



Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Zamanları ve Sıklıkları: Nevşehir İli Örneği

Teachers' In-Class Assessment Times and Frequencies: Nevşehir Province Sample

Tuba Acar-Erdol, Ordu Üniversitesi, tubaacarerdol@gmail.com ORCID: 0000-0002-6954-4968
Hülya Yıldızlı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, hulyayildizli@istanbul.edu.tr ORCID: 0000-0003-4450-2128

Öz. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme zamanlarının, sıklıklarının, sınavlara verdikleri önem derecesinin ve sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Araştırma betimsel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir ilinde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında görev yapan, her okul düzeyinden 96 olmak üzere toplam 288 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi betimsel istatistiklerden frekans ve yüzde ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en çok öğretimden sonra ve ünitelerin sonunda değerlendirme yaptıkları, öğretmenlerin çoğunluğunun bir ders süresinin beşte birinden daha azını değerlendirmeye ayırdıkları, değerlendirme zamanlarına ve ölçütlere yönelik öğrencileri çoğu zaman bilgilendirdikleri, soruları çoğu zaman kazanımlara göre hazırladıkları, çoğunluğunun bir ders saatinde ortalama 20 sorudan daha az soru sordukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğu sınavları çok önemli bulduklarını ve sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir. Bulgular doğrultusunda alanyazına katkıda bulunabilecek yorum ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf içi değerlendirme, Biçimlendirici Değerlendirme, Toplam Değerlendirme, Değerlendirme Sıklığı

Abstract. The aim of this research is to determine teachers' time of classroom assessment, their frequency, the degree of importance they give to exams, and the training needs for classroom assessment. The research was conducted with a descriptive research model. A total of 288 teachers, 96 from each school level, participated in the research in the study group of Nevşehir province, working in primary, secondary and high public schools. In this research, questionnaire form developed by researchers was used as data collection tool. The frequency and percentage were used in the analysis of the data obtained from the research. As a result of the research, it was seen that the teachers mostly assess after the teaching and at the end of the unit, that the majority of the teachers allocate less than one-fifth of the class hour for assessment, that they often inform students about the assessment times and the criteria, that they often prepare the questions in accordance with learning outcomes, and that most of them ask fewer than 20 questions during one class hour. Most of the teachers found the exams to be very important, and indicated that they did not have training needs for classroom assessment. The comments and suggestions that can contribute to the literature within the scope of findings are also given.

Keywords: Classroom Assessment, Formative Assessment, Summative Assessment, Assessment Frequency

SUMMARY

Introduction

Classroom assessment, one of the most important determinants of the increase in quality in education, is a process involving the collection and evaluation of evidence by the teacher and/or student about the strengths and weaknesses of learners in learning and the use of evaluation results to improve teaching. In order for classroom assessment to be effective, it is necessary to include diagnostic, formative and summative assessment in the learning-teaching process, and the teacher must comply with classroom assessment principles. Informing the learners about the assessment time and the criteria to be used in the assessment, preparing the questions used in assessment according to the learning outcomes, providing the active participation of the students in the assessment processes and even making plans about the assessment together with the students can be given as examples to the classroom assessment principles. Determining how these principles are being applied by teachers in classroom assessment is important in that it demonstrates how classroom assessment applications are progressing, and thus, it shapes research and applications about assessment accordingly. The aim of this research is to determine the teachers' time and frequency of assessment in class, the importance they give to exams and their training needs for classroom assessment.

Method

In this study, descriptive research model was used because it was aimed to determine teachers' frequency of classroom assessment applications and their training needs about this subject. The study group of the research consisted of 288 teachers working in state schools in primary school, elementary school and high school level in Nevşehir. A survey form developed by researchers was used as data collection tool in the research. In the first part of this form, demographic information about the teachers is located in. In the second part, questions about the frequency of classroom assessment of the teachers, the importance level given to the examinations and the training needs related to the classroom assessment are included. Frequency and percentage are used in the analysis of the data obtained from the research.

Results

When the findings of the research were examined, it was seen that teachers applied summative assessment (84.4%) the most, then formative assessment (62.5%) and diagnostic assessment (15.9%) the least among classroom assessment procedures. Summative assessment was mostly applied at primary school level (87.5%), formative assessment at high school level (67.7%) and diagnostic assessment at secondary school level (22.9%). When the frequency of classroom assessment is examined, the most frequent time was at the end of the unity (38.2%). It was followed by in each class (32.1%), at end of subjects (17.1%) and in examination periods determined by the schools (12.5%). It was seen that the teachers at the primary school level had 'end-of-the-units' assessment the most (46,3%), whereas the secondary school teachers (36,8%) and the high school teachers (38,3%) had 'every-class' assessment the most. It was found out that the majority of teachers (70.1%) are allocating one-fifth of one class hour for assessment. Approximately four-fifth of the teachers at all levels picked 'most of the time' for the assessment time (80,1%) and frequencies of informing the students (81,8%). Nearly all of the teachers (95.7%) stated that the questions were prepared in accordance with learning outcomes 'most of the time'. While the number of questions asked by teachers in a classroom changed, it was seen that 11-20 questions (44.4%) were asked the most, and 31 and more questions (1.8%) were asked the least. Teachers who ask the most number of questions are at the secondary school level, while those who ask the fewest number of questions are at the primary school level. More than half of the teachers (54.2%) stated that they found the exams very important. While the vast majority of teachers (86.4%) stated that they did not have training needs for classroom assessment evaluation, those who stated they needed training (13,6%) suggested that they needed training in

assessment methods, validity and reliability in assessment, determining criteria and preparation of exams for learning outcomes and special students.

Discussion and Conclusion

If we consider the results obtained within the scope of this research, the result is that very few of the teachers participating in the research have included diagnostic assessment methods. This can be interpreted as the tendency of teachers to teach the content rather than considering the interests, abilities, expectations and needs of the students. This may lead to the ignorance of the learning-centered approach that the new paradigms bring with them. The fact that some of the teachers in the research do not apply assessment practices during teaching can be interpreted as those teachers do not have a lot of information about classroom assessment applications or they do not want to prefer these assessment approaches because of their difficulties in application. When teachers' frequency of classroom assessment is examined, the fact that the secondary and high school teachers are doing assessment every class hour may be due to the fact that the contents in the current curriculum are spiral. When the time that teachers spend assessing in a classroom is examined, it can be thought that the time allocated for classroom assessment is low. When the average number of questions teachers ask in a class hour is examined, due to the high number of subjects at the high school level in the national education system, teachers may focus on content in a significant part of the time of the class hour. Moreover, lack of time may cause this situation. When the frequency of teachers participating in the research of preparing the questions in accordance with learning outcomes is examined, it has been revealed that the majority of the teachers in the studies conducted with the teachers in the literature have prepared assessment questions targeting the outcomes. When the degree of importance teachers give to exams is analyzed, the fact that teachers think they are important is an expected result because of holding big central examinations in Turkey, judging student achievement according to these exams, and as a result, affecting the students' life decisions. Another result obtained from the study that should be emphasized is that the vast majority of teachers state that there is no training need for classroom assessment. The fact that most teachers do not need any training on classroom assessment complies with the results of other research in the literature.

