneticilere göre daha az inanmaktadır. Bunun sebebi eğitim seviyesi yüksek olan yöneticilerin sınav analiz raporlarının ölçme ve değerlendirme süreci için gerekli olduğuna daha fazla inanmaları ve bu nedenle sınav analiz raporu hazırlanmasının yük değil mesleki bir sorumluluk olduğu konusundaki inançlarının daha fazla olması olabilir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler, sınav sorularının konu soru dağılım tablosuna ya da senaryolara göre hazırlanmasının kendilerini kısıtladığını lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla, ülke ya da il geneli düzenlenecek açık uçlu ortak yazılı sınavların değerlendirilmesinde objektifliğin sağlanabileceğini ise lisans mezunu öğretmenlere göre daha az düşünmektedir. Bunun sebebi, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin kendilerini ölçme-değerlendirme alanında daha fazla yeterli görmesi olabilir. Bu görüşün destekleyen Özüdoğru (2021)'nin çalışmasında lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin lisansüstü eğitim almamış öğretmenlere göre 2018 yılı eğitim programları değişikliğine karşı daha olumsuz algıya sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada mezun olunan fakülteye (eğitim/teknik eğitim – EF/TEF ya da diğer fakülte) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin mezun oldukları fakültelerin eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan 16 maddenin beşinde öğretmen, yönetici ve toplam katılımcılar arasında çoğunlukla düşük düzeyde, bir maddede ise orta düzeyde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların dört tanesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi mezunları lehine, bir tanesi ise diğer fakülte mezunları lehine olmuştur. Elde edilen bulgular mezun olunan fakültenin söz konusu değişikliklerin algılanmasında belirleyici bir faktör olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde EF ve TEF mezunu öğretmenler ve toplam katılımcılar, ortak yazılı sınavlardaki soruların konu-soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının ve bu tablo için hazırlanan senaryoların kendilerini kısıtladığını, diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir. EF ve TEF mezunu öğretmenler, yöneticiler ve toplam katılımcılar, sınav analiz raporlarının kendileri için bir yük olduğunu, diğer fakülte mezunlarına kıyasla daha fazla ifade etmektedir. Ayrıca, EF ve TEF mezunu yönetici ve toplam katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) veya İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024

ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu, diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir. Diğer fakülte mezunu öğretmenler ve toplam katılımcılar ise sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna, EF ve TEF mezunlarına göre daha fazla inanmaktadır.

Diğer fakülte mezunu öğretmen ve toplam katılımcıların sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna EF ve TEF mezunlarına oranla daha fazla inandığı için buna paralel bir şekilde sınav analiz raporlarının yük olduğunu EF ve TEF mezunlarına göre daha az düşünmektedir. Üniversite sıralarında öğretmen olmak maksadıyla eğitim gören kişilerin mesleğe atıldıktan sonra eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz parçası olan değerlendirmenin en önemli bileşenlerinden sınav analizlerinin gerekli olduğunu diğer fakülteden mezun olanlara göre daha az düşünmesi ve yük olduğunu daha fazla düşünmesi beklenen bir durum olmamakla beraber nedenleri diğer fakülte mezunlarının EF ve TEF mezunlarının geçirdiği eğitim süreci yaşantılarına sahip olmaması olabilir. Bu bulgu nedeniyle; eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda tutumlarının olumsuz olduğu yahut ölçme ve değerlendirme derslerinin içeriğinin, haftalık ders saatinin veya işlenişinin yetersiz olduğu kanaati oluşabilir. EF ve TEF mezunu öğretmenlerin ve toplam katılımcıların konu soru dağılım tablosu ve senaryoların kendisini diğer fakülte mezunlarına göre kısıtladığını düşünmesinin sebebi, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini diğer fakülte mezunlarına göre yeterli görmesi ve bu konuda daha özgür olmak istemeleri olabilir.

Araştırmada çalışılan kurum türüne (devlet/özel) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin çalıştıkları kurum türünün eğitim sistemindeki değişiklikler konusundaki algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan 16 maddenin dört tanesinde yöneticilerde yüksek, toplam katılımcılarda düşük düzeyde anlamlı farklılıklar belirlenmiş, öğretmenlerde ise anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Farklılık tespit edilen maddelerin ikisinde devlet okullarında çalışanlar lehine, diğer ikisinde ise özel okullarda çalışanlar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, algıların anlaşılmasında çalışılan kurum türünün bir faktör olarak etki ettiğini göstermektedir. Devlet okulunda çalışan toplam katılımcılar, birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını özel okulda çalışanlara göre daha çok uygun bulmaktadır. Özel okulda çalışan eğitimcilerin sınavlarını kendilerinin yapmak istemesi ve okulundaki diğer zümre arkadaşıyla karşılaştırılmak istememesi nedeniyle sınavların ortak yapılmasını daha az uygun bulmuş olabilir. Devlet okulunda çalışan yöneticiler, ortak yazılı

sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu özel okulda çalışan yöneticilere göre daha fazla düşünülmektedir. Denetim boşluğu nedeniyle özel okullarda MEB tarafından yapılan değişikliklerin yeterince uygulanmadığı ya da yüzeysel uygulandığı, ticari kaygılar nedeniyle sınava yönelik çalışmalar yapıldığı varsayımından yola çıkılırsa özel okullardaki yöneticilerin böyle bir kaygı yaşamaması anlaşılabilir. Özel okulda çalışan yöneticiler, konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini devlet okulunda çalışan yöneticilere göre daha fazla düşünmekte; devlet okullarında görev yapan meslektaşlarından farklı olarak kurumun devamının müşteri memnuniyetine bağlı olduğunu bildikleri ve bunu önemsemek zorunda kaldıkları için konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini ise daha fazla uygun bulduğunu düşünülebilir.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeyleri incelenmiştir.

Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi olan toplam katılımcılara bakıldığında, tüm ifadelere katılım düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre özyeterliklerinin en yüksek olduğu maddeler incelendiğinde okul öncesi ve ilkokullarda çalışan öğretmen ve toplam katılımcılar; amacına uygun geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlama ve uygulama, biçimlendirici değerlendirme için ölçme araçları uygulama ve uyguladıktan sonra değerlendirebilme, puanlamada objektifliği engelleyen sebepler için önlemler alma konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmektedir. Yöneticiler bunlara ilaveten biçimlendirici değerlendirme için ölçme araçları hazırlama ve ölçme aracına uygun cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, ölçek ve kontrol listesi hazırlama konularında kendilerini yüksek düzeyde yeterli görmekte iken; öğretmenlerin aksine amacına uygun geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlama konusunda yüksek düzeyde yeterli görmemektedir.

Özyeterlikler açısından en düşük olduğu katılım sağlanan maddeler incelendiğinde okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenler ve toplam katılımcılar biçimlendirici

değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri hazırlama, ölçme aracının özelliğine uygun cevap anahtarı/dereceli puanlama anahtarı/dereceleme ölçeği/kontrol listeleri oluşturma ve biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alma konusunda kendilerini düşük düzeyde yeterli görürken, yöneticiler bu maddelerde kendilerini düşük düzeyde yeterli görmemekte yukarıda belirtildiği gibi öğretmenlerin kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördüğü amacına uygun geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlama konusunda kendilerini düşük düzeyde yeterli görmektedir.

Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde yöneticilerin öğretmenlere göre daha düşük katılım gösterdiği tek ifade, geçerli/güvenilir/kullanışlı ölçme araçları hazırlamaya yönelik özyeterliliği ifade etmektedir. Bununla birlikte, diğer tüm maddelerde yöneticilerin katılım düzeyleri öğretmenlerden daha yüksektir ve en belirgin farklılıklar biçimlendirici değerlendirme araçları/etkinlikleri hazırlama ve uygun puanlama araçları (cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı vb.) kullanma ifadelerinde gözlenmektedir.

Ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler açısından özyeterlilik algıları incelendiğinde, yöneticiler ve her iki grubun birleşimi olan toplam katılımcıların tüm ifadeler katılımlar düzeyleri, okul öncesi ve ilkokullarda görev yapanlar gibi oldukça yüksek seviyededir. Her ne kadar cevap verdikleri maddeler farklı sayıda da (ortak maddeleri içermektedir) olsa da bu gruptakilerin ortalamaları okul öncesi ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmen ve toplam katılımcıların özyeterlilik algı ortalamalarından daha yüksek, yöneticilerde ise daha düşük olduğu görülmüştür.

Bulgulara göre ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen, yönetici ve toplam katılımcıların genelde sınav süresince sınav güvenliğini sağlama, kısa cevaplı sınav sorusu hazırlama ve objektif değerlendirme, sınav süresince sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alma ile ilgili özyeterlilik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticilerin sınav puanlarına karışabilecek hatalar için önlemler alma konusunda özyeterlilik algısı öğretmen ve toplam katılımcılara göre daha yüksek oranda katılım göstermiştir.

Katılım düzeyinin düşük olduğu özyeterlilik maddelerine bakıldığında ise ortaokul ve liselerde görev yapan toplam katılımcılar ve öğretmenler sınavların analizi, biçimlendirici değerlendirme için ölçme araçları ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama ve uyguladıktan sonra değerlendirme, ölçme aracına uygun cevap anahtarı/dereceli puanlama anahtarı/dereceleme ölçeği/kontrol listeleri hazırlama, analiz sonucunda geri bildirimde

bulunma yeterliliklerin düşük olduğunu; yöneticilerin ise bunlara ilave olarak açık uçlu soru hazırlama konusunda özyeterliliklerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Buna ilaveten yöneticiler sınav analizi ve analiz sonucu geri bildirimde bulunma konularında kendilerini düşük düzeyde yeterli görmekte iken öğretmen ve toplam katılımcılar kadar düşük düzeyde yeterli görmemektedir.

Yöneticilerin öğretmenlere göre daha düşük katılım gösterdiği maddeler arasında en belirgin fark açık uçlu soru hazırlama becerisine yönelik algıda gözlenirken, kısa cevaplı sınav sorularını objektif değerlendirmesine ilişkin algıda her iki grubun katılım düzeyleri aynıdır. Geri kalan maddelerde yöneticiler öğretmenlerden daha yüksek katılım göstermiş, özellikle sınav puanlarındaki olası hatalara karşı önlem alma ve sınav analizi çalışmaları yapabilme konularında %5'in üzerinde bir fark oluşmuştur.

Genel olarak bu araştırma problemine ilişkin bulgular incelendiğinde kademe fark etmeksizin eğitimcilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konularda kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Literatürde bu bulguları destekleyen birçok sonuç yer almaktadır (Başkonuş ve Soyer 2020; Bayram, 2011; Ceylandağ 2009; Çalışkan, 2012; Çelik, 2020; Demirel, 2016; Dokumacı Sütçü ve Bulut 2015; Durmuş 2023; Ezer ve Ulukaya 2018; Göktaş ve Şad, 2021; Harmandar, 2024; Kılıç, 2020; Ndalichako 2015; Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı 2013; Mutluer, 2015; Özdemir, 2023; Sekban ve Köse, 2017; Şahingöz ve Yıldırım, 2022; Tekin, 2019; Tuncer ve Geçim, 2019; Üztemur ve Metin 2015; Yaykın, 2015). Bu çalışmalar ölçme ve değerlendirme özyeterlik/yeterlikleri ile özyeterlik/yeterlikleri algıları ve alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanımı ile algıları başlıklarında sınıflanabilir.

Öğretmenlerin ölçme ve ölçme ve değerlendirme özyeterlik/yeterlikleri ile özyeterlik/yeterlikleri algıları çalışmaları incelendiğinde birçok çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Özyeterlik/yeterlikleri ile ilgili çalışmalardan biri olan Kılıç (2020)'ın çalışmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmış ve lise öğretmenlerinin bir boyut haricinde üç boyut ve toplam puanlar açısından yeterli olduklarını belirlemiştir. Mutluer (2015) tarafından Bolu'daki ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yeterlilik düzeylerini saptamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında ölçeğin bütününde ve üç boyutunun (temel kavramlar, ölçme teknikleri, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma) tamamında kendilerini yeterli gördüğü bulunmuştur. Bayram (2011) çalışmasında MEB Öğretmen

Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri kitabında yer alan “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” boyutundaki alt yeterliklere ilişkin performans göstergelerini kullanılarak geliştirdiği ölçme aracı ile katılımcılardan veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tüm alt yeterlik alanlarında yer alan performans göstergelerini ‘çoğu zaman’ uyguladıkları belirlenmiştir.

Ölçme ve ölçme ve değerlendirme özyeterlik/yeterlikleri algıları başlığı altındaki çalışmalar branş ayrımı olmadan ele alındığı gibi farklı branşlar özelinde de yürütülmüştür. Örneğin branş ayrımı yapılmadan incelenen çalışmalardan biri olan Çelik (2020)’in çalışmasında Kırıkkale’de görev yapan ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ilgili algılarını tespit etmeye çalıştığı araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının ölçeğin genelinde ve tüm boyutlarında (temel kavramlar, ölçme teknikleri ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma) yüksek olduğu bulunmuştur. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde görev yapan genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla Sekban ve Köse (2017) tarafından gerçekleştirdikleri araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinin planlanma aşaması ve değerlendirme anlayışının diğer boyutlara (sürecin gözden geçirilmesi, testin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin uygulamalar ve testin kullanılabilirliği) göre öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algıladıkları, ölçek bütününde ise yeterli düzeyde algıladıkları gözlenmiştir. Ndlichako (2015) tarafından Tanzanya’da ortaokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin genel olarak değerlendirmeye ilişkin olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Karacaoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterlilik algısı, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme algısı, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama algısı, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme algısı oldukça yeterli düzeyde olarak tespit edilmiştir.

Branş bazında yapılan çalışmalara Şahingöz ve Yıldırım (2022)’in fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme değerlendirme özyeterlik inançlarının incelediği çalışma örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada özyeterlik inançlarının genel olarak ve tüm alt boyutlarda (yöntem ve teknikleri belirleme, veri analizi ve yorumlama, dönüt verme ve süreci gözden geçirme) yüksek olduğu saptanmıştır. Tuncer ve Geçim (2019)’in çalışmasında sınıf

öğretmenlerini spesifik olarak incelemiş olup genel olarak ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algısı açısından tüm boyutlarda -özellikle ölçme amacı ve planlama, ölçme ve değerlendirme becerileri, dönüt ve rehberlik boyutlarında- yeterli düzeyde olduklarını, bazı durumlarda ise sonuçları raporlaştırma ve paylaşma boyutunda orta düzeyde yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013) sınıf öğretmenlerinin, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sürecinde göstermeleri beklenen yeterlik göstergelerine ilişkin öz yeterlik algılarının araştırılması amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler genel olarak kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görmektedirler.