GİRİŞ

Eğitim sisteminde yapılan değişimlerden biri, değerlendirme reformudur. Değerlendirme reformu ile büyük ölçekli sınavlara ve öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına odaklanılmıştır (Shepard, 2000). Sınıf içi değerlendirme; en basit anlamıyla, öğrencilere ilerlemeleri ile ilgili dönütün verilme biçimidir ve geri bildirim öğrenmeyi arttıracakları savına dayanır (Marzano, 2006). Sınıf içi değerlendirme, öğrencilerin yalnızca gereklilikleri yerine getirip getirmediğilerinin ve gerekli puanı alıp almadıkları amacını taşıyan bir üründen çok, öğrencilerin öğrenmedeki ilerlemelerinin ve öğrenmede başarıya ulaşmalarının bilinmesine yönelik bir süreç olarak değerlendirilmelidir (Saefurrohman, 2015). Sınıf içi değerlendirme; öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini, yanlış ya da eksik öğrenmelerini belirleme; yeterliğe, beceriye doğru ilerleyen öğrencinin çaba ve ilerlemesini gözleme; öğrencilerin öğrenme sürecini belgeleme amacıyla kanıt oluşturma; öğrencilerin öğrenme, motivasyon ve becerilerini geliştirme; velilere dönüt sağlama; not verme ya da derecelendirme gibi pek çok amaçla yapılabilir (McMillan, 2015). Sınıf içi değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulmasını ve öğrenmenin devamının sağlanmasını gerekli kılar. Sınıf yaşamının devam eden bir parçası olan sınıf içi değerlendirme, formal ya da planlı yapılabileceği gibi, informal ya da plansız da yapılabilir (Airasian ve Russell, 2008).

Sınıf içi değerlendirmenin pek çok olumlu etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerden birkaçı şunlardır (Atjonen, 2014; McMillan, 2013;2015): (i) Sınıf içi değerlendirmeler yoluyla anlık verilen dönütler öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirir. (ii) Öğrencilerin anlama derinliklerinin bilinmesini ve eğilimlerinin tespit edilmesini sağlar. (iii) Öğrenci başarısı üzerinde öğretmenin etkisini gösterir. (iv) Öğrenci yeterliği hakkında öğretmenin kararını güçlendirir. Bu olumlu etkilere sınıf içi değerlendirmenin yapıldığı her durumda ulaşmak mümkün değildir. Sınıf içi değerlendirme yaklaşımları, sınıf içi değerlendirmenin etkileri konusunda önemli bir belirleyicidir.

Değerlendirmenin yapılma zamanına göre, sınıf içi değerlendirme yaklaşımları üç kategoride değerlendirilmektedir. Bunlar, toplam değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve tanılayıcı değerlendirmedir. Toplam değerlendirme öğretim sürecinin sonunda öğretimi ölçmek, not vermek ve öğretimi belgelemek amacıyla yapılan, okullardaki en geleneksel değerlendirme yöntemidir. Öğrenmenin değerlendirilmesi olarak da adlandırılır (Black, Wilson ve Yao, 2011; Earl, 2013). Toplam değerlendirmenin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu gibi, tek başına kullanıldığında pek çok olumsuz etkisi de bulunmaktadır. Örneğin; toplam değerlendirmede öğrenciler birbirleriyle karşılaştırıldığında, asıl amaç öğrencinin kişisel gelişiminden çok rekabeti desteklemek olmaktadır. Değerlendirme sonunda kazananlar (sınav sonucunda başarılı olanlar) olacağı gibi kaybedenler de (sınav sonucunda başarısız olanlar) olacaktır. Bu kaybedenler yeni bir öğrenme deneyimine istekli olmayabilirler (Black, Harrison, Lee, Marshall ve Wiliam, 2004). Yılda bir kez standart testler yoluyla, geniş bir içeriğe odaklanan değerlendirme öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmaktan çok uzaktır (Stiggins ve Chappuis, 2005). Ayrıca standart testler yoluyla yapılan toplam değerlendirme, öğrenmeyi yalnızca bilişsel düzeyde değerlendirmektedir.

Biçimlendirici değerlendirme ilk kez Michael Scriven tarafından 1967 yılında program geliştirme ile bağlantılı olarak kullanılmış ve toplam değerlendirmeden ayrılmıştır. Bloom tarafından (1971) kullanım alanı genişletilerek bugün kullandığımız anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Akt: Wiliam ve Black, 1996). Black ve Wiliam (1998)'a göre; biçimlendirici değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerin dâhil oldukları öğrenme ve öğretme etkinliklerini, dönüt yoluyla düzenlemek için bilginin sağlanmasına yönelik öğretmenler ve/veya öğrenciler tarafından kanıtların oluşturulmasıdır. Biçimlendirici değerlendirme; öğretim programı, ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrenme psikolojisini içeren tümleşik bir yaklaşımdır (Atjonen, 2014). Bu değerlendirme uygulamalarında geribildirim sayılarla ifade edilen test sonuçlarından daha sık ve çok yönlü olduğu için öğrenme daha görünür olmaktadır. Black ve William (1998) tarafından yapılan, 250'den fazla araştırmanın sonuçlarının incelendiği meta analiz çalışmasında, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme sürecinde yapılan değerlendirme, öğrencilerin düşüncelerinin ve fikirlerinin

keşfedilmesini, düzeltilmeye ihtiyaç duyulan yanlış öğrenmelerinin ortaya çıkmasını sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerine yönelik derinlemesine bildirim sağlamaktadır (Saefurrohman, 2015). Biçimlendirici değerlendirme formal yapılabildiği gibi informal (sistemik olmayan gözlem, spontane sorular yoluyla) de yapılabilmektedir (Marzano, 2006). Öğretmenlerin, biçimlendirici değerlendirmede formal değerlendirme yapmaları öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmakla birlikte, değerlendirme sıklığının artışı, bireylerin öğrenme için öğrenmeden ziyade, başarı kaygısıyla, yüksek notlar almak amacıyla öğrenmelerine de yol açabilme ihtimalini taşımaktadır.

Tanılayıcı değerlendirme, öğretime başlamadan önce, öğrencilerin önkoşul niteliğinde olan bilgi, beceri, tutum, davranış vb. tanılamak için yapılmaktadır. Bu değerlendirmede öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyi belirlenmektedir (Demirel, 1998). Tanılayıcı değerlendirmenin amacı öğretmenler ve öğrenciler için gelecek öğretime yönelik dönüt oluşturmaktır. Bu tür değerlendirme uygulamalarında, öğrenciler genellikle pasif bir rol almakla birlikte, tanılayıcı değerlendirme sonucunda verilen dönüt onların başlangıç noktalarını bilmeleri ve ilerlemelerini kaydetmeleri adına önemli bir belirleyici olmaktadır (Black, 1983). Bununla birlikte, öğrencileri sıralamak, sınıflandırmak amacıyla kullanıldığından ise, öğrenciler üzerinde önemli psiko-sosyal problemlere yol açabilmektedir. Örneğin; Black (1983)'in araştırmasında, tanılayıcı değerlendirme yapan okulların çoğundaki problem, sınava giren öğrencilerin aldıkları not bakımından hem öğretmenleri hem de aileleri tarafından diğer öğrencilerle karşılaştırılmalarıdır.

Öğrenme-öğretme sürecinde tanılayıcı, biçimlendirici ve toplam değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması etkili bir değerlendirme uygulaması sağlamaktadır. Bu yaklaşımların kullanımının yanında, Marzano (2006)'ya göre etkili bir sınıf içi değerlendirmeye yönelik dört özellik sıralanabilir: (i) Sınıf içi değerlendirmede verilen dönüt, öğrenciye, öğrenme hedeflerinde ilerlemesine yönelik ve öğrenmesini nasıl geliştirebileceğine yönelik net bir resim sunmalıdır, (ii) Verilen dönüt, öğrenciyi, öğrenmesini geliştirme yönünde motive etmelidir, (iii) Sınıf içi değerlendirme öğretimi ve öğrenmeyi biçimlendirmelidir, (iv) Biçimlendirici sınıf içi değerlendirme sıklıkla yapılmalıdır.

Öğretmenin sınıf içinde yaptığı değerlendirmenin sıklığı öğrencinin akademik başarısı ile doğrudan ilgilidir (Marzano, 2006). Bangert-Drowns, Kulik ve Kulik (1991) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında, değerlendirme sıklığı arttıkça öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Öncül araştırmacılar sınavların yeni öğrenilenlerin tekrarlanmasını sağlayarak unutmayı engellediğini savunmuşlardır. Bir dönemlik ders süresinde en ideal değerlendirme sıklığı/sayısı ne olmalıdır tartışmaları yapılmıştır. Sınav taraftarları daha sıklıkla yapılan sınavların öğretimsel etkililiği arttıracığı ve öğrenciyi çalışmaya ve öğrendiklerini gözden geçirmeye yönelik teşvik edeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yapılan ek testlerin (adjunct testing) öğrencilerin öğrenme hatalarını düzeltmeye yönelik, öğretmenlere olanak sağladığını belirtmişlerdir (Bangert-Drowns, Kulik ve Kulik, 1991). Sınıf içi değerlendirmenin ideal sıklığına/sayısına yönelik bir rakam söz konusu değildir. Sınıf içi değerlendirmenin öğretim sürecinde sistemik bir şekilde kullanımı öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Marzano, 2006). Değerlendirmenin sıklığına yönelik karar verirken, sık yapılan değerlendirmenin olumlu etkileri yanında, değerlendirmenin gereğinden fazla yapılması da öğretmen ve öğrenciler üzerinde pek çok olumsuz etkiye neden olabilmektedir. Bu etkilerden bazıları şunlardır (Bangert-Drowns, Kulik ve Kulik, 1991): (i) Değerlendirme, öğretim zamanından aldığı için öğretime daha az zaman kalmaktadır, (ii) Öğretmenlerin sınavlara odaklanması, öğrencilerin dikkatlerini ve çabalarını öğrenmeden ziyade sınavlardan yüksek puan almaya itebilmektedir, (iii) Çok sık yapılan sınavlar geniş konuların öğretilmesindeki bütünlüğü bozabilmekte ve öğrenciler için sıkıcı olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekleri azalabilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin aşırı emek ve zaman harcamasına neden olabilmektedir. Materyal kaybı yaşanabilmektedir. Öğrencilerin kendilerini yüksek puanlar alma baskısı altında hissetmelerine, başarıyı sınav odaklı değerlendirme gibi etkenlere yol açabilmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeyi gereğine uygun yapmalarına yönelik çeşitli bilişsel, duyuşsal ve devinışsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu amaçla ilk çalışma 1990 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde, öğretmelerin değerlendirme yeterliklerine yönelik

standartların belirlenmesiyle başlamıştır. ABD’de öğretmenlerin sahip olmaları gereken değerlendirmeye yönelik beceriler şu şekilde ifade edilmiştir (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education ve National Education Association [AFT, NCME ve NEA]. (1990): (i) Öğretimsel kararlar için uygun olan öğretim yöntemlerini seçme. (ii) Öğretimsel kararlara uygun değerlendirme yöntemlerini geliştirme. (iii) Hem kendilerinin geliştirdiği hem de farklı kişilerin geliştirdiği değerlendirme yöntemlerinin sonuçlarını yönetme, puanlama, sıralama ve yorumlama. (iv) Öğrenciye yönelik karar verirken, öğretimi planlarken, program geliştirirken ve okulun gelişiminde, değerlendirme sonuçlarını kullanma. (v) Öğrenci değerlendirmelerinde kullanılan geçerli öğrenci derecelendirme anahtarlarını geliştirme. (vi) Değerlendirme sonuçlarını öğrenci, ebeveyn, diğer eğitimciler ve ilgili kesimle paylaşma ve raporlaştırma. (vii) Etik/yasal olmayan değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme bilgisinin kullanımını ayırt etme. Türkiye’de ise öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sahip olmaları gereken yeterlik göstergeleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2017; s.15):

- Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Bu yeterlik göstergelerinin yanında, etkili bir sınıf içi değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenlerin; değerlendirme zamanına, kazanımlara ve değerlendirmede kullanılacak ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirmesi gerekmektedir. Öğrenme sürecinin başında, öğrencileri, kazanımlar konusunda bilgilendirmek hem değerlendirmenin şeffaflığını ve anlaşılabilirliğini sağlamakta hem de öğrencilerin beklentilerini yönlendirmektedir (Saefurrohman, 2015). Öğrencilerin en fazla belirsizlik yaşadıkları durumlardan biri, öğretmenlerin ne istediklerini ve neye göre not verdiklerini bilmemeleridir (McMillan, 2015). Ölçütlerin temel işlevi öğrenci performansına yönelik verilecek kararları nesnel ve herkese açık hale getirmektir. Etkili bir değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçütler konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi hatta ölçütlerin öğrencilerle birlikte hazırlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yapma zamanlarının ve sıklıklarının bilinmesi, sınıf içi değerlendirme uygulamalarının ne yönde ilerlediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır (Brookhart, 1997). Bu araştırmada, öğretmenlerin; sınıf içi değerlendirme yapma zamanları ve sıklıkları, değerlendirmeye ayırdıkları süre, kazanımlara ve değerlendirmede kullandıkları ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirme durumları, sınavlara verdikleri önem ve bu konudaki eğitim ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, ne düzeyde etkili bir sınıf içi değerlendirme ortamının var olduğunu ortaya koymak ve sınıf içi değerlendirme araştırmalarının ve uygulamalarının ilerlemesini şekillendirmek açısından önem taşımaktadır.

Sınıf içi değerlendirme konusunda ulusal alanyazında öğretmenleri konu alan çeşitli araştırmaların (Acar ve Anıl, 2009; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2010; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kilmen ve Kösterelioğlu, 2017; Özdemir, 2010; Özenç ve Çakır, 2015; Toptaş, 2011; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yıldırım, Çıkrıkçı-Demirtaşlı ve Akbaş, 2012) yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmalar incelendiğinde; genellikle, öğretmenlerin; ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algılarına, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara, bu konuya yönelik eğitim ihtiyaçlarına, programların ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerine ve alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma durumlarına odaklanıldığı tespit edilmiştir. Diğer araştırmalardan farklı olarak, bu araştırma, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme zamanlarına ve değerlendirme sıklıklarına odaklanması açısından alan yazındaki boşluğu doldurmakta ve bu açıdan önem taşımaktadır. Diğer araştırmalardan farklı olarak, bu araştırma, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerin değerlendirme zamanlarını ve sıklıklarına yer vermesi açısından da önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Nevşehir ilinde görev yapan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin sınıf içi değerlendirme uygulama sıklıklarını ve bu konuda eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıkları hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem hangi düzeydedir?
3. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçları var mıdır? Varsa bu ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulama sıklıklarını ve bu konuya yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlandığı için, araştırma betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak amacıyla yapılır. Bu araştırma türü eğitim alanında yaygınca kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, Nevşehir il merkezinde bulunan MEB' e bağlı ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğretmenler rasgele seçilmiş olup bu öğretmenlere ulaşmada uygun/kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu örnekleme içerisinde araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıklarını ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik okul düzeyinde karşılaştırmalar yapmak amacıyla çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin okul düzeylerine göre dağılımlarının eşit tutulmasına önem verilmiştir. Her okul düzeyinden 96 olmak üzere toplam 288 öğretmene anket uygulanmıştır. Öğretmenlere ait özellikler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlere ait özellikler

	f	%
Görev yaptıkları okul düzeyi		
İlkokul	96	33.3
Ortaokul	96	33.3
Lise	96	33.3
Cinsiyetleri		
Kadın	138	47.9
Erkek	148	51.4
Bilinmeyen	2	0.7
Hizmet süreleri		
1-5	40	13.9
6-10	37	12.8
11-15	48	16.7
16-20	70	24.3
21-25	46	16.0
26-30	36	12.5
31-35	3	1.0
36-42	4	1.4
Bilinmeyen	4	1.4