Tekin (2019) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerini incelemiş ve ölçeğin geneli ile tüm alt boyutlarında iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ezer ve Ulukaya (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin yeterlik algılarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırmanın bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme öz-yeterlik genel tutumları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Üztemur ve Metin (2015) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları yeterli düzeyde bulunmuştur. Çalışkan (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarını incelemiş, araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarında yeterli düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Başkonus ve Soyer (2020) araştırmalarında yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla beden eğitimi öğretmenlerinden elde ettiği veriler ışığında, öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde genel olarak herhangi bir zorluk ile karşılaşmamaları nedeniyle ölçme değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Yaykın (2015) öğretmenlerin beden eğitimi dersi için ölçme değerlendirme yeterlik algısını yeterli düzeyde tespit etmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ölçme araçlarını uygulama alt boyutunda, uygun ölçme aracını seçme ve verilerin değerlendirilmesi alt boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördüğü saptanmıştır. Ayrıca çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin algı düzeylerinin olumlu yönde yeterli olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanımı ile algıları ile yapılan çalışmaların sayısı da azımsanmayacak sayıdadır. Örneğin Harmandar (2024) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi ve bu teknikleri uygulama düzeylerinin eğitim durumlarındaki

karşılığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin hem yetkinlik hem de uygulama boyutuna yönelik yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınav dokümanlarının incelenmesi neticesinde ise öğretmenler tarafından hazırlanan sınav sorularında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verilmediği görülmüş fakat değerlendirme yapılırken dereceli puanlama anahtarı kullanıldığı tespit edilmiştir. Nihayetinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algılarının yüksek olmasına rağmen hazırladıkları sınavlarda bu teknikleri kullanma düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Durmuş (2023) tarafından kimya öğretmenlerinin alternatif (tamamlayıcı) ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda kimya öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik öz yeterlilik algılarının genel olarak yüksek seviyede, alt boyutlarda ise orta ve yüksek seviyede oldukları görülmektedir. Özdemir (2023) tarafından fen bilimleri ve kimya öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada kimya ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Göktaş ve Şad (2021)'ın yaptığı araştırmada matematik öğretmenlerinin çağdaş/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları yüksek düzeyde, geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını ise orta düzeyde benimsedikleri tespit edilmiştir. Demirel (2016) matematik öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygun şekillerde kullanma, bu teknikleri en doğru biçimde değerlendirme, en uygun ve gerekli dönütleri sağlama, bu teknikleri kullanarak öğrencilerin derse katılımlarını/ilgilerini/derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlama, öğrencilerin öğrenmelerini anlamlandırma, öğrencilerine yeni değerler kazandırabilme, bu tekniklerinin önemini öğrencilere aktarabilme ve bunları gelişim düzeylerine uygun biçimde kullanabilme konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Dokumacı Sütçü ve Bulut (2015) ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerini ve kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algılarını değerlendirmek için gerçekleştirdikleri araştırmada, matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu ve bu teknikleri bazen kullandıkları saptanmıştır.

Öğretmenler ile yapılan çalışmalar ek olarak öğretmen adayları ile yapılan araştırmalarda da çeşitli veri toplama araçları ile yapılan ve araştırmanın sonucunu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Davidheiser, 2013; Karaman ve Şahin, 2014; Şahin ve Ersoy, 2009; Şahin ve Uysal, 2013; Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2014; Uyanık ve diğerleri 2018; Yenice, Özden ve Alpak Tunç, 2017; Yeşilyurt, 2012). Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen düşen, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmediği ya da orta/düşük düzeyde yeterli gördüğü sonucuna ulaşan bir çok araştırma da bulunmaktadır (Akayüre, 2021; Atasoy, 2022; Baş ve Beyhan 2016; Benzer ve Eldem 2012; Çakan 2004; Çalışkan ve Yazıcı, 2013; Daniel ve King, 1998; Erdoğan ve Kurt 2012; Ergül, 2019; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güneş, 2007; İnceçam ve arkadaşları 2018; Kerma ve Ouahmiche, 2018; Kuran ve Kanatlı, 2009; Özenç ve Çakır, 2015; Tekin, 2019; Yaykın, 2015). Bu çalışmalar ölçme-değerlendirme özyeterlik/yeterlikleri ile özyeterlik/yeterlikleri algıları, ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri, alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanımı ve ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlar başlıklarında sınıflanabilir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme özyeterlik/yeterliklerinin ele alındığı çalışmalardan biri olan çalışmada İnceçam ve arkadaşları (2018), kendileri tarafından geliştirilen “Açık Uçlu Soru Hazırlama Bilgi Formu” ile elde edilen verilere göre, ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yaygın bir şekilde kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlamada yeterli olmadıkları tespit edilmiştir. Kerma ve Ouahmiche (2018) tarafından öğretmenlerin değerlendirme yeterlilik düzeylerini ve bunun öğrencilerin öğrenme kalitesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin geleneksel değerlendirme yöntemlerinde kendilerini daha yetkin gördükleri, buna karşın yetkinlik temelli değerlendirme yöntemlerinde ise en az yetkin (yetersiz) gördükleri tespit edilmiştir. Benzer ve Eldem (2012) çalışmasında Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları ile bu araçları kullanma düzeylerinin sorgulandığı araştırmalarında hem Türkçe hem de Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgi ve kullanım düzeylerinin (yeterliklerinin) düşük olduğu tespit edilmiştir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerin bütün ölçme yöntemleri hakkında kendilerini çok ve orta düzeylerde yeterli gördükleri, kendilerini en yetersiz gördükleri yöntemlerin kullanırken de en az tercih ettikleri öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğu görülmektedir. Öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde

yeterli görmekte iken diğer yöntemlerde (yüzyüze, yeni ve kendilerini değerlendirmeye yönelik) kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin özyeterlik/yeterlik algıları kapsamında incelenen Baş ve Beyhan (2016)'ın çalışmasında öğretmenler eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik hem bilgi hem de beceri boyutunda düşük özyeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yaykın (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre, beden eğitimi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algı düzeyinde kendilerini orta düzeyde yeterli, istatistiksel çözümleme ve raporlama alt boyutunda ise temel kavramlar ve ölçme teknikleri alt boyutlarına göre yetersiz görmektedir. Erdoğan ve Kurt (2012) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler genel olarak temel kavramlarda ve ölçme tekniklerinde kendilerini yeterli olarak algılamak istatistiksel tekniklerde daha az yeterli olarak algılamaktadırlar. Güneş (2007) yaptığı araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarının orta düzeyin üzerinde tespit edilmesine rağmen sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı görülmüştür. Çakan (2004) tarafından ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik buldukları saptanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları kapsamında ele alınan Atasoy (2022)'ün çalışmasında kimya öğretmeni ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemeye çalıştığı araştırma sonucuna göre kimya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Kimya öğretmenlerinin en yüksek performansı “öğretim kararlarına uygun olabilecek ölçme-değerlendirme metotları seçebilme” yeterlik alanında gösterirken, en düşük performansı ise “öğrenci değerlendirmesi yaparken, geçerli not verme işlemleri yapabilme” yeterlik alanında göstermiştir. Ergül (2019)'ün araştırma sonuçlarına göre ortaokul matematik öğretmenlerinin envanterdeki soruların %43'üne doğru cevap verdiği, buna dayalı olarak ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin “öğretim kararlarına uygun ölçme değerlendirme metotlarını seçme” yeterlik alanında en yüksek performans gösterdikleri, “öğrencilerin ölçme değerlendirmesinde kullanılacak geçerli notlandırma sistemini (rubrik) geliştirme” yeterlik alanında ise en düşük

performans gösterdikleri tespit edilmiştir. Akayuure (2021) Gana'daki lise matematik öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığını ölçmek için yaptığı çalışma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri veya öğretmenlik deneyimleri ne olursa olsun, değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin genellikle lise matematik sınıflarında SBA (Okul Temelli Değerlendirme) uygulamak için gerekli standartların altında olduğu tespit edilmiştir.

Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanımı açısından yapılan çalışmalar incelendiğinde Özenç ve Çakır (2015) nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz oldukları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, sınıf öğretmenlerinin en fazla performans değerlendirme, portfolyo, proje ve öz değerlendirme tekniklerini uyguladıkları; tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini ise hiç kullanmadıkları; uygulanan tekniklerin performans göstergelerinde en sık geri bildirimde bulunmanın olduğu, MEB'in belirlemiş olduğu yeterli alanında 24 performans göstergesinden yaklaşık yarısını uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kuran ve Kanatlı (2009) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, bu teknikleri kullanma sıklıklarını ve bu teknikleri kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin büyük bir kısmı, kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini hazırlama ve uygulama düzeyinde kısmi anlamda yeterli gördüklerini belirtmelerine rağmen yapılandırılmış grid hazırlamada ve uygulamada sorun yaşadıklarını, bunun sebebi olarak yapılandırılmış grid tekniğini yeni duyduklarını ve bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlar bağlamında ise Tekin (2019) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri genel olarak ve (ölçeğin programdaki tutuma ilişkin tutumlar ve olumlu tutumlar boyutlarında iyi düzey, olumsuz tutumlar boyutunda orta düzey) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışkan ve Yazıcı (2013)'nın çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ortanın biraz üzerinde olduğu ve yeterli düzeyde olumlu tutuma sahip olmadıkları görülmüştür.

Literatürde öğretmenlerde olduğu gibi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterliklerinin orta ya da düşük düzeyde tespit edildiği ve bu araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Bayrak ve Duruhan, 2013; Buldur, 2009; Çambay ve Kazanç, 2008; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Çambay ve Kazanç, 2018; Doğan, 2004; Doğan, 2024; Evin Gencel ve Özbaşı, 2013; İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Kilmen,

Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Karaca, 2003; Karaduman ve Yelken, 2020; Pektaş, 2010; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Şentürk, 2023; Tünkler, 2019; Volante ve Fazio, 2007; Yaralı, 2016; Yeşilyurt ve Yaraş, 2011). Örneğin Bayrak ve Duruhan (2013) okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarının orta ya da düşük düzeyde olduğunu saptamıştır. Araştırmada okul öncesi eğitimde kullanılması gereken anekdot kayıtları, kazanım değerlendirme formları ve gelişim kontrol listesi, gelişim raporları, öğretmen öz değerlendirme, tutum ölçeği, sistematik gözlem, oyun gözlem formu ve ürün seçki dosyası tekniklerini hazırlayabilme ve kullanabilme yeterlilik algı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Doğan (2024) Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme öz yeterlik algısı düzeyi puan ortalamasının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca özyeterlik algı ölçeğinin genelinde ve tüm alt boyutlarında (yöntem ve teknikleri belirleme, verileri analiz etme ve yorumlama, öğrenci hakkında dönüt verme, sonuçlara göre süreci gözden geçirme) Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı düzeyi “düşük” olarak tespit edilmiştir. Pektaş (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları ölçeğinin genelinde kendilerini orta düzeyde yeterli; temel kavramlar ve ölçme teknikleri boyutlarında yeterli, istatistiksel çözümleme ve raporlama boyutunda ise orta düzeyde yeterli algıladığı tespit edilmiştir. Çambay ve Kazanç (2018) tarafından yapılan çalışmada fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının ve ölçme-değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Karaca (2003) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olmasına rağmen sahip olmaları gereken yüksek düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda araştırmalarda ölçme ve değerlendirme yeterliğine ilişkin bu araştırmanın sonuç ile benzerlik ve farklılık gösteren çalışmalar olduğu görüşmüştür. Ortaya çıkan farklı sonuçların nedenlerinin çalışılan örneklemin farklı yapıda ve büyüklükte olması ve konunun farklı olması, çalışmaların farklı tarihlerde yapılması ve farklı ölçeklerin kullanılması olabileceği düşünülmektedir. Örneklem açısından öğretmenler yapılan çalışmalarda ölçme ve değerlendirme konusuna yatkınlığın ele alınan branşlarda yatkın olmasının (sözel ya da sayısal ağırlıklı olması) bir sonucu olabilir. Benzer şekilde öğretmen adaylarında da benzer bir neden bu sonuçların bu şekilde çıkmasına neden olmuş olabilir. Buna ek olarak yapılan çalışmalarda küçük örneklemelerle çalışılması olan durumun var olan farklı şekilde yansımalarına neden olmuş olabilir. Çalışmada ele alınan konular

bağlamında ise genellikle yeterlik ve özyeterlik algıları gibi duyuşsal özelliklerin ya da tipik davranışların incelendiği çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genellikle ortalamanın üstünde değer aldıkları görülmüştür. Bu durum her iki grubundan sosyal kabul edilebilirlik açısından kendilerini olduğundan yüksekte gösterme eğiliminin bir sonucu olabilir. Bunun başka bir nedeni de kendilerine ait bu özelliklerin ölçümünde kendilerinin yeterli olmaması olabilir. Bunun aksine doğrudan yeterlik, okuryazarlık ve bilgi düzeyi gibi bilişsel özelliklerin ya da tipik performansın incelendiği çalışmalarda ise öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ortalama ya da ortalamanın altında olduğu görülmüştür. Bu ise öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının aslında istenilen seviyede olmadığı anlamına gelmektedir. Bu ölçülen özellik açısından yeterli derecede yetişmemesinin bir sonucu olabilir. Bu ise ölçme ve değerlendirme dersinin diğer eğitim bilimleri derslerine göre yapısından kaynaklı olarak zor anlaşılmasının bir sonucu olabilir. Bununla birlikte aslında yeterli olmasa da kendini olduğundan farklı şekilde gösterme eğiliminin bir göstergesi olarak ele alınabilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu alt araştırma probleminde öğretmenlerin ve yöneticilerin Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algıları düzeylerinin demografik (cinsiyet) ve mesleki (öğretmen-yönetici olma durumu, branş, eğitim seviyesi, mezun olduğu fakülte, çalıştığı kurum türü) özelliklere göre farklılaşma durumları incelenmiştir.