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri incelendiğinde; 16-20 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı, Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu anket formu oluşturulurken, araştırmacının amaçlarına uygun maddeler yazmak, kısa, anlaşılır ve basit ifadeler kullanmak, yönlendirici maddelerden kaçınmak, çok amaçlı maddelerden kaçınmak, kapalı uçlu maddeler için ayrıntılı cevap kategorileri oluşturmak, pilot çalışma yapmak gibi ilkeler (Christinsen, Johnson ve Turner, 2010) göz önüne alınmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik bilgileri sorgulanmaktadır. İkinci bölümde ise, *öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıklarına ilişkin maddeler* (sınıf içi değerlendirme yapılma zamanları, sınıf içi değerlendirme yapılma sıklığı, bir ders saatinde değerlendirmeye ayrılan zaman, değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığı, ölçütlere yönelik öğrencilerin bilgilendirilme sıklığı, soruları kazanımlara göre hazırlama sıklığı, bir ders saatinde ortalama sorulan soru sayısı) yer almaktadır. Ayrıca bu maddelere ilaveten öğretmenlerin *sınavlara verdikleri önem derecesi ve sınıf içi değerlendirmeye ilişkin eğitim ihtiyaçlarına* yönelik sorgulayıcı maddeler de yer almaktadır. Ankette yer alan maddelerin hazırlanmasında McMillan (2015)'den yararlanılmıştır. Ankette yer alan maddeler şu şekilde çeşitlenmektedir: 1) kapalı uçlu maddeler (araştırmacının belirlediği yanıtlar arasından seçim yapılır), 2) açık uçlu maddeler (katılımcılar kendi kelimeleriyle yanıt verirler).

Veri toplama aracının geçerliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme alanında iki, program geliştirme alanında dört uzman ve 2 öğretmenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar tarafından veri toplama aracındaki maddelerin öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarının belirlenmesi açısından geçerli olduğu belirtilmiş ancak bazı maddelerdeki ifadelerle yönelik düzeltmeler yapılmıştır. Pilot çalışma ile 20 öğretmene anket uygulanmış ve ankette problemlili (açık, anlaşılır vb.) olan maddelerle ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonucunda ortaya çıkan önerileri araştırmacılar değerlendirmiş ve veri toplama aracının son hali oluşturulmuştur. Her okul düzeyinde öğretmen dağılımının eşit tutulması göz önünde bulundurulduğundan, ilkökul düzeyinde fazla olan 7 anket, ortaokul düzeyinde fazla olan 8 anket tesadüfi olarak araştırma dışı bırakılmıştır. Anket 01.09.2016-15.10.2016 tarihleri arasında Nevşehir ilinde yer alan ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda bulunan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu uygulama sırasında öğretmenlerin veri toplama aracını gönüllülük esasına dayalı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde ise frekans ve yüzde kullanılmıştır. Bu analizlere göre bulgular yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıklarına yönelik bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yapma zamanlarına, sıklıklarına, bir ders saatinde değerlendirmeye ayırdıkları zamana, değerlendirme zamanına ve ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklıklarına, soruları kazanımlara yönelik hazırlama durumlarına, bir ders saatinde ortalama sordukları soru sayısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf içi değerlendirmenin yapılma zamanı

Zaman	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretimden sonra	84	87.5	83	86.4	76	79.2	243	84.4
Öğretim sürecinde	54	56.3	61	63.5	65	67.7	180	62.5
Öğretimden önce	11	11.4	22	22.9	13	13.5	46	15.9
Toplam*	96	100	96	100	96	100	288	100

*Bu maddede birden fazla seçenek işaretlenebildiği için öğretimden sonra, öğretim sürecinde ve öğretimden önce değerlendirme yapan öğretmenlerin toplam sayısı 288'den büyüktür.

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenlerin, yüzde 84,4'ünün öğretimden sonra, yüzde 62,5'inin öğretim sürecinde, yüzde 15,9'unun ise öğretimden önce değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, toplam değerlendirmeye biçimlendirici değerlendirmeden daha fazla yer verdiklerini göstermektedir. En az yapılan değerlendirme ise tanılayıcı değerlendirmedir.

Okul düzeyleri arasındaki farklılıklar incelendiğinde; toplam değerlendirmeye en az lisede görev yapan öğretmenler yer verirken, biçimlendirici değerlendirmeye en fazla bu düzeydeki öğretmenler yer vermektedir. Tanılayıcı değerlendirme ise en fazla ortaokul düzeyinde kullanılmaktadır. Toplam değerlendirmeye en fazla yer veren okul düzeyi ilkökuldür.

Tablo 3. Sınıf içi değerlendirmenin yapılma sıklığı

Değerlendirme Sıklığı	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme alanlarının sonunda/Ünitelerin sonunda	44	46.3	33	34.7	30	31.9	107	38.2
Her derste	19	20.9	35	36.8	36	38.3	90	32.1
Alt öğrenme alanlarının sonunda /Konu sonunda	25	27.5	15	15.8	8	8.5	48	17.1
Okulların belirlediği sınav dönemlerinde	3	3.3	12	12.6	20	21.3	35	12.5
Toplam	91	100	95	100	94	100	280	100

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yapma sıklıklarına bakıldığında; yüzde 38,2'sinin ünitelerin sonunda, yüzde 32,1'inin her derste, yüzde 17,1'inin konu sonunda ve yüzde 12,5'inin okulların belirlediği sınav dönemlerinde değerlendirme yaptıkları görülmektedir.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; ilkökul öğretmenlerinin en çok 'ünitelerin sonunda' değerlendirme yaptıkları görülürken, ortaokul ve lise öğretmenlerinin en çok 'her derste' değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu yukarıdaki sınıf içi değerlendirme yapılma zamanındaki bulguyu teyit etmektedir. Ortaokul ve lise öğretmenleri her derste değerlendirme yaparak 'öğretim sürecinde' değerlendirme yapmaktadırlar.

Tablo 4. Öğretmenlerin bir ders saatinde değerlendirmeye ayırdıkları zaman

Zaman Dilimi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
%11-20	40	47.1	43	46.7	38	43.7	121	45.9
%0-10	23	27.1	16	17.4	25	28.7	64	24.2
%21-30	21	24.7	21	22.8	14	16.1	56	21.2
%31+	1	1.1	12	13.0	10	11.5	23	8.7
Toplam	85	100	92	100	87	100	264	100

Tablo 4'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yüzde 45,9'u bir ders saatinin %11-20'sini sınıf içi değerlendirmeye ayırırken, yüzde 24,2'si %0-10'unu, yüzde 21,2'si %21-30'unu, yüzde 8,7'si ise %31'inden fazlasını sınıf içi değerlendirmeye ayırmaktadır.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınıf içi değerlendirmeye en fazla zamanın, ortaokul düzeyinde, en az zamanın ise ilkökul düzeyinde ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığı

Sıklık	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoğu Zaman	69	78.4	77	81.9	76	80	222	80.1
Ara sıra	11	12.5	14	14.9	8	8.4	33	12.0
Nadiren	5	5.7	2	2.1	5	5.3	12	4.4
Hiçbir zaman	3	3.4	1	1.1	6	6.3	10	0.5
Toplam	88	100	94	100	95	100	277	100

Öğretmenlerin değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklıkları incelendiğinde; yüzde 80,1'inin çoğu zaman, yüzde 12'sinin ara sıra ve yüzde 4,4'ünün nadiren öğrenciyi bilgilendirdikleri görülürken, yüzde 0,5'inin hiçbir zaman bilgilendirmedikleri görülmüştür.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri haberdar etmede en fazla duyarlığa ortaokul öğretmenleri sahipken, en az duyarlığa lise öğretmenleri sahiptir.

Tablo 6. Öğretmenlerin ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığı

Sıklık	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoğu Zaman	66	73.4	78	82.1	85	89.5	229	81.8
Ara sıra	18	20	13	13.7	7	7.4	38	13.6
Nadiren	3	3.3	4	4.2	2	2.1	9	3.2
Hiçbir zaman	3	3.3	-	0.0	1	1.0	4	1.4
Toplam	90	100	95	100	95	100	280	100

Öğretmenlerin notu belirlemede kullandıkları ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklıkları incelendiğinde; yüzde 81,8'inin çoğu zaman, yüzde 13,6'sının ara sıra, yüzde 3,2'sinin nadiren öğrencileri bilgilendirdikleri tespit edilirken, yüzde 1,4'ünün hiçbir zaman bilgilendirmedikleri tespit edilmiştir.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirmeye, en fazla lise düzeyindeki öğretmenler önem verirken, en az ilkokul düzeyindeki öğretmenler önem vermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin soruları kazanımlara göre hazırlama sıklığı

Sıklık	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoğu Zaman	90	98.9	92	96.8	88	91.7	270	95.7
Ara sıra	-	-	2	2.1	7	7.3	9	3.1
Nadiren	1	1.1	-	-	1	1.0	2	0.8
Hiçbir zaman	-	-	1	1.1	-	-	1	0.4
Toplam	91	100	95	100	96	100	282	100

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede kullandıkları soruları, eğitim programında yer alan kazanımlara göre hazırlamaları durumu incelendiğinde; öğretmenlerin yüzde 95,7'si çoğu zaman, yüzde 3,1'i ara sıra, yüzde 0,8 nadiren soruları kazanımlara göre hazırladıklarını belirtirken, yüzde 0,4'ü hiçbir zaman kazanımlara göre hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; her düzeyden öğretmenlerin tamamına yakınının, 'çoğu zaman' soruları kazanımlar doğrultusunda hazırladıkları, dolayısıyla aralarında *belirgin* farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin bir ders saatinde ortalama sordukları soru sayısı

Soru Sayıları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-10	40	44.9	31	33.0	44	45.8	115	41.2
11-20	44	49.4	37	39.4	43	44.8	124	44.4
21-30	4	4.5	23	24.5	8	8.3	35	12.5
31 ve üstü	1	1.1	3	3.2	1	1.0	5	1.8
Toplam	89	100	94	100	96	100	279	100

Öğretmenlerin bir ders saatinde ortalama sordukları soru sayısı incelendiğinde; yüzde 44,4'ünün 11-20 soru, yüzde 41,2'sinin 0-10 soru, yüzde 12,5'inin 21-30 soru, yüzde 1,8'inin ise, 31 ve üzeri soru sordukları bulgulanmıştır.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla soru sordukları görülmektedir. En az sayıdaki soru ise, lise öğretmenleri tarafından sorulmaktadır.

Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem derecesine yönelik bulgular

Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem derecesine yönelik bilgiler Tablo 9'da sunulmuş ve Tablo 9'un altında yorumlanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem derecesi

Önem derecesi	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Çok önemlidir	44	50	60	63.2	46	48.9	150	54.2
Biraz önemlidir	35	39.7	33	34.6	42	44.7	110	39.7
Önemsizdir	7	8.0	1	1.1	5	5.3	13	4.7
Hayati öneme sahiptir	2	2.3	1	1.1	1	1.1	4	1.4
Toplam	88	100	95	100	94	100	277	100

Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem dereceleri incelendiğinde; öğretmenlerin yüzde 54,2'si çok önemli, yüzde 39,7'si biraz önemli, yüzde 4,7'si önemsiz, yüzde 1,4'ü ise hayati öneme sahip bulmuşlardır.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınavlara en fazla önemi ortaokul öğretmenlerinin verdiği görülmektedir. En az önem veren ise ilkokul öğretmenleridir.

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye ilişkin eğitim ihtiyaçlarına yönelik bulgular

Öğretmenlere "Sınıf içi değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz? Evet ise, hangi konuda/konularda eğitim ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin yanıtları analiz edilerek Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçları

Soru Sayıları	İlkokul		Ortaokul		Lise		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Hayır	86	89.6	82	85.4	80	84.2	248	86.4
2. Evet	10	10.4	14	14.6	15	15.8	39	13.6
2.1. Konu belirtmeyenler	5	5.2	6	6.25	5	5.3	16	5.6
2.2. Değerlendirme yöntemleri	5	5.2	4	4.2	3	3.2	12	4.2
2.3. Değerlendirme dışı konu belirtenler	-	-	3	3.1	2	2.1	5	1.7
2.4. Değerlendirmede geçerlik ve güvenilirlik	-	-	-	-	2	2.1	2	0.7
2.5. Kazanımlar doğrultusunda sınav hazırlama	-	-	-	-	2	2.1	2	0.7
2.6. Ölçüt belirleme	-	-	-	-	1	1.1	1	0.3
2.7. Özel öğrencilere yönelik değerlendirme yöntemleri	-	-	1	-	-	-	1	0.3
Toplam	96	100	96	100	95	100	287	100

Öğretmenlerin yüzde 86,4'ü, sınıf içi değerlendirmeye yönelik bir eğitim ihtiyaçlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 13,6'sı ise, eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmekle birlikte, yüzde 1,7'sinin belirttikleri konular (proje hazırlama ve yönetme, sınıf yönetimi, etkili iletişim, yabancı dil, çocuk gelişimi) sınıf içi değerlendirme ile alakalı değildir. Öğretmenlerin yüzde 5,6'sı eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmekle birlikte konu ifade etmemişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 4,2'si değerlendirme yöntemleri, yüzde 0,7'si değerlendirmede geçerlik ve güvenilirlik, yüzde 0,7'si kazanımlar doğrultusunda sınav hazırlama, yüzde 0,3'ü ölçüt belirleme, yüzde 0,3'ü ise özel öğrencilere yönelik değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyacı en çok lise düzeyindeki, en az ilkokul düzeyindeki öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Son yıllarda eğitimde meydana gelen değişimlerle birlikte öğrenciye ve öğretmene farklı roller verilmiş ve bu rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklar da değişmiştir. Yeni yaklaşımlar sınıf içi uygulamaların önemli bir değişime uğramasını sağlamıştır. Aynı zamanda bu yaklaşımlar, öğrencilerin farklı bilgi, beceri ve eğilim kazanmasını amaç edinmiştir. Bu sayede bu bilgi, beceri ve eğilimlerin ölçülme ve değerlendirilme boyutları ile ilişkili olan sınıf içi değerlendirme uygulamalarına ilişkin araştırmaların yapılması önem kazanmıştır. Bu önemden hareketle bu araştırmada da, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıklarının nasıl olduğunu, öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem derecesinin ne olduğunu ve öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının neler olabileceğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde hazırlanan veri toplama aracı (anket) ile öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular: (1) *sınıf içi değerlendirme sıklığı* başlığı altında öğretmenlerin; sınıf içi değerlendirmenin yapılma zamanı ve sıklığı, bir ders saatinde değerlendirmeye ayırdıkları zaman, değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığı, ölçütlere yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığı, soruları kazanımlara göre hazırlama sıklığı, bir ders saatinde ortalama sordukları soru sayısı alt başlıkları şeklinde ele alınmıştır. Yine araştırmada (2) *öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem derecesi* ve (3) *öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçları* ayrı başlıklar altında ele alınmıştır. Bu bölümde de bu başlıklar dâhilinde araştırma sonuçlarına göre tartışma yapılmış ve yeni araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıkları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun sınıf içi değerlendirme uygulamalarını öğretimden sonra yaptıkları, çok azının öğretimden önce yaptığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yine çoğunluğu öğretim sırasında sınıf içi değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğunun toplam değerlendirme yaptıkları, beraberinde biçimlendirici değerlendirme yaptıkları fakat tanılayıcı değerlendirme süreçlerine çok az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Doğan, Karakaya ve Gelbal, 2007; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009). Araştırmada ortaya çıkan bu durum öğrencileri tanımadan yapılan öğretim süreci ne kadar yararlı olur? sorusunu gündeme getirmektedir. Öğretim sürecinin başlangıcında atılan en önemli adımlardan biri tanılayıcı değerlendirmedir. Bu değerlendirme öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve diğer özelliklerini belirlemek amacıyla yapılır (Baykul, 1999). Bu tür değerlendirmeler gerek yeni kazandırılacak davranışların gerek içeriğin, gerekse öğretim yöntemi, araç-gereçlerin öğrenci özelliklerine uygun olarak seçilip örgütlenmesine ve planlanmasına olanak sağlamaktadır (Gömleksiz ve Erkan, 2016). Bu araştırma kapsamında çok az öğretmenin tanılayıcı değerlendirme yöntemlerine yer vermesi şu şekilde yorumlanabilir: Öğretmenlerin çoğu öğrencinin ilgi, yetenek, beklenti ve ihtiyacını göz önünde bulundurmadan ziyade içeriği kazandırma eğiliminde oldukları şeklindedir. Bu durum da eğitimde meydana gelen yeni bakış açılarının beraberinde getirdiği öğrenen merkezli anlayışın göz ardı edilmesine sebep olabilir. Rousseau'nun da belirttiği gibi "*Öğrencilerinizi kesinlikle tanımadığınız için onları tanımayı ilk göreviniz olarak belirleyin*".