Araştırmada görev pozisyonuna (öğretmen veya yönetici) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin görev pozisyonunun özyeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Her ne kadar betimsel istatistiklere göre hem okul öncesi ve ilkokullarda hem de ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlik algısına sahip olduğu ortaya konsa da bu durum farklılaşmaya sebep olacak büyüklükte değildir. Yöneticilerin öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli görmesinde yöneticilerin yüksek özgüvene sahip olması, daha fazla mesleki deneyime sahip olmaları ya da yönetsel sorumlulukların etkisi olduğu söylenebilir.

Alanyazında ölçme ve değerlendirme alanında özyeterlik algısı ya da okuryazarlık düzeyinin okul yöneticileri ile öğretmen olma durumuna göre değerlendirildiği araştırma nadiren gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın aksine Perry (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyinin öğretmenlere göre daha düşük çıktığı görülmüştür. Türkiye’de yöneticilerin en az 6 saat (müdürlerde 2 saat) derse girme zorunluluğu olması nedeniyle öğretmen ve yönetici olma duruma göre ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarında farklılaşma tespit edilemediği düşünülmektedir.

Araştırmada cinsiyete ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin cinsiyetinin özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okulöncesi ve ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler için sadece öğretmenlerde 10 maddenin bir tanesinde erkek öğretmenler lehine ve düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilirken, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler için 17 maddenin yedi tanesinde, yine erkekler lehine ve düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu yedi maddenin tamamında toplam katılımcılarda düşük düzeyde farklılık tespit edilirken, öğretmenlerde ise dört maddede yine düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, eğitimde yapılan değişikliklerde ele alınan konulara ilişkin özyeterlik algılarında cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde okulöncesi ve ilkokulda görev yapan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabileceği algısı daha yüksektir. Ortaokul ve liselerde görev yapanlar için durum incelendiğinde hem öğretmenlerde hem de toplam katılımcılarda erkek eğitimciler; açık uçlu soru hazırlayabileceğini, kısa cevaplı soru hazırlayabileceğini, amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabileceğini, ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabileceğini kadın eğitimcilere göre daha fazla düşünmektedir. Buna ek olarak ortaokul ve liselerde görev yapan erkek öğretmenler; biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları/değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlama, amacına uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilme ile sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilme konusunda kadın öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmektedir.

Yapılan araştırmaların bir kısmında bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının kadın öğretmenlerinkinden yüksek çıktığı saptanmıştır (Çelik, 2020; Ezer ve Ulukaya, 2018; Karadoğan, 2019; Üztemur ve Metin, 2015; Pektaş, 2010). Doğan (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme öz yeterlik algı düzeylerinin alt boyutu olan “sonuçlara göre süreci gözden geçirme” alt boyutunda erkeklerin özyeterlik algılarının kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Tekin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algıları alt boyutlarından “Verileri analiz etme ve yorumlama” alt boyutu puanları arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2012)’a göre ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin temel kavramlar ve ölçme teknikleri boyutlarına yönelik yeterlik algısı arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir fark tespit edilemezken, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin yeterlik algısı dikkate alındığında erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adaylarının yeterlik algısı arasında manidar düzeyde bir farkın bulunduğu, bu farka göre erkek öğretmen adaylarının istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin yeterlik algısının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ata (2023) tarafından gerçekleştirilen ve sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerine ilişkin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelendiği araştırma sonuçlarına göre, planlama ve uygulama alt boyutlarında cinsiyet açısından bir fark bulunmazken değerlendirme boyutunda erkek öğretmenler lehine bir fark bulunmuştur. Bunun yanında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edildiği durumlarda ölçme değerlendirme özyeterlik algılarının ve okuryazarlıklarının kadın öğretmenleri/öğretmen adayları lehine tespit edildiği araştırmalar da bulunmaktadır (Atasoy, 2022; Baş ve Beyhan, 2016; Güneş, 2007; Karaman, 2014; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2009; Mahasneh ve Al-Zou’bi 2021; Ndalichako 2015; Sekban ve Köse, 2017; Yenice, Özden ve Alpak Tunç, 2014). Doğan (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme öz yeterlik algı düzeylerinin alt boyutu olan “verileri analiz etme ve yorumlama” alt boyutunda kadınların özyeterlik algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İnceçam ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yer alan 18 ölçüt içerisinde 17 ölçüt için cinsiyet, branş ve okul türü değişkenleri ile anlamlı bir ilişki gözlenememişken, “maddenin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğunun dikkate alınması” ölçütüne ilişkin cinsiyet ve okul türü değişkenleri ile anlamlı ilişki tespit

edilmiş olup kadınların erkeklere göre daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Sekban ve Köse (2017) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti lise öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlilik algıları ölçeğinde yer alan sürecin gözden geçirilmesi alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmış, kadın öğretmenler bu alt boyuttan erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan almıştır. Öğretmenlerin ölçek genelinden ve ölçekte yer alan diğer boyutlardan ise aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Güneş (2007) tarafından yapılan yüksek lisans araştırmasında ise sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı bir fark oluşturduğu bulunmuştur. Çoğu araştırmada ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında yeterlik algılarının ve okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir (Akayüre, 2021; Ata, 2023; Ceylandağ, 2009; Çakan, 2004; Duran, 2017; Durmuş, 2023; Ergül, 2019; Erdoğan ve Kurt, 2012; Geçim, 2017; Göktaş ve Şad, 2021; Harmandar, 2024; Kılıç, 2020; Mutluer, 2015; Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013; Özdemir, 2023; Sargut, 2022; Şahingöz ve Yıldırım, 2021; Tuncer ve Geçim, 2019; Yaykın, 2015). Öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir (Atasoy, 2022; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Evin Gencel ve Özbaşı, 2013; Karaca, 2003; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Şahin ve Uysal, 2013; Şentürk, 2023; Tezelli, Günel ve Öztürk, 2024; Tünkler, 2019; Uyanık ve diğerleri, 2018; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Yaralı 2017; Yetkin, 2018).

Araştırmada özellikle dikkat çeken bir bulgu, her iki eğitim kademesinde de erkek eğitimcilerin ölçme-değerlendirme konusundaki özyeterlik algılarının daha yüksek olmasıdır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rollerinin mesleki öz algılar üzerindeki potansiyel etkisini akla getirmektedir. Bu farklılaşmanın sosyal öğrenme süreçleri ve kültürel faktörlerle ilişkili olabileceği öne sürülebilir. Ortaokul ve lise düzeyinde gözlemlenen daha belirgin farklılaşma, bu kademelerdeki ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha teknik ve yapılandırılmış doğasıyla ilişkilendirilebilir. Erkek eğitimcilerin özellikle teknik yeterlikler (soru hazırlama, ölçme aracı geliştirme, değerlendirme kriterleri oluşturma) konusunda daha yüksek özyeterlik algısına sahip olmaları, bu alandaki cinsiyet temelli stereotiplerin etkisini düşündürmektedir. Bu araştırmanın örneklemindeki cinsiyet dağılımının gerçek dağılımı yansıtmıyor olmaması ya da Sakarya özelinde yürütülmüş olması bu sonucun ortaya çıkma sebeplerinden biri olabilir. Bu nedenle araştırmanın ülke

genelinde yahut birkaç ilde yapılarak kültürel ve yerel farklılık olup olmadığı test edilebilir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde MEB tarafından 2023 ders yılı başında gerçekleştirilen değişikliklerde yer alan konulara ilişkin özyeterlik ölçülmesi nedeniyle kadın eğitimcilerin değişim süreçlerine yaklaşımlarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Kadın eğitimcilerin özyeterlik algılarındaki erkeklere görece daha düşük düzey, yeni uygulamalara karşı daha analitik ve temkinli bir yaklaşım benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada branşa ilişkin yapılan analiz sonuçları, okulöncesi ve ilkokulda görev yapan eğitimcilerin branşının özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını gösterirken, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimciler için anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Veri toplama aracında yer alan toplam 17 maddenin sekizinde öğretmen (iki madde) ve yöneticiler (altı madde) arasında, genellikle orta düzeyde olmak üzere çeşitli düzeylerde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenler, uygun ölçme araçlarının kullanımı ve biçimlendirici değerlendirme sonrası öğrenci geri bildirimi konularında kendilerini diğer branşlardaki meslektaşlarına kıyasla daha yetkin hissetmektedirler. Yöneticiler açısından değerlendirildiğinde ise tam tersi bir durum gözlemlenmiştir. Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı branşından olan yöneticilerin özyeterlik algıları diğer branşlardaki yöneticilere göre daha düşük çıkmıştır. Bu farklılıklar özellikle geçerli ve güvenilir ölçme araçları hazırlama, değerlendirme araçları oluşturma, sınav analizi yapma ve biçimlendirici değerlendirme etkinliklerini uygulama konularında belirginleşmiştir. Ayrıca Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı branşından olan yöneticiler yabancı dil branşındakiler ile karşılaştırıldığında, açık uçlu soru hazırlama ve çeşitli değerlendirme araçlarını (cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri) kullanma konularında kendilerini daha az yetkin gördükleri tespit edilmiştir.

Eğitimcilerin ölçme değerlendirme alanındaki özyeterlik algılarının incelendiği literatürdeki araştırmalarının genellikle ya öğretmen adayları ya da bir branştaki öğretmenler ile gerçekleştirilmesi nedeniyle öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki özyeterlik algılarının branşlara göre değişiklik gösterip göstermediğini tespit eden araştırma sayısı azdır. Bu araştırmada okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan eğitimcilerin ölçme değerlendirme özyeterliklerinin branşa göre değişmediği yahut branş değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilemediği sonucu ile benzer araştırmalar literatürde az da olsa mevcuttur (Daniel ve King, 1998; Mutluer 2015; Şahin ve Uysal, 2013). Daniel ve King

(1998)'in araştırmasında ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenler ölçme ve değerlendirme konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin test etme ve ölçmeye yönelik bilgi tabanı ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında, kayda değer çok az fark bulunmuş, otuz maddenin sadece dört maddesinde ve ilköğretim öğretmenleri lehine farklılık bulunmuştur. Bununla birlikte ilköğretim ve ortaöğretim arasındaki toplam puanlara göre, iki grubun bilgi temelinde yalnızca minimal bir fark olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirme bilgilerinin kullanımında ise ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır. Şahin ve Uysal (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları bölüm (sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenliği) değişkenine göre istatistiksel olarak önemli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mutluer (2015) araştırmasında öğretmenlerin (ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında branş (Türkçe, sınıf, matematik, fen bilgisi, İngilizce, rehberlik, sosyal bilgiler, güzel Sanatlar, meslek dersleri) değişkeni bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerin ölçme değerlendirme özyeterliklerinin branşa göre anlamlı farklılıklar görüldüğü tespit edilirken alanyazında öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları/özyeterlik algılarının değiştiği görülmektedir (Bayram, 2011; Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A. ve Nunnery, J. A., 1998; Ceylandağ, 2019; Çambay ve Kazanç, 2018; Davidheiser 2013; Ergül, 2019; Evin Gencil ve Özbaşı, 2013; Fidan ve Sak, 2012; Karaman, 2014; Mahasneh ve Al-Zou'bi, 2021; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Yeşilyurt, 2012; Zhang ve Burry-Stock, 2003) Ergül (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının branşlar (matematik, fen bilimleri, İngilizce, sosyal bilgiler, Türkçe, diğer ve din kültürü) açısından değerlendirildiğinde ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi açısından en yüksek ortalama matematik öğretmenlerinde iken en düşük ortalama ise din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerindedir. Çalışma sonucunda göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile branşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar matematik öğretmenleri ile diğer branşlar arasında matematik öğretmenleri lehine, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile fen bilimleri ve İngilizce branşları arasında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri aleyhinedir. Fidan ve Sak (2012) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve

değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinde branşlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmiş, anlamlı farkın sınıf öğretmeni ile bilişim teknolojileri branşı arasında ve sınıf öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Bayram (2011) çalışmasında farklı branştaki öğretmenleri sınıf öğretmenleri, ilköğretim branş öğretmenleri ve ortaöğretim branş öğretmenleri olarak üç gruba ayırarak bu üç grup arasında yapılan karşılaştırmalarda ölçme değerlendirme yeterliklerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Ölçeğin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğine ilişkin performans göstergelerini uygulama sıklıkları bakımından branşları arasında anlamlı fark bulunmuş, ortaöğretim branş öğretmenlerinin farklılık gösteren performans göstergelerini her zaman uyguladıkları, sınıf öğretmenlerinin bu performans göstergelerini çoğu zaman uyguladıkları, ilköğretim branş öğretmenlerinin ise hemen hemen hiç düzeyinde uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu dışında kalan yeterlikler açısından performans göstergelerini uygulama sıklıkları bakımından branşları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş, üç alt boyutta da sınıf öğretmenleri ve ortaöğretim branş öğretmenlerinin anlamlı bulunan tüm performans göstergelerini her zaman uyguladıkları, ilköğretim branş öğretmenlerinin bu performans göstergelerini hemen hemen hiç düzeyinde uyguladıkları anlaşılmaktadır. Karaman (2014) öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ile bu öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme hakkındaki düşüncelerinin ve tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçladığı araştırmasında, branş (sınıf öğretmenliği, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, bilişim teknolojileri, tarih, coğrafya) değişkenine göre okuryazarlık, düşünce ve tutumlarında anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Araştırmanın bulgularında göre, farklı branşlardaki öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri düşük çıksa da, sınıf öğretmeni adaylarının diğer branştaki adaylara göre okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak ölçme-değerlendirmeye ilişkin düşüncelerinin “okul sorumluluğu için ölçme-değerlendirme” ve “önemsiz ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında diğer branştaki adaylara göre daha olumlu olduğu, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının “değerlendirme kriterleri” ve “ölçme yöntemleri” alt boyutlarındaki diğer branştaki adaylara göre daha yapılandırmacı olduğu tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin ölçeğin temel kavramlar ve ölçme teknikleri boyutlarına yönelik yeterlik algısı öğrenim görülen program türü (matematik, fizik, kimya, biyoloji, Türk dili ve edebiyatı felsefe ve dil) değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık tespit edilemezken, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutunda ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, matematik, fizik ve kimya programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre; felsefe grubu programında öğrenim gören öğretmen adaylarının da matematik programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin yeterlik algısının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Sabancı ve Yazıcı (2017) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının bölüm değişkenine göre orta düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören adayların sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören adayların ortalama değerine göre daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Çambay ve Kazanç (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarında ve ölçme değerlendirme okuryazarlığına ilişkin özyeterlik algısında branş (sosyal bilgiler, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği) değişkenine göre sınıf öğretmen adayları ile fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adayları arasında ve sınıf öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiş, fen bilgisi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmen adayları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Evin Gencel ve Özbaşı (2013) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarında öğrenim gördükleri anabilim dalı (okul öncesi, yabancı diller, müzik, Türkçe, resim, fen bilgisi, BÖTE, sınıf öğretmenliği) açısından anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Sınıf öğretmenliği ile okul öncesi, yabancı diller, müzik, Türkçe, resim ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri arasında sınıf öğretmenliği lehine anlamlı düzeyde yüksek farklılık; BÖTE ile yabancı diller, müzik, resim ve fen bilgisi öğretmenliği arasında BÖTE lehine anlamlı farklılık; yabancı diller öğretmenliği ile resim öğretmenliği arasında yabancı diller öğretmenliği lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ceylandağ (2019) çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin değerlendirme hedef ve tekniklerini belirlemede (birinci faktör), ölçme ve değerlendirme araçları geliştirmede (ikinci faktör) ve sonuçları analiz etmede (dördüncü faktör) özyeterlik algıları, ilkökul öğretmenlerinden daha etkili olduğunu bulmuştur. Ancak farklı öğretim kademelerinde çalışan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama ve sonuçları değerlendirme yeterliliği (üçüncü faktör) açısından bir fark bulunmamış, sınıf içi ölçme sonuçlarını kullanma ve paylaşma (beşinci faktör) konusunda ise ilkökul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre daha yeterli bulunmuştur.