Bu araştırmada ortaya çıkan diğer bulgu, öğretmenlerin yine azımsanmayacak bir kısmının öğretim sırasında değerlendirme uygulamaları yapmadığıdır. Alanyazında ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleriyle yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin çoğunluğunun tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirmeden yeterince yararlanmadıkları ve toplam değerlendirmeyi daha çok kullandıkları sonuçları ortaya çıkmıştır (Birgin, 2010; Birgin ve Baki, 2012; Cansız, 2008; Doğan, Karakaya ve Gelbal, 2007; Erdal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Nazlıççek ve Akarsu, 2008). Alanyazında ortaya çıkan bulgularla bu araştırmanın bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik çok fazla bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik okul düzeyi farklılıkları incelendiğinde; toplam değerlendirmeyi en az, biçimlendirici değerlendirmeyi en fazla kullanan öğretmenlerin lise öğretmenleri olduğu, tanılayıcı değerlendirmeyi ise en fazla ortaokul öğretmenlerinin yaptığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine sınıf içinde toplam değerlendirmenin diğer değerlendirme türlerine

göre en fazla ilkokul düzeyinde kullanılıyor olması ilkokul düzeyinde var olması amaçlanan ilerlemeci paradigmayla örtüşüyor mu? sorusunu gündeme getirmektedir. Çünkü ilerlemeci paradigmada, ilkokulun amacında akademik başarı ve beraberinde getirdiği akademik kaygı ikinci sırada önemliken; sosyal amaç birinci sırada önemli olmaktadır (Ellis, 2014). Bu durum göz önüne alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik başarı odaklı ve bilgi merkezli eğitim programlarını benimseyen bir profile sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, benimsenmeye çalışılan paradigmanın düşünce sisteminden çok da fazla yararlanılmadığını göstermektedir. Öğretimde yoğunlukla toplam değerlendirmenin kullanılması öğrenme sürecine yönelik detaylı veri sağlayamayacaktır. Bu durum öğretmene yüzeysel sınıma imkânı verecek ve öğretimin, öğrenci tarafından yargılayıcı bir rolde olduğuna yönelik algılanmasına sebep olacaktır. Bu durum da öğrenci öğrenmesinde önemli olan motivasyonu olumsuz yönde etkileyecektir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme sıklıkları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun ünite sonu değerlendirme yaptıkları, ilkokul öğretmenlerinin en çok değerlendirmeyi ünite sonunda yaptıkları, ortaokul ve lise öğretmenlerinin ise en çok 'her derste' değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin her derste değerlendirme yapıyor olması mevcut öğretim programlarında yer alan içeriklerin sarmal bir yapıda olmasından kaynaklanabilir. Başka bir ifadeyle öğretim programlarında yer alan içeriklerin sınıf düzeyi yükseldikçe derinleşmesi ve kazanılacak olan bilgi, beceri ve deneyimlerin artması ön öğrenmelerin yeni öğrenmeleri daha çok etkileyeceğini ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler bu durumdan dolayı her derste yapılan değerlendirmeleri tercih etmiş olabilirler. Öğretmenlerin çoğunun sınıf içi değerlendirme uygulamalarını ünite sonunda yapmaları onların öğretim sonunda değerlendirme yapmayı tercih etmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Yine bu durum yeni yönelimlerin beraberinde getirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini öğretim sürecinde kullanan öğretmenlerin daha az olduğunu, başka bir ifadeyle geleneksel değerlendirme yöntemleri ile öğretim sürecini yürüttüklerini ortaya çıkarabilir. Bu durum yapılan diğer araştırmalarla da (Birgin, 2010; Çalışkan, 2009; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Metin ve Birişçi, 2011; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk-Demirbaş, 2010; Watt, 2005) örtüşmektedir. Yine sınıf öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğunun sınıf içi değerlendirme uygulamalarını ünite sonunda yaptıkları ve öğretim sürecinin her anında yapılması gereken değerlendirmeyi ise orta sıklıkta yaptıkları (Birgin, 2010), alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini çok sıklıkla kullanmadıkları (Birgin ve Baki, 2012) sonuçları ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir ders saatinde değerlendirmeye ayırdıkları zaman incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi değerlendirmeye % 11-20 zaman ayırdıkları görülmektedir. Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınıf içi değerlendirmeye en fazla zamanın ortaokul düzeyinde, en az zamanın ise ilkokul düzeyinde ayrıldığı görülmektedir. Sınıf içi değerlendirmede öğretmenlerin öğretme süreçlerine yönelik değerlendirmeyi gözden geçirme, öğrencilerin anlama düzeylerini belirleme ve ulaşılmak istenen hedeflere ulaşma derecesini belirlemede kullanılacak olan uygulamalar bazen zaman alabilmektedir. Bu uygulamalar bazen sınıf içinde birebir işbirliği içinde çalışarak meydana gelmektedir (Harlen, 2005). Öğretmenlerin zamanlarının üçte birlik bir kısmını soru sormaya ayırdıklarını düşündüğümüzde (Moss ve Brookhart, 2009) sınıf içi değerlendirmeye ayrılan zamanın az olduğu düşünülebilir. Okul düzeyleri açısından bu fark düşünüldüğünde; ilkokul düzeyinde değerlendirmeye az zamanın ayrılması öğrencilerin çeşitli değerlendirme araçlarını kullanmak yerine öğretmenlerin daha çok gözleme dayalı informal değerlendirme yapımlarından kaynaklanıyor olabilir. Bu gözleme dayalı yapılan informal değerlendirmeleri öğretmenler veri toplama aracına yansıtamış olabilirler. Alanyazına da bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin yoğunlukla değerlendirmede gözlemi kullandıkları görülmektedir (Adams ve Hsu, 1998; Alaz ve Yazar, 2009; Bal, 2009; Brookhart, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Nicholson ve Anderson, 1993).

Öğretmenlerin bir ders saatinde ortalama sordukları soru sayısı incelendiğinde; yarıya yakınının 11-20 soru, yine önemli bir kısmının 0-10 soru sordukları ortaya çıkmıştır. Soru sormanın öğretme sürecinde öğrenciyi gözleme, anlamayı kontrol etme, yaratıcılığa destek olma, önemli noktaları vurgulama, sınıf içi aktiviteleri kontrol etme ve tartışmaya teşvik etme, rahatsız edici

davranışları engelleme, seviyeleri belirleme (Blosser, 1991), nerede olduğunu, nerede olunması gerektiğini değerlendirme (Moss ve Brookhart, 2009) gibi amaçları ve kullanma sebepleri bulunmaktadır. Bu durum soru sormanın öğretmede önemini vurgulamaktadır. Okul düzeyleri açısından bir ders saatinde ortalama sorulan soru sayısı incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla soru sordukları, en az sayıdaki soru ise lise öğretmenleri tarafından sorulduğu ortaya çıkmıştır. Milli eğitim sisteminde lise düzeyindeki konuların yoğunluğu nedeniyle (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Karakuş, 2010) öğretmenler ders zamanının önemli bir kısmında içeriğe odaklanmışlardır. Yine öğretmenlerin en çok uygulamalarda yakındıkları durumların başında zaman yetersizliği (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) gelmektedir. Bu durumlar, öğretimde soru sorma etkinliklerinin daha az kullanılmasına sebep olabilir. Fakat bu durum öğrenmeyi ve öğretimi etkileyen diğer faktörleri göz önüne aldığımızda sorulan soru sayısının az ya da çok şeklinde yorum yapılmasına engel olabilir. Öğretimde soru sorma önemli bir yöntem iken, burada yorumlanması gereken şey sorulan soru sayısının çok ya da az olmasından ziyade soru sormanın doğru yerde ve zamanda yapılıyor olmasıdır. Ayrıca bu soruların öğretimin destekleyicisi olup olmamasıdır. Alternatif değerlendirme yöntemleri ile soru sorma yönteminin daha işlevsel olması sağlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirme zamanlarına yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklıkları incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun öğrencilerini çoğu zaman bilgilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Yine okul düzeyleri açısından bu durum ele alındığında; en fazla ortaokul öğretmenlerinin öğrencilerini bilgilendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu da öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerine yönelik öğrencileri bilgilendirme sıklığıdır. Öğretmenlerin çoğu öğrencilerini sıklıkla bilgilendirmektedirler. Okul düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; öğrencileri en fazla bilgilendiren öğretmenlerin lise, en az ise ilkökul düzeyinde olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde değerlendirme zamanlarını öğrencileri ile paylaşması aynı zamanda öğrencilerinin değerlendirmeye yönelik farkındalıklarını artırabilir. Burada unutulmaması gereken durum şudur: değerlendirme yapıma şekli ve değerlendirmenin yorumlanma şeklidir. Başka bir ifadeyle öğrencinin öğrenmesine destek olacak şekilde değerlendirmelerin sınıf ortamında uygulanması gerekmektedir. Yine öğretmenin ölçütleri sürekli öğrencileriyle paylaşması olumlu bir durum olarak görülürken bu ölçütlerin bütün öğrenciler için aynı olmayacağı gerçeği önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel ölçme araçlarını sıklıkla kullandıklarını düşündüğümüzde değerlendirmeye yönelik ölçütler belirlenirken bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmaması öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özelliklerini etkileyebileceği unutulmamalıdır. Fakat değerlendirme ölçütlerinin öğrencilerle paylaşılması öğrencilere değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik daha açık fikirler sunacaktır. Bu ölçütlerin öğrenci tarafından bilinmesi öğrenmeye yönelik üst-bilişsel farkındalıklarını artırmaya yarar sağlayabilir (Shepard vd. 2005).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin soruları kazanımlara göre hazırlama sıklığı incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%95.7) çoğu zaman şeklinde cevap vermişlerdir. Yine okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; her düzeyden öğretmenlerin tamamına yakınının, soruları, kazanımlar doğrultusunda hazırladıkları, dolayısıyla aralarında belirgin farklılığın olmadığı görülmektedir. Alanyazındaki öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Birgin, 2010; Birgin ve Gürbüz, 2008; Karakuş ve Yeşilpınar, 2013) öğretmenlerin çoğunluğu değerlendirme için hazırladıkları soruların kazanımların elde edilme düzeyini belirlemek için yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular araştırmanın diğer bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin çoğunun toplam değerlendirmeyi tercih ediyor olması araştırmanın bu bulgusunu da desteklemektedir. Değerlendirmede amaç önemlidir. Değerlendirmenin neyi elde edileceği ile ilgili net bir vizyon gereklidir. Değerlendirmeyi neden yapıyoruz? Onunla ne kazanılacak? (Mcmillan, 2015) soruları öğretimde önemlidir. Bu yüzden öğretmenin değerlendirmeyi ne amaçla yaptığı onun pedagojik eğilimi hakkında da bilgi vermektedir.

Öğretmenlerin sınavlara verdikleri önem dereceleri incelendiğinde; öğretmenlerin çoğunun sınavların çok önemli olduğunu ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınavlara en fazla önemi ortaokul öğretmenlerinin verdiği, en az önem

veren ise ilkököl öğretmenlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de LGS, YKS gibi büyük merkezi sınavların (high-stake testing) yapılması, öğrenci başarılarının bu sınavlara göre değerlendirilmesi ve bunun sonucunda da öğrencilerin hayatlarına yön verebilecek bir etki yaratması sebebiyle öğretmenler tarafından önemli görülmüş olabilir. Bu durum beklenen bir bulgudur. Bu ulusal sınavlar (Türkiye bağlamında düşünöldüğünde: TEOG, YKS), son yıllarda ölkelerde okulların amaçlarının merkezine yer edinmiş ve yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri standartları karşılamaktan sorumlu tutan (Amrein ve Berliner, 2002) bir yapı haline gelmiştir. Bu sınavlar öğretmenlerin pedagojik eğilimleri üzerinde de etkili olabilmektedir (Au, 2007). Sınavların içerikleri, yapılma şekilleri öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarını etkileyebilir ve öğretmenlerin öğrenme sürecine yoğunlaşmaktan öte sonuca odaklı öğretme eğiliminde olmalarına sebep olabilir. Sınavların ulusal anlamda öneminin büyük olması öğretmenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunlara sebep olduğu unutulmamalıdır. Bu durumu destekleyen alanyazında çalışmalar olduğu görölmektedir (Arı, 2010; Birgin ve Baki, 2012; Çalık, 2007; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Güven ve Eskiürk, 2007; Karakuş, 2010). Bu durum öğretmenlerde konu yetiştirememe kaygısı, not kaygısı yaratmakta ve sınıf içi değerlendirme teste dayalı değerlendirme haline gelmektedir.