Mahasneh ve Al-Zou'bi (2021) tarafından Ürdün'de gerçekleştirilen araştırmada, kullanılan ölçeğin 'öğrenci hesap verebilirliği', 'değerlendirme eğitimi geliştirir' ve 'değerlendirme önemsizdir' boyutlarının algılarında öğretmenlerin branşlarına (matematik, fizik, kimya, biyoloji) göre anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci hesap verebilirliği boyutunda değerlendirmeye ilişkin fizik öğretmenlerinin algısı kimya ve biyoloji öğretmenlerinden, değerlendirme eğitimi geliştirir ve değerlendirme önemsizdir boyutlarında değerlendirmeye ilişkin matematik öğretmenlerinin algısı kimya, biyoloji ve fizik öğretmenlerinden daha yüksek bulunmuştur. Davidheiser (2013) tarafından lise öğretmenleri ile yapılan çalışmada, veri toplamak için kullanılan anketin ortalama puanları branşlara (matematik, İngilizce, sosyal, fen) göre değerlendirilmiş ve anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Analiz sonucu matematik öğretmenlerinin İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerine oranla ölçme-değerlendirme okuryazarlığı daha yüksek çıkmıştır. Araştırmada standartlarla ilgili alınan puanlar da branşa göre karşılaştırılmış; Standart 3 (Sonuçların Uygulanması, Puanlanması ve Yorumlanması) kapsamında matematik öğretmenleri İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha fazla, Standart 6 (Değerlendirme Sonuçlarının İletilmesi) ve Standart 7 (Etik Olmayan, Yasadışı ve Diğer Uygunsuz Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma) kapsamında ise İngilizce öğretmenleri matematik öğretmenlerinden önemli ölçüde daha yüksek puanlar almıştır. Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin tercih ettikleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarının branşlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Genellikle akademik ders öğretmenlerinin (matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, dil) standart test sonuçlarını yorumlama ve değerlendirme sonuçlarını iletme gibi belirli değerlendirme faaliyetlerine akademik olmayan ders öğretmenlerine (sanat, beden eğitimi, müzik vs.) göre daha sık katılmaktadırlar. Stephenson, P. L., ve diğerleri (1998) araştırmalarında öğretilen sınıf düzeyi (ilkokul, ortaokul ve lise) değişkenine göre farklılıklar tespit edilmiş; ilkokul öğretmenlerinin alternatif değerlendirme stratejilerini lise öğretmenlerine kıyasla önemli ölçüde daha sık kullandıkları, yine ilkokul öğretmenlerinin öğrenci başarısını ve ilerlemesini ölçmek için alternatif değerlendirme yöntemlerinin doğruluğuna ortaokul öğretmenlerinden daha fazla güven duydukları belirlenmiştir. Aynı analizler, altı ölçekten alınan puanların branşlara göre (matematik, fen, sosyal bilgiler, İngilizce) farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için de yapılmış, öğretmenlerin geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığının konu alanına göre önemli ölçüde değiştiğini ortaya koymuş, matematik öğretmenlerinin fen bilgisi, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenlerine göre geleneksel değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları tespit

edilmiştir. Tezelli ve arkadaşları (2024), araştırmalarında ilkökul branş (İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarının katılımcıların branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki çalışmalarda görüldüğü üzere branş değişkeni birçok ülkede farklı öğretim kademelerindeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik, okuryazarlık ve öz yeterliklerinin farklı boyutlarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu noktada branş ile ölçme ve değerlendirme yönelik konularda yatkınlığın olduğu destekleyen bulgular söz konusudur. Ayrıca çalışmalarda dil branşlarındaki öğretmen ve öğretmen adaylarının lehine ve aleyhine durumlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada da ele alınan değişikliklerin temelde dil alanında görev yapan öğretmenleri etkilemesi sonucunda bu sonuçların ortaya çıkması beklenebilir bir sonuçtur.

Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı branşından olan yöneticiler yabancı dil branşındakiler ile karşılaştırıldığında, açık uçlu soru hazırlama ve çeşitli değerlendirme araçlarını (cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri) kullanma konularında kendilerini daha az yetkin gördükleri tespit edilmesi de araştırma kapsamında ele alınması gereken bir durumdur. Bunun sebebi ise Türkçe ve TDE derslerinde öğrencilerin başarıları için dört beceride değerlendirme yapılmaması ve dolayısıyla yöneticilerin öğretmen olarak görev yaparken bu tarzda ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde daha az bulunması olabilir. Bu durumun aksine yabancı dil öğretmenlerinin geçmişten beri dört beceride değerlendirme yapmaya yönelik olarak daha donanımlı yetiştirmeleri ve bu değerlendirmelere devam etmesi olarak gösterilebilir.

Araştırmada eğitim seviyesine (lisans/lisansüstü ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin eğitim seviyesinin özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okul öncesi ve ilkökullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerde 10 maddenin sadece ikisinde ve lisans seviyesine sahip yöneticiler lehine (orta düzeyde etki) anlamlı farklılık tespit edilirken, ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerde (öğretmen, yönetici, toplam katılımcı) 17 maddenin 14'ünde yüksek lisans seviyesine sahip eğitimciler lehine (düşük düzeyde) anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde okul öncesi ve ilkökullarda lisans seviyesinden mezun olan yöneticiler biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının

değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda öğrencilere geri dönüt verilmesi konusunda kendilerini lisansüstü eğitim seviyesine sahip yöneticilere göre daha yeterli görmektedir. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen, yönetici, toplam katılımcılarda ise ölçme aracı oluşturma, biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri tasarlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dair özyeterlik algılarında farklılık bulunmaktadır. Öğretmen ve toplam katılımcılarda farklı türde soru hazırlama, ölçme aracının niteliğini sağlama, uygulama güvenilirliğini artırma, değerlendirme kriterleri kullanma, analiz ve yorum yapma ve geri bildirim verme süreçlerine dair özyeterlik algılarında farklılık bulunmaktadır. Sadece toplam katılımcılarda ise sınav güvenliği ve sınav analizi yapabilmeye dair özyeterlik algılarında farklılık bulunmaktadır. Tüm bu farklılaşmalar yüksek lisans yapanlar lehinedir.

Alanyazında öğretmenlerin eğitim seviyesinin yükseldikçe ölçme değerlendirme özyeterlik algılarının da yükseldiğini saptayan ve gruplar arasında eğitim seviyesi değişkenine göre eğitim seviyesi yüksek olanların lehine anlamlı farklılıkların tespit edildiği araştırmalar mevcuttur (Baş ve Beyhan, 2016; Geçim, 2017; Kılıç, 2020; Özdemir, 2023). Baş ve Beyhan (2016) öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının eğitim durumu değişkeni açısından değerlendirildiğinde bilgi ve beceri boyutunda lisansüstü eğitimi mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere, lisans mezunu öğretmenlerin de lisans tamamlama mezunu öğretmenlere nazaran algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özdemir (2023), yüksek lisans çalışmasında kimya ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik özyeterliklerinin eğitim seviyesine göre farklılaştığını ve doktora mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere kıyasla özyeterliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kılıç (2020)'ın çalışmasında ise liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterliliklerinde eğitim durumu değişkenine göre farklılık tespit edilmiş olup araştırmada kullanılan ölçeğin “verileri analiz etme ve yorumlama” faktöründe lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterli oldukları tespit edilmiştir. Geçim (2017) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeylerinde eğitim durumu (ön lisans, lisans, lisansüstü) değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılığın ölçeğin ‘Dönüt ve Rehberlik’ boyutunda lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasında, lisans mezunu öğretmenler lehine ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin diğer boyutlarında (Ölçme Amacı ve Planlama, Ölçme ve

Değerlendirme Becerileri, Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma) ve tamamında eğitim seviyesine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Bunun yanında öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki özyeterliklerinin öğrenim durumuna (eğitim seviyesine) göre değişmediğini tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Durmuş, 2023; Ergül, 2019; Ezer ve Ulukaya, 2018; Karadoğan, 2019; Karahan ve Balat, 2011; Sargut, 2022; Şahingöz ve Yıldırım, 2022; Yaykın, 2015). Durmuş (2023) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans araştırmasında, kimya öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterliklerinin eğitim seviyesine göre değişmediği görülmüştür. Sargut (2022) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ve yeterlilik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Şahingöz ve Yıldırım (2022) ise fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik inançlarının eğitim durumuna göre değişmediğini tespit etmiştir. Ergül (2019) yüksek lisans araştırmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin öğrenim durumuna göre değişmediği sonucuna varmıştır. Ezer ve Ulukaya (2018) tarafından ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik düzeyleri ile eğitim durumları (lisans ve yüksek lisans) arasında anlamlı bir fark olmadığını saptanmıştır. Karadoğan (2019)'ın Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliklerinin (lisans ve lisansüstü) öğrenim durumlarına göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (yetkinlik, materyal geliştirme ve beceri) ve genel yeterlik bağlamında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Yaykın (2015) tarafından beden eğitimi öğretmenlerine yönelik üç ölçek ile gerçekleştirilen araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme genel yeterlik algısı, beden eğitimi dersi yeterlik algısı ve alternatif ölçme değerlendirme algısında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık çıkmamıştır.

Çalışmalardan görüldüğü üzere öğretmenlerin eğitim seviyesinin yükselmesine paralel ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini daha yeterli görmeleri beklendik bir sonuç iken bu çalışmada ortaokul ve liselerdeki eğitimciler açısından bu beklentiler doğrultusunda; okul öncesi ve ilkokullardaki eğitimciler açısından ise beklentinin aksine sadece yöneticilerde lisans mezunlarının lehine gerçekleştiği görülmektedir. Her ne kadar bu çalışmada yöneticiler adına böyle bir durum olsa da literatürde eğitim seviyesi düşük olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki özyeterliklerinin yüksek çıktığı araştırmalar

nadir olsa da bulunmaktadır (Tezelli ve arkadaşları, 2024). Tezelli ve arkadaşları (2024), ilkokul alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarının katılımcıların mezuniyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, lisans mezunu olan öğretmenlerinin ölçme değerlendirme öz-yeterlik algı düzeylerinin lisansüstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın belirli bir bölgede ve sınırlı sayıda yönetici ile yapılmış olmasının sonuçların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Yapılacak araştırmalarda, farklı bölgelerden ve daha geniş bir katılımcı grubu ile çalışılarak sonuçların daha sağlam bir temele oturtulması sağlanabilir.

Araştırmada mezun olunan fakülteye (eğitim/teknik eğitim – EF/TEF ya da diğer fakülte) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin mezun oldukları fakültelerin özyeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan eğitimciler için 10 maddenin yedisinde (altısı yöneticiler – yüksek düzeyde, bir tanesi toplam katılımcılar-orta düzeyde) diğer fakülte mezunları yöneticiler lehine farklılık tespit edilirken; ortaokul ve liselerde görev yapan eğitimcilerde 17 maddenin sadece bir tanesinde bu kez eğitim fakültesi ve teknik eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu durum detaylı incelendiğinde okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan diğer fakülte mezunu yöneticilerin ölçme araçları hazırlama, değerlendirme kriterleri oluşturma/kullanma ve biçimlendirici değerlendirme etkinlikleri tasarlama/uygulama/değerlendirme/geri bildirim verme konularında EF/TEF mezunlarına göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ortaokul ve liselerde görev yapan EF/TEF mezunu öğretmenlerin, sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunma konusunda diğer fakülte mezunlarına göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazında araştırmaların büyük çoğunluğunda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme alanındaki özyeterliklerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Duran, 2017; Durmuş, 2023; Erdemir, 2007; Geçim, 2017; Göktaş ve Şad, 2021; Harmandar, 2024; Karadoğan, 2019; Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı 2009; Sargut, 2022; Sekban 2017; Şahingöz ve Yıldırım, 2022; Üztemur ve Metin, 2005). Harmandar (2024) tarafından Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algıları mezun oldukları fakülte (Edebiyat fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi) türüne göre anlamlı fark tespit edilememiştir. Göktaş ve Şad (2021) ise matematik öğretmenlerinin benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarının mezun oldukları

fakülte (Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir. Sargut (2022) ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilgili yeterliliklerinin ve tutumlarının mezun oldukları okul (Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi) değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Karadoğan (2019) tarafından Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliliklerinin mezun oldukları kurum türüne (Eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesi) göre ölçeğin tüm alt boyutlarında (yetkinlik, materyal geliştirme ve beceri) ve genel yeterlik bağlamında anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Geçim (2017)'in çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinde mezun olunan fakülte (Eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler) değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır. Üztemur ve Metin (2005) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki özyeterlik inançlarının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Kilmen ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2009) sınıf öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları eğitim öğretim etkinlikleri içinde gerçekleştirme sıklıkları ile mezun oldukları fakülte (Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) arasında manidar bir ilişki bulunmadığını saptamıştır. Durmuş (2023)'un kimya öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, kimya öğretmenlerinin alternatif (tamamlayıcı) ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin öz yeterlilikleri mezun olunan fakülte (Eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi/fen fakültesi) türü bakımından farklılık göstermemektedir. Duran (2017)'in araştırmasında sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algıları mezun olunan fakülteye (Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Karamustafaoğlu ve diğerleri (2012), sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü (Eğitim yüksek okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler) bakımından alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Şahingöz ve Yıldırım (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin mezun olunan fakülte (Eğitim fakültesi ve fen fakültesi) türüne göre ölçme değerlendirme öz yeterlik inançlarında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Sekban (2017), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde görev yapan genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının mezun oldukları yükseköğretim programı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Erdemir (2007) ilköğretim okullarının ikinci

kademesinde görev yapan branş (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden (eğitim enstitüsü, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları) mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin bilgisi ve uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın ortaokul ve lisede çalışan öğretmenlerde çıkan sonuca paralel bir şekilde, eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre daha yüksek ölçme-değerlendirme özyeterlik algısına sahip olduğunu tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Aydın, 2001; Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2013; Ezer ve Ulukaya, 2018). Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013) tarafından sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının en son mezun oldukları okul bakımından farklı olup olmadığı sınınmış; ölçeğin 6, 8 ve 16 numaralı maddelerinde anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Araştırmada eğitim fakültesinden mezun olanlar diğer fakültelerden mezun olanlara göre, sınıf içi öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili göstergelerdeki yeterlik algıları 6 ve 16. maddede yüksek çıkmış, 8. maddede ise diğer fakülteden mezun olanların yeterlik algıları eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin algılarından yüksek çıkmıştır. Ezer ve Ulukaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yeterlik algılarında mezun olunan bölüm (Coğrafya, tarih ve sosyal bilgiler öğretmenliği) değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiş, fen-edebiyat fakültesi (Coğrafya) bölümlerinden mezun olanların özyeterlik algı düzeylerinin eğitim fakültesinden (Sosyal bilgiler öğretmenliği) mezun olanlara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aydın (2001) tarafından yapılan araştırmada, mezun olunan fakültenin, ölçme ve değerlendirme yeterliliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuş, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunun yanında literatürde okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan yöneticilerde çıkan sonuca paralel bir şekilde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının mezun olunan fakülteye göre eğitim fakültesi ya da teknik eğitim fakültesinin lehine olmayan anlamlı farklılık tespit edilen araştırmalar da mevcuttur (Ata, 2023; Güneş, 2007; Kuran ve Kanatlı, 2009). Kuran ve Kanatlı (2009) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerinde mezun

oldukları fakülte (eğitim fakültesi, iki yıllık eğitim yüksekokulu ya da açık öğretim mezunu, farklı fakülteler) değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tespit edilen farklılığın farklı fakülte mezunu öğretmenler ile iki yıllık eğitim yüksekokulu ya da açık öğretim fakültesinden mezun öğretmenler arasında ve farklı fakülte mezunu öğretmenler lehine olduğu analizler sonucu tespit edilmiştir. Güneş (2007) ise sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik puanlarında mezun olunan yüksek öğretim programına göre anlamlı farklılıklar tespit etmiş; iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri ile eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri arasında iki yıllık eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri lehine, eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri ile diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan sınıf öğretmenleri arasında diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Ata (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte (Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) açısından öz-yeterlik algıları karşılaştırıldığında planlama ve uygulama alt boyutları açısından fark bulunmazken değerlendirme alt boyutunda diğer fakülte mezunları lehine fark bulunmuştur.

Yukarıda belirtilen literatürdeki çalışmaların sayıları açısından bakıldığında okul öncesi ve ilkokullarda görev yapan diğer fakülte mezunu yöneticilerin, eğitim fakültesi/teknik eğitim fakültesi mezunu yöneticilere göre özyeterlik algı düzeylerinin daha fazla olması daha az beklenen bir durumdur. Beklenmeyen bu durumu, diğer fakülte mezunu yöneticilerin kendilerini daha yeterli gördüğünü gerekçe gösterip yöneticilerin kendilerini olduğundan daha donanımlı göstermeye çalışabileceği varsayımı ile açıklanabilir. Ayrıca EF/TEF mezunları, aldıkları eğitim sayesinde ölçme ve değerlendirme konularında daha derin bir anlayışa sahip olabilirler. Bu durum, kendi eksikliklerinin daha fazla farkında olmalarına ve dolayısıyla öz yeterliklerini daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerine yol açabilir

Araştırmada çalışılan kurum türüne (devlet/özel) ilişkin yapılan analiz sonuçları, eğitimcilerin çalıştıkları kurum türünün özyeterlik algılarının istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Araştırmada özel okullarda çalışan yönetici olmadığı için yöneticiler açısından devlet okullarında ya da özel okullarda çalışma durumuna göre istatistiksel olarak farklılık tespiti yapılamamıştır. Bu çalışmanın bulgularına paralel bir şekilde sonuç elde eden araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Atasoy, 2022; Demirel, 2016; Göktaş ve Şad, 2021; Karahan ve Balat, 2011; Saeed ve diğerleri, 2018). Göktaş ve Şad (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin tespit edilen algılarının görev yaptıkları okul türü

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı hem geleneksel hem de çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin görüşlerinin tüm değişkenler ve alt grupları için anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve benzer düzeyde olduğu gözlenmiştir. Karahan ve Balat (2011) tarafından özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalışılan kurum türüne anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demirel (2016) matematik öğretmenleri ile gerçekleştirdiği çalışmasında devlet okullarında veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öz yeterlik düzeyleri yeterli düzeyde ve benzer tespit edilmiştir. Atasoy (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise kimya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlıkları ile tutumları çalışılan okulun niteliğine (resmi ya da özel) göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Saeed ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, Pakistan'ın Lahor bölgesindeki ilkökul ve ortaokullarda sınıf içi değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin öğretmen algılarında okul türüne (resmi ve özel okul) göre farklılık tespit edilememiştir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme özyeterliklerinin resmi ve özel okulda çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyen araştırma sayısı az olmasına rağmen devlet okulunda çalışan öğretmenlerin ölçme değerlendirme özyeterlik algılarının 18 madde arasından sadece bir tanesine, “maddenin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğunun dikkate alınması” ölçütüne ilişkin yeterlikleri özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı araştırma da bulunmaktadır (İnceçam ve diğerleri, 2018). Güneş (2007)'in çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin görev yapmakta olunan okul türüne (resmi ya da özel) göre ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri karşılaştırıldığında, özel okulda görev yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani araştırmaya göre, özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre ölçme değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli bulmaktadır. Tüm bu araştırmalar ve bu çalışmanın bulguları neticesinde öğretmenlerin devlet ya da özel okullarda çalışıyor olmasının öğretmenlerin özyeterlik algılarını etkilemediği gibi ölçme ve değerlendirme alanındaki özyeterlik algılarını da etkilemediği görülmektedir. Ortaya çıkan bu durum hem resmi hem de özel kurumda görev yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun benzer bir eğitim sürecinden geçmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Türkiye’de yer alan özel okullarda çalışma açısından rekabetçi bir ortamın olmaması da özel okul öğretmenlerinin yüksek puan almamalarını açıklayabilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde tüm bu veriler, bulgular ve araştırma sonuçları ışığında uygulayıcılara ve çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler listelenmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Bakanlığın öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikler nedeniyle görevi başında olan yönetici ve öğretmenleri bilgilendirici faaliyetlere hız kesmeden devam edilebilir. Hizmetçi faaliyetlerinin bilgilendirici toplantıdan ziyade öğretmenlerin daha aktif olduğu ve örnek olaylar belirlenerek grup çalışması ile örnek ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin planlandığı ve gerçekleştirildiği faaliyetleri içeren atölye çalışmaları şeklinde yapılandırılabilir.
- Eğitim programlarının ve eğitim faaliyetlerinin en sonunda yer alan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri her ne kadar son öge/faaliyet olsa da eğitim faaliyetlerinin ve eğitim programlarının test edildiği ve kalitesinin kontrol edildiği, yeni planlanacak eğitim programının/eğitim faaliyetlerinin başlangıç noktası olduğu bilinmektedir. Bu nedenle eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında hata yapması birçok değişkenin en başta öğrencilerin etkilenmesi ve öğrencinin istenilen düzeye çıkarılmasına engel teşkil etmektedir. Bu nedenle üniversitelerde ölçme ve değerlendirme dersine verilen önem artırılmalı, programlarda daha çok yer verilmesi, uygulamalara ağırlık verilebilir.
- Öğretmenlerin branşına ve kademesine göre hizmetiçi eğitimlerin çeşitlendirilmesi ve özelleştirilmesi sağlanabilir.
- Dört beceri alanında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bulunan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve yabancı dil öğretmenleri diğer meslektaşlarından daha fazla gayret ve emek sarfettiği için ölçme-değerlendirme sürecini sahiplenmeleri ve gerektiği gibi yapabilmelerini sağlamak, bunun yanında sarf ettikleri fazla emeği karşılıksız bırakmamak nedeniyle bu branştaki öğretmenleri destekleyici değişiklikler (ek ücret ödemesi vb.) yapılabilir.

- Öğretmenler orta düzeyde değişikliklerin uygun olduğunu düşünürken çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını doğru bulmamakta, bunun yanında merkezi sınavların çoktan seçmeli test şeklinde yapılmasını da doğru bulmamaktadır. Okullardaki ölçme-değerlendirme süreci ile merkezi sınavlarda gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme araçları benzerlik göstermelidir. Bunun da iki yolu olabilir: Merkezi sınavların çoktan seçmeli sınavlar yerine açık uçlu ve kısa cevaplı sorular şekline yapılabilir yahut okullarda gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde belli oranda çoktan seçmeli testlere izin verilebilir.
- Açık uçlu ve kısa cevaplı sınavların ülke genelinde yaygınlaştırılmadan önce bu tür sınavların değerlendirilmesi kapsamında puanlama sürecinde daha çok öğretmen yetiştirilmeli, ayrıca puanlamanın nesnel olması için cevap anahtarları çok titiz bir şekilde hazırlanmalıdır.
- Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların öğrencilere dönem başından itibaren bildirilerek oluşabilecek aksamaların önüne geçilebilir.
- Sınav haftası uygulaması öğretmenler tarafından derslerin işlenmesine engel olarak görülmemekte aksine bu adım desteklenmektedir. Sınav haftası uygulamasına devam edilmelidir.
- Ülke çapında ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde birlikteliğin sağlanabilmesi için konu soru dağılım tablolarının hazırlanmasında esneklik sağlanabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler konu-soru dağılım tablosu belirlenirken sürece daha fazla dahil olmak istemektedir. Belli sayıda konu-soru dağılım tabloları oluşturularak öğretmenlerin tercihi yaz tatilinde anket ile belirlenebilir. Bu süreç belirlenen senaryolar için de yürütülebilir.
- Senaryolar ve konu-soru dağılım tabloları illerde zümre başkanlarınca belirlenmesine rağmen öğretmenlerin sürece dahil olmadığını düşünmesi ilçe ve il zümre toplantılarının verimli ve ciddi yapılmamış olabileceğini ve bu konunun gündeme alınmadığının bir göstergesidir. Bu konunun zümre toplantılarında gündeme alınması sağlanarak her ilçeden yapılacak çalışmaların il alan/branş zümre başkanları kurulunda görüşülmesi ve sonuçlandırılması sağlanmalıdır.
- MEB tarafından özellikle okul öncesi ve ilkokul kademesinde sonuç odaklı ölçme-değerlendirme yerine süreç odaklı ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin almasını istemekle beraber LGS ve YKS gibi öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının varlığı

nedeniyle süreç odaklı ölçme-değerlendirme faaliyetleri göz ardı edilmektedir. Bu tür sınavların hedeflenen ölçme-değerlendirme politikasının üzerinde Demoklas'ın Kılıcı gibi gölge etmesi önlenmelidir. Bu konuda toplumda oluşmuş olan algının önüne geçecek uygulamalar yapılmalı ve desteklenmelidir.

- Eğitimcilerin ölçme aracının özelliğine uygun cevap anahtarı/dereceli puanlama anahtarı/dereceleme ölçeği/kontrol listeleri oluşturma konusunda kendilerini yeterli görmemesi nedeniyle MEB'in örnek etkinlikleri ve ölçme araçlarını sürekli paylaşması ve uygun olan her ders için kılavuz kitaplar hazırlayarak öğretmenlere dağıtmasının bu sorunu çözebileceği düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin sınav analiz raporlarının hazırlanması ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilere zamanında geri bildirim sağlanması konusunda ikna edici çalışmalar ve faaliyetler yürütülmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Yapılan araştırma Sakarya'da görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile sınırlı olduğu için araştırma problemi başka illeri de kapsayacak şekilde genişletilerek daha büyük örneklem ile gerçekleştirilebilir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bunlara ilişkin nedenler, görüşme ya da gözlem gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak nitel araştırma desenleri ile derinlemesine incelenebilir.
- Araştırma kapsamında ölçme-değerlendirme alanında temel eğitimi ve ortaöğretimi kapsayan değişiklikler konusunda öğretmen ve yönetici görüşleri incelenmiştir. Bu değişikliklerin doğrudan muhatabı olan öğrenciler tarafından nasıl karşılandığına dair araştırmalara yapılabilir. Bununla birlikte bu değişikliklerin öğrencilerin velilerine yansması da olasıdır. Bu yüzden bu değişikliklerin etkileri veliler kapsamında da yapılacak çalışmalar ile incelenebilir.
- Ölçme-değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişikliklere ilişkin öğretmen özyeterlilikleri ve görüşleri belirli periyotlarda tekrar ölçülerek mevcut araştırma sonuçları ile boylamsal olarak kıyaslanabilir.

- Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin okul öncesi ve ilkokul ile ortaokul ve lise kademelerinde farklı olacak şekilde iki ana yapıda kurgulandığı düşünülürse araştırma okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenler için ayrı, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler için ayrı olacak şekilde tekrar geniş kapsamlı biçimde ele alınabilir.
- Öğretmenlerin nasıl bir ölçme-değerlendirme süreci istedikleri nicel olarak araştırdıktan sonra, nitel araştırma ile talep edilen ölçme-değerlendirme modelinin talep nedenleri araştırılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığının 2023 yılında gerçekleştirdiği değişikliklerle Türkçe ve Türk dili edebiyatı öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri dil becerisine yönelik olarak dört ayrı beceride ölçme ve değerlendirme faaliyetinde bulunmaktadır. Bu hedef kitledeki öğretmenlerin bu alandaki tutumları, görüşleri ve özyeterlik algıları ile kullanma düzeylerinin tespit edilmesine ve aralarındaki ilişki olup olmadığına yönelik araştırma yapılabilir.
- Çalışma sonucunda analiz raporlarının gerekliliği konusunda öğretmen ve yöneticilerin hem kendi içinde hem de birbirlerine göre farklı düşündükleri görülmüştür. Bundan dolayı öğretmenler sınav analizlerini angarya olarak görmesinin önündeki sebepler araştırılmalıdır.
- Öğretmenlerin kendilerinin konu-soru dağılım tablosu ve senaryolar belirlenirken sürece dahil olmasını talep ettiklerinden hareketle sürece hangi şekilde dahil olmak istedikleri araştırmacılar tarafından belirlenebilir.
- Araştırmada branşı Türkçe ya da Türk dili ve edebiyatı olan yöneticilerin ölçme-değerlendirme özyeterlikleri diğer branşlara göre iki maddede, yabancı dil branşındaki yöneticilere göre iki branşta orta düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Bu nedenler branşı Türkçe ya da Türk dili ve edebiyatı olan yöneticilerin ölçme-değerlendirme özyeterliklerinin düşmesinin sebebi araştırma konusu olabilir.
- Araştırma kapsamında öğretmenlerin özyeterlik algıları yüksek olarak belirlenmiştir. Buna karşın görüşleri ile ölçme-değerlendirme sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında fark olabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özyeterlik algılarının sahaya, sınıfa ya da ölçme-değerlendirme

etkinliklerine yansıyor yansımıyor tespit edilebilir, aralarında herhangi bir ilişki olup olmadığı incelenebilir.

- Türkiye’de yapılan araştırmaların çok azında araştırma bulgularına benzer şekilde erkek öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının kadın öğretmenlerinkinden yüksek çıktığı saptanmıştır. Araştırmanın Sakarya il geneli ile sınırlandırılması bu sonucun elde edilmiş olmasının nedenlerinden biri olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında özyeterlilikleri konusunda ülke genelinde yahut birkaç ilde araştırma yapılarak kültürel ve yerel farklılık olup olmadığı test edilebilir.



KAYNAKLAR

- Acar, A. (2019). A comparison of the 2013 and 2018 primary and secondary schools elt curricula in Turkey: An analysis of 7th-grade syllabi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Millî_Egitim_Dergisi/224.pdf
- Acar-Erdol, T. ve Yıldızlı, H. (2018). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. Erişim adresi: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Akayuure, P. (2021). Classroom assessment literacy levels of mathematics teachers in Ghanaian senior high schools. *Contemporary Mathematics and Science Education*, 2(2), 1–9. Erişim adresi: <https://doi.org/10.30935/conmaths/11286>
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47124/593111>
- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education ve National Education Association (AFT, NCME ve NEA). (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1990.tb00391.x>
- Ata, S. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirmede sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 389-403. Erişim adresi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369514>.
- Atasoy, B. (2022). *Kimya öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıkları ve ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 753220).
- Atılğan, H. (Ed.) (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (12. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atjonen, P., Kontkanen, S., Ruotsalainen, P. ve Pöntinen, S. (2024). Pre-service teachers as learners of formative assessment inteaching practice. *European Journal of Teacher*

Education, 47 (2), 267–284. Erişim adresi:
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2338840>

- Akıncı, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 694632).
- Aydın, M.Z. (1994). Liselerde ve İmam Hatip Liselerinde Ders Geçme ve Kredi Sistemi. *Diyanet Aylık Dergi*, 45, 17-25.
<https://dergi.diyanet.gov.tr/indir.php?file=Wk5BWVdTc29SS0t4MGMxUzI4cTJlS0NjdXNLWlJUZFE2UyK3lVdklhOWNoWDBJczVSV2dxQ0YrVzJGVUZ0VQ==>
- Aydın, A. (2001). *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış (Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi. (Tez No: 100182).
- Bayındır, E. (2009). *Ortaöğretimde sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinin öğrenci başarısına etkisi (Avcılar Lisesi Örneği)*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 304042).
- Baykul, Y. ve Turgut M. F. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (6. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitime giriş*. (9. baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde Ölçme ve Değerlendirmenin Dünü – Bugünü ve Yarını – Bugünü. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5805/77232#article_cite
- Bayram, E. (2011). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 306738).
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7(1), 18-32. Erişim adresi: <https://doi.org/10.21031/epod.34199>
- Başkonuş, T ve Soyer F. (2020). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri. Karataş, Ö. (Ed), *Spor Bilimlerinde Akademik Çalışmalar-2* (ss. 183-196). Ankara: Gece Kitaplığı

- Bouchaib, B. (2016). Exploring Teachers' Assessment Practices and Skills. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 4(1), 1-18. Erişim adresi: <https://doi.org/10.21449/ijate.254581>
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. (4. basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime giriş*. (1. basım). Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi
- Bremner, N., Sakata, N., Brquez Morales, L.S. (2024). Stakeholder experiences and perspectives on the Nueva Escuela Mexicana reform in Mexican primary education. *Education Science*, 14(1066), Erişim adresi: <https://doi.org/10.3390/educsci14101066>
- Brookhart, S.M. (1999). Teaching about communicating assessment results and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice* 18(1), 5–14. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1999.tb00002.x>
- Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A. ve Nunnery, J. A. (1998). Influence of Experience, Grade Level, and Subject Area on Teachers' Assessment Practices. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 323–330. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00220679809597562>
- Bouranane, I. (2022). An investigation about teachers' perception on Assessment Literacy and its Impact in Hindering the practice of effective Assessment in a Private School in Sharjah, UAE. *Journal for Researching Education Practice and Theory (JREPT)* 5(1), 37-69. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/364355093>
- Buldur, S. (2009). *Fen bilgisi ğretmen adaylarının alternatif lme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik okuryazarlık ve öz yeterlik düzeylerinin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 254366).
- Büyüköztürk, ř. (2005). *Anket geliştirme*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256394>
- Bütüner, S.., Yiğit, N. ve Çimer S. O. (2010). lme ve Değerlendirme Okuryazarlığı Envanterinin Türkçeye Uyarlanması. *Education Sciences*, 5(3), 792-809. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185783>
- Ceylandağ, F. R. (2009). *Teacher self-efficacy beliefs toward measurement and evaluation practices*. (Yüksek Lisans Tezi). YK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 250728).

- Calver, M. ve Fletcher, D. (2020). When ANOVA isn't ideal: Analyzing ordinal data from practical work in biology. *The American Biology Teacher*, 82(5), 289-294. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1525/abt.2020.82.5.289>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2),99-114. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509196>
- Çalışkan, H. (2012). Development of the measure mentand evaluation self efficacy perceptionscale and the examination of the status of social studies teachers. *Energy Education Scienceand Technology Part B: Socialand Educational Studies*, 5(1) Special Issue, 1003-1008
- Çalışkan, H. ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Çalışkan, H., Uymaz, M. ve Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 239-261. Erişim adresi: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.581>
- Çambay, Ö. ve Kazanç, S. (2018). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 140-165. Erişim adresi: <https://doi.org/10.33907/turkjes.461609>
- Çelik, D. (2005). *Okullarda ölçme değerlendirme nasıl olmalı*. (2. baskı). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çelik, S. (2020). *Öğretmenlerin beceri öğretimi yeterlik algıları ile ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 657462).
- Çeliker, G. (2016). Öğretmen adayları için sınıf-içi değerlendirme öz-yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve*

Uygulama, 7 (14), 3-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/306612>

Çimer, S. O. (2018). What Makes a Change Unsuccessful through the Eyes of Teachers. *International Education Studies*, 11(1), 81-88. Erişim adresi: <https://doi.org/10.5539/ies.v11n1p81>

Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 140802).

Daniel, L.G. ve King, D.A. (1998) Knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, 91 (6), 331–344. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00220679809597563>

Davidheiser, S. A. (2013). *Identifying Areas for High School Teacher Development: A Study of Assessment Literacy in the Central Bucks School District*. (Doctoral Thesis). Drexel University, School of Education, Philadelphia. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/docview/1402089213?sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>

Demirel, G. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve özyeterlilik inançlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 469614).

Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (30. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768. Erişim adresi: <https://doi.org/10.19126/suje.388616>

Doğan, N. (Ed.) (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, S. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve öz yeterlik düzeyleri ile eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 865032).

Dokumacı Sütçü, A. ve Bulut, D. (2016). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Yeterlik

- Algılarının Değerlendirilmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 23-45. Erişim adresi: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.38907>
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 470263).
- Durmuş, Z. (2023). *Kimya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik özyeterlilikleri ve kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 850460).
- Durmuşoğlu, M. C. (2017). Teacher Opinions on Ministry of National Education 2002, 2006, and 2013 Preschool Education Curricula in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 12(20), 1015-1030. Erişim adresi: <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3351>
- Eskicumalı, A. ve İşman A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (2. basım). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Erdoğdu, M.Y. ve Kurt F. (2012). Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2012, C:1, S:2 (23-36). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/147703>
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (Ed.) (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Ergül, A. Ö. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 600439).
- Esen, Y. D. (2019). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlilik algılarının ölçeklenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 596208).
- Evin Gencel, İ. ve Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/90519>
- Ezer, F. ve Ulukaya Ü. (2018). Self-efficacy perceptions of social studies teachers about measurement and evaluation in education, *International Journal of Education &*

Literacy Studies, 6(4), 85-92. Erişim adresi:
<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.85>

Fidan, M. ve Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43557#51093>-43557.pdf

Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Limited.

Geçim, E. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 466157).

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 135-145. Erişim adresi: <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf>

Gotch, C. M., & French, B. F. (2013). Elementary Teachers' Knowledge and Self-Efficacy for Measurement Concepts. *The Teacher Educator*, 48(1), 46-57. <https://doi.org/10.1080/08878730.2012.740150>

Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 120-144. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.77623>

Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 162974).

Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2021). Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 402-415. eRİŞİM adresi: <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-578152>

Güler, N. (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Gümüş, B. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Kalite Matbaası.

- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 210317).
- Harmandar, B. (2024). *TDE öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik algıları ve bu teknikleri uygulama düzeylerinin eğitim durumlarındaki karşılığının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 874982).
- Izgar, H. (1994). *Ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan ders geçme ve kredi sisteminin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 30511).
- Infed. (2021). *Evaluation for education, learning and change – theory and practice*. Erişim adresi: <https://infed.org/mobi/evaluation-for-education-learning-and-change-theory-and-practice/>
- InFo-TED. (2013). *Teacher competency frameworks: what do we know, and what should we know?* Erişim adresi: <https://info-ted.eu>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, (2012, 11 Nisan). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 28261). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 0-2. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489967>
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin algıları*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 137559).

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. Erişim adresi: https://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_V/25_c_karacaoglu.pdf
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 363040).
- Karadoğan, A. (2019). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tutum, Yeterlik ve Uygulamaları*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 623783).
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114592>
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro öğretim yolu ile geliştirilmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 356353).
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1727/21168>
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (38. basım). Ankara: Nobel Yayınları
- Karip, E. (Ed.) (2015). *Ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kazu, İ. Y. ve Deniz E. (2019). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma durumlarını inceleyen araştırmaların değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 12 (38), 174-195. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1527>
- Kerma, M. ve Ouahmiche. G (2018). Teacher's Perceptions of Classroom Assessment Practices in the Algerian Primary School. *Revue Traduction et Langues* 17(1), 93-102. Erişim adresi: <https://hal.science/hal-03752511>

- Key Differences. (2021). Difference Between Measurement and Evaluation (with Examples and Comparison Chart). Erişim adresi: <https://keydifferences.com/difference-between-measurement-and-evaluation.html>
- Kitiashvili, A. (2014). Teachers' attitudes toward assessment of student learning and teacher assessment practices in general educational institutions: The case of Georgia. *Improving Schools* 2014, Vol. 17(2) 163–175. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/1365480214534543>
- Kılıç, M. Y. (2020). Liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (30), 306-327. Erişim adresi: <https://doi.org/10.35675/befdergi.683160>
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlilik algı ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 81-93. Erişim adresi: <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/433/k%20l%20nc,%20mustafa.pdf?sequence=1>
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. ve Kösterelioğlu, İ. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlilik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-127. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16626>
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-54. Erişim adresi: https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001175
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy: Exploring the link between teachers' self-efficacy, job satisfaction, and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 741-751. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koç, N. (1981). *Liselerde öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları

- Krejcie, R.V. ve Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(12), 209-234. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183111>
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergilerMillî_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm
- Küçükler, E. (2017). Türkiye’de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 43-97. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/508573>
- Lian, L., H. ve Yew, W., T. (2020). Development of an Assessment Literacy Super-item Test for Assessing Preservice Teachers’ Assessment Literacy. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(7), 870-889. Erişim adresi: https://www.ijicc.net/images/vol_13/Iss_7/13700i_Lian_2020_E_R1.pdf
- Mahasneh, A. ve Al-Zou'bi, Z. (2021). Conceptions of Assessment: Perceptions of Science Teachers in Jordan. *Journal of Turkish Science Education*, 18(3), 389-400. Erişim adresi: <https://doi.org/10.36681/>
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers’ assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64. <https://www.jstor.org/stable/41064623>
- Mertler, C.A., & Campbell, C. (2005). *Measuring teachers' knowledge & application of classroom assessment concepts: Development of the "Assessment Literacy Inventory"*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, Apr 11?15, 2005) Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED490355>
- Mihçioğlu, C. (2019). Üniversite giriş sınavlarına katılan aday sayısını sınırlama zorunluluğu. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 8(1), 9-21. Erişim adresi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001426