Araştırmadan elde edilen ve önemle üzerinde durulması gereken diğer bir bulgu da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%86.4) sınıf içi değerlendirmeye yönelik bir eğitim ihtiyaçlarının olmadığını ifade etmeleridir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (%13.6) ise eğitim ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirmeye yönelik ihtiyacı olan öğretmenlerin belirttikleri konular ise şöyledir: değerlendirme yöntemleri, değerlendirmede geçerlik ve güvenilirlik, kazanımlar doğrultusunda sınav hazırlama, ölçüt belirleme, özel öğrencilere yönelik değerlendirme yöntemleridir. Okul düzeyleri arasındaki farklar incelendiğinde; sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyacı en çok lise düzeyindeki, en az ise ilkököl düzeyindeki öğretmenlerde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunun sınıf içi değerlendirmeye ilişkin eğitime ihtiyaç hissetmeme sebepleri arasında öğretmenlerin bu alanda kendilerini yeterli hissetme ya da değerlendirmenin öğrenme için öneminin yeterince farkında olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Yine öğretmenlerin eğitim ihtiyacı hissetmemeleri arasında verilen eğitimlerin kendileri için yeterli olmadıklarını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Birkaç öğretmenin de ifadelerinden bu durum anlaşılmalıdır. Alanyazına bakıldığında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli olmadıklarının farkında oldukları ve bilgi eksikliklerinin olduğu (Aktaş ve Aktaş, 2012; Bal, 2009; Çalışkan, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Gök ve Şahin, 2009; Mertler, 2004; Özenç, 2013; Özenç ve Çakır, 2015; Ünsal, 2013) sonuçları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerekli bir ihtiyaçtır. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı, çalışmaları ve hizmet bekleyeni oldukça kalabalık bir kurumdur. Dolayısıyla ihtiyaca cevap verecek hizmet içi eğitimleri düzenlemek zaman ve ekonomik açıdan problemlile hale gelebilmektedir. Bu durum da eğitimlerin zamanında ve ihtiyaca cevap verecek şekilde düzenlenmesine engel olmaktadır. Günümüzde bilgiye her an her yerden ulaşabilen bir dünyada yaşanılmaktadır. Ulaşmak istenilen bilgiye elektronik ortamlardan ulaşmak artık çok kolay olduğu düşünöürse, öğretmenlerin ihtiyaç hissettikleri eksikliklere yönelik bilgileri elde etmeleri de kolay olacaktır. Türk eğitim sisteminde bunu yapan öğretmenlerin de olduğu tabii ki kabul edilebilir fakat bu yönelimleri olmayan öğretmenlere akademik çalışmaları (kitap, makale, vb.) tanıtıcı ve bu çalışmaları incelemeye, faydalanmaya yönelik farkındalık artırıcı çalışmalar (formal veya informal) yapılması önerilebilir. Çünkü farkındalık kazanan öğretmenin öğretme sürecine yönelik kendini geliştirme çabasının artması ile birlikte içsel güdülenmenin beraberinde getirdiği eğilim ve davranışların da eğitim sistemine önemli katkılar sağlayacağı düşünöülebilir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel olarak üniversitelerden ve bilim uzmanlarından yararlanmalarını sağlayıcı aktiviteler düzenlemesi, onların eksikliklerini giderme yönünde faydalı olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik okur-yazarlıkları geliştirilmelidir.

Diğer araştırmalara yapılacak olan öneriler ise şunlardır: Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamaları ve öğrenci duyuşsal alan boyutunun incelendiği çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik okur-yazarlıklarını geliştirici

deneysel çalışmalar yapılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve ÖSYM'nin yaptığı sınavlara göre başarılı ve başarısız okulların sınıf içi değerlendirme uygulamaları gözlemlenebilir ve okullar arası öğretmen işbirliğini artırıcı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Adams, T. L, ve Hsu, J. W. Y. (1998). Classroom assessment: Teachers' conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98, 174-180.
- Airasian, P. W. ve Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Aktaş, M. C., ve Aktaş, D. Y. (2012). Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programında önerilen ölçme araçlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3),261-282.
- Alaz, A ve Yarar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. The first intenational congress educational research. 1-3 May, Çanakkale/Turkey.
<http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/indexb.php?link=2>
- 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. <http://buos.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students> adresinden 27 Aralık 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Amrein, A.L. ve Berliner, D.C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning *Education Policy Analysis Archives*, 10(18). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/> adresinden 24 Ağustos 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(9), 32-55.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A. ve Kulik, C. L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *The Journal of Educational Research*, 85(2), 89-99. Doi. [10.1080/00220671.1991.10702818](https://doi.org/10.1080/00220671.1991.10702818).
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı, Modül 3: İlköğretimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Birgin, O. (2010). 4-5. sınıf Matematik Öğretim Programında öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanabilirliği (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Birgin, O., ve Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37 (165), 152-167.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Black, H. D. (1983). Introducing diagnostic assessment. *Innovations in Education ve Training International*, 20(1), 58-63.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. ve Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.

- Black, P., Wilson, M. ve Yao, S. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(2-3), 71-103.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148.
- Blosser, P. E. (1991). *How to ask the right questions*. NSTA Press.
- Brookhart, S. M. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10(2), 161-180.
- Brookhart, S. M. (2009). Assessment and examinations. In I. J. Saha ve A. G. Dworkin (Eds.). *International handbook of research on teachers and teaching* (pp.723-738). Springer Science+Business Media, LLC.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansız, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2010). *Research methods, design, and analysis* 11th ed. Allyn and Bacon/Pearson, Boston, MA.
- Çalık, S. (2007). "Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma", 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007*.
- Çalışkan, İ. (2009). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanma becerileri ile fen ve teknoloji öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yaklaşımlarla ilgili görüşleri hakkında durum belirleme çalışması Ankara ili ve Hacettepe üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk-Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L., ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Doğan, N., Karakaya, İ. ve Gelbal, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ölçme araçlarıyla ilgili yeterlik algıları ve bu araçları kullanma durumları. *1.Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri CD'si*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları*, 131-145. http://www.turkofoni.org/files/zcan_dem_rel-t rk e retiminde l me ve de erlendirme.pdf adresinden 1 Ocak 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769-784.
- Earl, L. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ellis, A., K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. New York: Eye On Education Inc.
- Erdal, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gök, B. ve Şakin, A. E. (2009). The multiple uses of assessment methods in 4th and 5th grades and the competency levels of teachers. *Education and Science*, 34(153), 127-143.
- Gömlüksiz, M. ve Erkan, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara. Nobel yayıncılık.

- Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler. E. Erginer (Edt.), *XVI.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, Cilt: 3, s. 504-511, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning–tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, M. ve Yeşilpınar, M. (2013). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersinde uygulanan etkinliklerin ve ölçme-değerlendirme sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 35-54.
- Keeley, P., Eberle, F., ve Farrin, L.(2005). *Uncovering student ideas in science, vol. 1: 25 formative assessment probes*. California: Corwin ve NSTA Press.
- Kilmen, S. ve Kösterelioğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerinin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 256-273.
- Marzano. R.J. (2006). *Classroom assessment ve grading that work*. ASCD.
- McMillan., J.H. (2013). Why we need research on classroom assessment. J.H. McMillan (Ed.) *Research on Classroom Assessment*. (s. 3-16). London: Sage Publications.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* A. Arı (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://ovgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 27 Aralık 2017 tarihinde indirilmiştir.
- Metin, M. ve Birişçi, S. (2011). Farklı branşlardaki ilköğretim öğretmenlerinin alternatif durum belirleme hakkındaki düşünceleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 141-154.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference?. *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Moss, C. M. ve Brookhart, S. M. (2009). *Advancing formative assessment in every classroom: A guide for instructional leaders*. ASCD.
- Nazlıçipek, N. ve Akarsu, F. (2008). Physics, chemistry and mathematics teachers' approaches to assessment tools and their assessment practices. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 18-29.
- Nicholson, D. J. ve Anderson, J. O. (1993). A time and place for observations: Talking with primary teachers about classroom assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 363-374.
- Özdemir, S.M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 157-178.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian Junior High School Teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice*, 6(36). 104-110.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowdown, J.B., Gordon, E., Gutierrez, C., ve Pacheco, J., (2005). In Darling-Hammond ve Bransford, J., (Eds) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do* (s.275-326). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stiggins, R. ve Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18.

- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658.
- Watt, H. M. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational Studies In Mathematics*, 58(1), 21-44.
- Wiliam, D. ve Black, P. (1996). Meanings and consequences: A basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-548.
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online*, 6(2), 204-212.
- Yıldırım, Ö., Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. ve Akbaş, U. (2012). The opinions of mathematics teachers on homework and in-class assessment: TIMSS 1999 and TIMSS 2007 periods. *Education and Science*, 37(163), 126-142.