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1939). Tamimler. *Tebliğler Dergisi*, 1(20), s.90. Ankara: MEB.
Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1939/Cilt_I_%201939_22550.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1942). Tamimler. *Tebliğler Dergisi*, 5(201), s.67. Ankara: MEB.
Erişim adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1942/1942_1943_Sayi_187_236_1942_1943_22554.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). Yönetmelikler. *Tebliğler Dergisi*, 10(478), s.292. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1948/478-mart-1948.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1948). Genelgeler. *Tebliğler Dergisi*, 11(512), Ankara: MEB.
Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1948/512-kasim-1948.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1950). Yönetmelikler. *Tebliğler Dergisi*, 13(614), s.103. Ankara: MEB Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1950/614-ekim-1950.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1955). Yönetmelikler. *Tebliğler Dergisi*, 18(845), 35-36. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1955/845-nisan-1955.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1957). Genelgeler. *Tebliğler Dergisi*, 20(965), s.87. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1957/965-temmuz-1957.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1957). Ortaokul ve Liselerin Sınıf Geçme, Devlet Ortaokul ve Devlet Lise İmtihanları Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 20(985), 229-233. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1957/985-aralik-1957.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1963). Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. *Tebliğler Dergisi*, 26(1283), 278. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1963/1283-aralik-1963.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1965). Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. *Tebliğler Dergisi*, 28(1363), 245-246. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1965/1363-temmuz-1965.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1966). İlkokullar Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 29(1389), 11-20. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1966/1389-ocak-1966.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1967). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Orta Dereceli Okullar Sınıf Geçme ve İmtihan Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 30(1476), 378-384. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1967/1476-ekim-1967.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1969). Talim ve Terbiye Kurulu Kararı. *Tebliğler Dergisi*, 32(1548), 98. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1969/1548-mart-1969.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1974a). Talim ve Terbiye Kurulu Kararı: 9. Millî Eğitim Şûrası kararlarının onanması. *Tebliğler Dergisi*, 37(1797), 284-300. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1974/1797-temmuz-1974.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1974b). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Genelge 11108: 9. Millî Eğitim Şûrası kararları gereğince 1974-1975 öğretim yılında uygulanmaya koyulacak esaslar. *Tebliğler Dergisi*, 37(1805), 343-363. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/1974/1805-eylul-1974.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (1975). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ve Ortaöğretim Kurumlarının Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 38(1821), 1-8. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023a). *Uzman öğretmenlik yetiştirme programı çalışma kitabı*. Ankara: MEB
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Temel Eğitim İkinci Kademe Okulları (Ortaokullar) ile Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (1981). T.C. Resmî Gazete (17498, 28 Ekim 1981). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17498.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ile Lise ve Dengi Okulların Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (1983). T.C. Resmî Gazete (18253, 16 Aralık 1983). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18253.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaokullar ile Lise ve Dengi Okulların Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinin 4'üncü Maddesine (i) Fıkrasının Eklenmesi ile Bu Yönetmeliğin 15

inci ve 23'üncü Maddesinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (1989). T.C. Resmî Gazete (20347, 19 Kasım 1989). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20347.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği (1991). T.C. Resmî Gazete (20979, 2 Eylül 1991). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/20979.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (1992). T.C. Resmî Gazete (21339, 8 Eylül 1992). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21339.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Yönetmelik (1994). T.C. Resmî Gazete (21816, 12 Ocak 1994). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/21816.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliği (1995). T.C. Resmî Gazete (22395, 5 Eylül 1995). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22395.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Yönetmelik (1996). T.C. Resmî Gazete (22701, 19 Temmuz 1996). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22701.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (1999). T.C. Resmî Gazete (23909, 17 Aralık 1999). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23909.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2000). T.C. Resmî Gazete (24162, 6 Eylül 2000). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2000/09/20000906.htm#10>

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Sınıf Geçme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2001). T.C. Resmî Gazete (24502, 23 Ağustos 2001). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2001/08/20010823.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliği (2004). T.C. Resmî Gazete (25664, 8 Aralık 2004). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041208.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2005). T.C. Resmî Gazete (25971, 19 Ekim 2005). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/10/20051019-14.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2008). T.C. Resmî Gazete (26904, 12 Haziran 2008). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/06/20080612-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013, 07 Eylül). T.C. Resmî Gazete (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/10/20051019-14.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2014, 13 Eylül) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 29118). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/09/20140913-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2015, 1 Temmuz) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 29403). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/07/20150701-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2016, 28 Ekim) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 29871). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/10/20161028-12.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*, Ankara: MEB. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesley_y_genel_yeterlyklery.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2017, 16 Eylül) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30182). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm>

- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2018, 1 Eylül) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30522). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/09/20180901-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2019, 5 Eylül) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 30879). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/09/20190905-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2020a, 8 Mayıs) T.C. Resmi Gazete (Sayı: 31121). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/05/20200508-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2020b, 2 Eylül) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 31232). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/09/20200902-3.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2020c, 31 Aralık) T.C. Resmî Gazete (Sayı: 31351). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/12/20201231M5-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). T.C. Resmî Gazete (32303, 8 Eylül 2023). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230908-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). T.C. Resmî Gazete (32339, 14 Ekim 2023). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023). T.C. Resmî Gazete (32304, 9 Eylül 2023). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. (11 Ekim 2023). Erişim adresi: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2186.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni (2024a). Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme). (2024b). Erişim adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/olcme-degerlendirme>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme, Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2023a). (26.09.2023). Sınav yerine, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik örnek ölçme araçları yayımlandı. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/sinav-yerine-bicimlendirici-degerlendirmeye-yonelik-ornek-olcme-araclari-yayimlandi/icerik/1062>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme, Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2023b). (27.09.2023). Sıkça sorulan sorular. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/yazili-ve-uygulamali-sinavlara-yonelik-sikca-sorulan-sorulara-yanitlar/icerik/1064>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme, Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2024a). (09.02.2024). Sosyal ve duygusal beceriler çerçevesinde karne davranış notlarının değerlendirilmesi projesi II. faz planlama çalıştayını gerçekleştirildi. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/sosyal-ve-duygusal-beceriler-ercevesinde-karne-davranis-notlarinin-degerlendirilmesi-projesi-ii-faz-planlama-calistayi-gerceklestirildi/icerik/1169>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme, Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (MEB ÖDSGM). (2024b). (23.02.2024). Farklı üniversitelerden akademisyenlerin katılımıyla ölçme değerlendirme çalıştayını gerçekleştirildi. Erişim adresi: <https://odsgm.meb.gov.tr/www/farkli-universitelerden-akademisyenlerin-katilimiyla-olcme-degerlendirme-calistayi-gerceklestirildi/icerik/1173>
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (t.y.a). VIII. Millî Eğitim Şûrası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165001_8_sura.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTKB). (t.y.b). IX. Millî Eğitim Şûrası. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12.baskı). New Jersey: Pearson.

- Mutluer, C. (2015). Bolu ilindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159-173. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128600>
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eguefd/issue/4914/67272>
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85-94. Erişim Adresi: [/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16653](https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16653)
- Ndalichako, J. L. (2015). Secondary school teachers' perceptions of assessment. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(5), 326 – 332. Erişim adresi: 10.7763/IJiet. 2015.V5.524
- OECD. (2013). *Turkey - OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Student Assessment in Turkey: OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Improving teachers' classroom assessment practices*. OECD Publishing.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (ÖSYM). (t.y.a). Hakkında. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html>,
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (ÖSYM). (t.y.b). ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,2542/1999-ogrenci-secme-sinavi-oss.html>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (ÖSYM). (t.y.c). ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. 2003 Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) Puan Hesaplamaları ile İlgili Değişiklikler. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,2200/2003-oss-ogrenci-secme-sinavi-puan-hesaplamalari-ile-ilgili-degisiklikler-basin-duyurusu.html>

- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (ÖSYM) (2018). 2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı. (ÖSYM) (2022). 2022 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/kilavuz_11022022.pdf
- Özbaşı, D. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı N. (2013). Primary school teachers' perceptions of their competencies regarding measurement and evaluation in terms of some variables. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 25-46. Erişim adresi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001293
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 14(3), 914-933. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.22900>
- Özdayı, N. (1990). *Devlet ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 10754).
- Özdemir, M. (2023). *Kimya ve fen bilimleri öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz yeterlilikleri ve bu araçları kullanım durumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 833788).
- Özüdoğru, F. (2021). Teachers' Perception of 2018 Turkish National Curriculum Change. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 458-475. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.801060>
- Payne, M. A. ve Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141–150. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x>
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 278582).
- Perry, M. L. (2013). *Teacher and principal assessment literacy*. Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 1391. University of Montana, USA. Erişim adresi: <https://scholarworks.umt.edu/etd/1391>

- Saeed, M., Tahir, H. ve Latif, I. (2018). Teachers' Perceptions about the Use of Classroom Assessment Techniques in Elementary and Secondary Schools. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 115-130. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1209818.pdf>
- Sbai, I. (2018). Investigating the Perception of K-12 Teachers on their Assessment Literacy and Obstacles Hindering the Implementation of Effective Assessments in Dubai private schools. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 1(1), 4-27. Erişim adresi: <https://bspace.buid.ac.ae/items/9c0b2b87-d082-43a9-bc40-6fb2b65be057>
- Sakarya İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Sakarya MEM) (2024). 2024-2028 stratejik plan. Erişim adresi: https://sakarya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_04/15104731_20242028_sakarya_mem_sp.pdf
- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/361029>
- Sargut, O. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 764885).
- Sekban, M. ve Köse İ. A. (2017). KKTC'de genel ve mesleki liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 884-901. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326604>
- Şahin, Ç. ve Ersoy, E. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 363-386. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50546>
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 2(2), 190-207. Erişim adresi: <https://doi.org/10.14686/201321987>
- Şahingöz, Ş. ve Yıldırım, H. İ. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1467-1493. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022.22.74506-920706>
- Şaşmaz Ören, F., Ormancı, Ü., ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 103–117. Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1463>
- Şentürk, R. (2023). Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 828-848. Erişim adresi: <https://doi.org/10.30703/cije.1242288>
- Şişman, M. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Teachmint. (2021). *Teaching Competencies- Teachmint Meaning and Definition*. Erişim adresi: <https://www.teachmint.com>
- Tekin, D. (2019). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algıları ve Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 597633).
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (17. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (Ed.) (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezelli, S., Günel, E. ve Öztürk, T. (2024). İlkokul branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *The Journal of Social Sciences*, 11(68), 314-325. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.74542>
- Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 16-38. Erişim adresi: <https://doi.org/10.46778/goputeb.410788>
- Turhan, A. O. (2005). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211808).
- Tünkler, V. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyi ile değerlendirme öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal*

- Bilimler Enstitüsü Dergisi* (37), 319-332. Erişim adresi: <https://doi.org/10.30794/pausbed.525176>
- Uyanık, G.U., Erdoğan, D.G., Uyar, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme özyeterlik algıları ile öğretim yöntem-tekniklerine yönelik tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. 7(3), 92-101. Erişim adresi: http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/09.gulden_kaya_uyanik.pdf
- Üner, B.T. (2022). *Ortaokullarda İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 766363).
- Üztemur, S. S. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 331698).
- Üztemur, S. S., ve Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışları ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41-67. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/711526>
- Varış, F. (1981). *Eğitim bilimine giriş*. (2. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Volante, L. ve Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, Vol. 30(3), 749. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ780818.pdf>
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72. Erişim adresi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001224
- Yamtim, V. ve Wongwanich, S. (2014). A Study of Classroom Assessment Literacy of Primary School Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2998-3004. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.696>

- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504. Erişim adresi: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.28551-304650>
- Yaykın, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 385255).
- Yenice, N., Özden, B. ve Alpak Tunç, G. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının alternatif öme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 17-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399528>
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182984>
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 95-118. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/344207833>
- Yetim, E. ve Demirdizen Çevik, D. (2019). Bir iş sağlığı konusu olarak öğretmenlerde iş stresi ve başa çıkma yolları: alan araştırması. *Journal of Awareness*, 3(5), 637-652. Erişim adresi: <https://doi.org/10.26809/joa.2018548676>
- Yetkin, R. (2018). Exploring prospective teachers' conceptions of assessment in a Turkish context. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 133 – 147. Erişim adresi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.123055>
- Yıldız, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş stresi, örgütsel bağlılık ve iş doyumuna yönelik algılarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 345622).
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (1. baskı). Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (1997). *Yüksek öğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi*. Ankara: ÖSYM

- Yüksek Öğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2006). 2006-ÖSYS Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/OSYS2006KILAVUZ/5_BOLUM2.pdf
- Yüksek Öğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). (2010). 2010-ÖSYS Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. Erişim adresi: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2010/OSYS/Kilavuzlar/TercihKilavuzu/2010_OSYS_GenelBilgiler.pdf
- Walland, E. ve Darlington, E. (2020). How do teachers respond to assessment reform? Exploring decision-making processes. *Educational Research*, 63(1), 80–94. Erişim adresi: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1857653>
- Williams-mcbean, C. (2022). Assessment tools and strategies used by Jamaican secondary school teachers. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(4), 883-905. Erişim adresi: <https://doi.org/10.21449/ijate.980870>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

EKLER

Ek 1. Örneklemdaki Öğretmenlerin Branşlara ve İlçelere Göre Dağılımı

Değişken Kategori	Öğretmen n=457 (%81)		Yönetici n=107 (%19)		Toplam 564	
	f	%	f	%	f	%
Branş						
Almanca	2	0.4	1	0.9	3	0.5
Arapça	3	0.7	1	0.9	4	0.7
Beden Eğitimi	23	5.0	13	12.2	36	6.4
Bilişim Teknolojileri	13	2.8	8	7.5	21	3.7
Biyoloji	6	1.3	2	1.9	8	1.4
Büro Yönetimi	0	0.0	1	0.9	1	0.2
Coğrafya	6	1.3	1	0.9	7	1.2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	38	8.3	11	10.3	49	8.7
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	3	0.7	1	0.9	4	0.7
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	1	0.2	1	0.9	2	0.4
Felsefe	3	0.7	1	0.9	4	0.7
Fen Bilimleri	36	7.9	6	5.6	42	7.5
Fen ve Teknoloji	1	0.2	0	0.0	1	0.2

Fizik	2	0.4	0	0.0	2	0.4
Gazetecilik	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Grafik ve Fotoğraf / Grafik	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Görsel Sanatlar / Resim	5	1.1	2	1.9	7	1.2
Kimya/Kimya Teknolojisi	7	1.5	0	0.0	7	1.2
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	0	0.0	1	0.9	1	0.2
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri / Konaklama ve Seyahat	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Makine Ressamlığı	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Makine ve Kalıp	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Matematik	28	6.1	2	1.9	30	5.3
Metal Teknolojisi	2	0.4	0	0.0	2	0.4
Muhasebe ve Finansman	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Müzik	2	0.4	0	0.0	2	0.4
Müzik (Flüt)	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Okul Öncesi	7	1.5	1	0.9	8	1.4
Psikoloji	1	0.2	0	0.0	1	0.2
Rehberlik	8	1.8	1	0.9	9	1.6
Sanat ve Tasarım / Plastik Sanatlar	1	0.2	0	0.0	1	0.2

Sağlık/Sağlık Hizmetleri	2	0.4	0	0.0	2	0.4
Sosyal Bilgiler	22	4.8	8	7.5	30	5.3
Sınıf Öğretmenliği	61	13.4	20	18.7	81	14.4
Tarih	13	2.8	3	2.8	16	2.8
Teknoloji ve Tasarım	5	1.1	1	0.9	6	1.1
Türk Dili ve Edebiyatı	18	3.9	4	3.7	22	3.9
Türkçe	42	9.2	6	5.6	48	8.5
Yiyecek İçecek Hizmetleri	0	0.0	2	1.9	2	0.4
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	3	0.7	0	0.0	3	0.5
Özel Eğitim	5	1.1	0	0.0	5	0.9
İ.H.L. Meslek Dersleri	6	1.3	1	0.9	7	1.2
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	27	5.9	1	0.9	28	5.0
İngilizce	47	10.3	7	6.5	54	9.6
İlçe						
Adapazarı	70	15.3	15	14.0	85	15.1
Akyazı	25	5.5	5	4.7	30	5.3
Arifiye	32	7.0	4	3.7	36	6.4
Erenler	34	7.4	6	5.6	40	7.1
Ferizli	6	1.3	1	0.9	7	1.2
Geyve	5	1.1	7	6.5	12	2.1

Hendek	96	21.0	16	15.0	112	19.9
Karapürçek	11	2.4	3	2.8	14	2.5
Karasu	14	3.1	6	5.6	20	3.6
Kaynarca	7	1.5	3	2.8	10	1.8
Kocaali	10	2.2	4	3.7	14	2.5
Pamukova	15	3.3	1	0.9	16	2.8
Sapanca	54	11.8	10	9.4	64	11.4
Serdivan	65	14.2	13	12.2	78	13.8
Söğütlü	6	1.3	7	6.5	13	2.3
Taraklı	7	1.5	6	5.6	13	2.3

Ek 2. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algıları

Bu form Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans programı kapsamında yürütülen "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algıları" isimli tez çalışması kapsamında veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur.

Bu çalışmada öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler konusundaki görüşleri ile özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır.

Araştırma 4 bölümden oluşmaktadır:

- İlk bölümde GÖNÜLLÜLÜK onayı (1 madde)
- İkinci bölümde DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER (10 madde)
- Üçüncü bölümde ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ DEĞİŞİKLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLER (17 madde)
- Dördüncü bölümde ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖZYETERLİLİK ALGILARININ BELİRLENMESİ (ortaokul ve lise kademesi için 17 madde, okulöncesi ve ilkokul kademesi için 10 madde) olmak üzere 38 ya da 45 maddeden oluşmaktadır.

Katılımınız yaklaşık 5-10 dakika arası tutacak olup görüşleriniz, bilimsel bir çalışmaya katkı sağlayacaktır. Araştırmada kimlik bilgileri istenmemektedir.

Lütfen tüm soruları sizin için en uygun seçeneği işaretleyecek şekilde yanıtlayınız. Anket sonundaki "GÖNDER" butonuna basmadığınız sürece yanıtlarınız kaydedilmez.

Ankete katılımınız ve görüşlerinizi bizlerle paylaştığınız için şimdiden içtenlikle teşekkür ederiz.

Recep YAZICI
Yüksek Lisans Öğrencisi (Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
Dr. Öğretim Üyesi Levent ERTUNA
Tez Danışmanı
İletişim: recep.yazici5@ogr.sakarya.edu.tr

1. BÖLÜM ÇALIŞMA HAKKINDA BİLGİ

1.1. Çalışmaya gönüllü olarak katılıyorum.

- ☐ Evet
☐ Hayır



Handwritten signature and date 11/6

2. BÖLÜM
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

2.1. Yaşınız? (Lütfen en az 18 değerine eşit bir sayı girin.)

2.2. Cinsiyetiniz?

- ☐ Erkek
☐ Kadın

2.3. Meslekte kıdeminiz? (Sayı olarak yazınız.)

2.4. Branşınız? (Menüden seçilecektir.)

2.5. Eğitim seviyeniz?

- ☐ Önlisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans (Master)
☐ Doktora

2.6. Mezuniyetiniz?

- ☐ Eğitim Fakültesi / Eğitim Yüksekokulu / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
☐ Diğer (Fen-Edebiyat Fakültesi)
☐ Diğer (Yazınız...)

2.7. Yönetici olma durumunuz? (Şu anda)

- ☐ Hayır
☐ Evet (Cevabınız evet ise aşağıdaki seçeneklerden uygun olanını seçiniz.)
☐ Müdür
☐ Müdür Baş Yardımcısı
☐ Müdür Yardımcısı

2.8. Kariyer durumunuz?

- ☐ Aday Öğretmen
☐ Öğretmen
☐ Uzman Öğretmen
☐ Baş Öğretmen



LE

2/6

2.9. Çalıştığınız kurum türü?

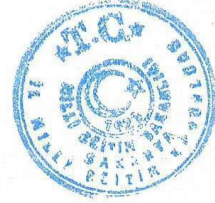
- ☐ Devlet
☐ Özel

2.10. Çalıştığınız ilçe?

- ☐ Adapazarı
☐ Akyazı
☐ Arifiye
☐ Erenler
☐ Ferizli
☐ Geyve
☐ Hendek
☐ Karapürçek
☐ Karasu
☐ Kaynarca
☐ Kocaali
☐ Pamukova
☐ Sapanca
☐ Serdivan
☐ Söğüt
☐ Taraklı

2.11. Çalıştığınız okul türü?

- ☐ Anaokulu/Anasınıfı
☐ İlkokul/Özel Eğitim Uygulama Merkezi 1. Kademe
☐ Ortaokul/Özel Eğitim Uygulama Merkezi 2. Kademe
☐ Lise (Anadolu Lisesi)
☐ Lise (Fen Lisesi)
☐ Lise (Sosyal Bilimler Lisesi)
☐ Lise (İmam Hatip Lisesi)
☐ Lise (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi)
☐ Lise (Güzel Sanatlar Lisesi)
☐ Lise (Spor Lisesi)
☐ Lise (Çok Programlı Anadolu Lisesi)
☐ Lise (Özel Eğitim Uygulama Merkezi 3. Kademe)
☐ Lise (Diğer)



LE

3/6

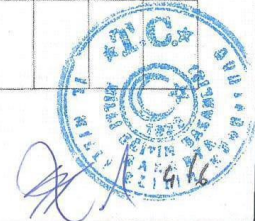
3. BÖLÜM

ANKET ÇALIŞMASI

Bu bölümde öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölüm 17 maddeden oluşmakta olup ilk 16 madde beşli likert, son madde ise onlu likert tipinde yapılandırılmıştır.

S.N.	Görüş İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
3.1	Ülke genelinde ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli soruların kaldırılmasını uygun buluyorum.					
3.2	Türkçe/Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ayrı sınav yapılmasını faydalı buluyorum.					
3.3	Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasını uygun buluyorum.					
3.4	Birden fazla şubede okutulan derslerin sınavlarının ortak yapılmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.					
3.5	Ortak yazılı sınavlardaki soruların konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanmasının beni kısıtladığını düşünüyorum.					
3.6	Konu soru dağılım tablosunun belirlenirken öğretmenin sürece daha çok dahil olması gerektiğini düşünüyorum.					
3.7	Konu soru dağılım tablosu için hazırlanan senaryoların beni kısıtladığını düşünüyorum.					
3.8	Konu soru dağılım tablosunun öğrencilere bildirilmesini uygun buluyorum.					
3.9	Sınav sonunda yapılması gereken sınav analiz raporlarının gerekli olduğuna inanıyorum					
3.10	Sınav analiz raporlarının benim için yük olduğunu düşünüyorum.					
3.11	Sınav haftası uygulamasının faydalı olduğunu düşünüyorum.					
3.12	Sınav haftası uygulamasının derslerimin işlenmesine engel olduğunu düşünüyorum.					
3.13	MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından 2023-2024 ders yılı birinci döneminde hazırlanan ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının haksızlık olduğunu düşünüyorum.					
3.14	Okulöncesi ve ilkökul kademesinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin yalnızca biçimlendirici değerlendirmeye dayalı (bireysel ve grupta yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı araçlar ile) olarak değerlendirilmesini uygun buluyorum.					
3.15	MEB ya da İl Ölçme ve Değerlendirme Merkezleri tarafından gerçekleştirilecek ortak yazılı sınavların açık uçlu yapılması durumunda, sınavlar değerlendirilirken puanlamada objektifliğinin sağlanabileceğini düşünüyorum.					

2E



3.16	Ortak yazılı sınavlarda açık uçlu soru kullanılmasının öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan (MEB ya da ÖSYM tarafından hazırlanan LGS, İOKBS, YKS vb.) sınavlara hazırlanmalarına engel olduğunu düşünüyorum.								

3.17 Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirilen değişiklikleri uygun bulma düzeyiniz. (Kendinize uygun olanı seçiniz)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

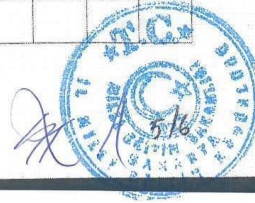
4. BÖLÜM

ÖZYETERLİK ALGI ANKETİ (Ortaokul ve Lise Kademesi İçin)

Bu bölümde öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler çerçevesinde özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölüm 17 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipinde yapılandırılmıştır.

Madde	Özyeterlik İfadeleri	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
HAZIRLAMA SÜRECİ						
4.1	Açık uçlu soru hazırlayabilirim.					
4.2	Kısa cevaplı soru hazırlayabilirim.					
4.3	Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.					
4.4	Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim					
4.5	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinlikleri (kısa süreli sınavlar vb.) hazırlayabilirim.					
UYGULAMA SÜRECİ						
4.6	Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.					
4.7	Sınav sürecinde sınav güvenliğini sağlayabilirim.					
4.8	Sınav sürecinde sınav puanların karışabilecek hatalar için önlemler alabilirim.					
4.9	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinliklerini (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.					
DEĞERLENDİRME SÜRECİ						
4.10	Açık uçlu sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.					
4.11	Kısa cevaplı sınav sorularını objektif olarak değerlendirebilirim.					
4.12	Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.					
4.13	Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim					
4.14	Sınav analizi çalışmalarını uygun bir şekilde yapabiliyim.					
4.15	Sınav analizi sonucunda geri bildirimde bulunabilirim.					
4.16	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.					

LE



4.17	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.						

ÖZYETERLİK ALGI ANKETİ (Anasınıfı, Anaokulu ve ilkökul kademesi için)

Bu bölümde öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ölçme ve değerlendirme alanında gerçekleştirdiği değişiklikler çerçevesinde özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölüm 10 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipinde yapılandırılmıştır.

Madde	Özyeterlik İfadeleri	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum Ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
HAZIRLAMA SÜRECİ						
4.1	Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları hazırlayabilirim.					
4.2	Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri oluşturabilirim					
4.3	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinlikleri (gözlem formları, oyun temelli değerlendirme vb.) hazırlayabilirim.					
UYGULAMA SÜRECİ						
4.4	Amacıma uygun olarak geçerli, güvenilir ve kullanışlı ölçme araçları kullanabilirim.					
4.5	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinliklerini (kısa süreli sınavlar vb.) uygulayabilirim.					
4.6	Biçimlendirici değerlendirme sürecinde değerlendirmeye etki edebilecek hatalar için önlemler alabilirim.					
DEĞERLENDİRME SÜRECİ						
4.7	Puanlamada objektifliği engelleyen sebeplere yönelik önlemler alabilirim.					
4.8	Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçeği ya da kontrol listeleri kullanabilirim					
4.9	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra uygun biçimde değerlendirebilirim.					
4.10	Biçimlendirici değerlendirmeye uygun ölçme araçları / değerlendirme etkinlikleri uyguladıktan sonra öğrencilere geri dönüt verebilirim.					

Dr. Öğr. Üyesi
Levent ERTUNA
[Signature]



[Signature] 6/6

LE

Ek 3. Etik Kurulu Karar Yazısı ve Üst Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2024-E.344811



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-344811
Konu : 29/15 Recep YAZICI

08.03.2024

Sayın Recep YAZICI

İlgi : 29.02.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarihli ve 29 sayılı toplantısında alınan "15" nolu karar ile Recep YAZICI'nın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSPL6ZTTT Pin Kodu :46123

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5783&eD=BSPL6ZTTT&eS=344811>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

15. Recep YAZICI'nın “ Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algıları ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler Recep YAZICI'nın “ Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algıları ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Ek 4. Anket Uygulama İzni Valilik Oluru



T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-29065503-44-99306965
Konu : Anket Uygulama (Recep YAZICI)

21/03/2024

VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EABD Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı Y227044021 numaralı öğrencisi Recep YAZICI'nın yüksek lisans proje araştırması kapsamında; "Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığının Ölçme ve Değerlendirme Alanında Gerçekleştirdiği Değişiklikler Konusundaki Görüşleri ve Özyeterlik Algıları" konulu uygulama yapma talebi adı geçen Üniversitenin 347328 sayılı yazısı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu çalışmanın ekteki değerlendirme formunda belirtilen okullarda eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulanması; çalışmada sadece ekteki mühürlü soruların kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Coşkun BAKIRTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Murat KARASU
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Resmi Daireler Kampüsü B Blok 54290 Adapazarı/SAKARYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (264) 251 36 14

E-Posta: aske54@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gizem KOÇ
Unvan : Büro Personeli
İnternet Adresi: sakarya.meb.gov.tr

Faks:2642513611



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 11f2-faa0-3d25-9666-7661 kodu ile teyit edilebilir.