



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE VE ALTERNATİF ÖLÇME -
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhamed ERKUŞ
Orcid: 0000-0003-2596-4765

Malatya-2020

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE VE ALTERNATİF ÖLÇME -
DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Muhamed ERKUŞ
Orcid: 0000-0003-2596-4765

Danışman: Prof. Dr. Ahmet KARA

Malatya-2020

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Ahmet KARA danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada, yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Muhamed ERKUŞ

ÖNSÖZ

Tutum; bireyin çevresindeki canlı-cansız varlıklara, kavramlara veya durumlara yönelik sahip oldukları olumlu veya olumsuz duyguları ifade etmektedirler. Bireylerin sahip oldukları tutumların yönü, bahsi geçen nesneye yönelik davranışlarda bireyi önemli ölçüde etkilemektedir. Mesleğine yönelik tutumları olumlu düzeyde olan bir kişinin mesleği ile alakalı her türlü kavrama veya faaliyete olumlu yönde yaklaşması ve zaman harcaması beklenen bir sonuç olacaktır. Ayrıca bu duygular süreç içerisinde kişinin iş verimliliğini ve işi ile ilgili kişinin kendini geliştirmesinde büyük rol oynayacaktır. Diğer taraftan tutumlar değişken duygulardır, yaşanan olumlu veya olumsuz durumlar tutumların olumlu veya olumsuz yönde değişimini etkilemektedir. Bilimsel araştırmalar incelendiğinde, tutumlar ile ilgili araştırmaların önemli bir yer tutması; değişen zaman ve koşullar karşısında bireylerin tutumların da ne gibi bir değişimin olup olmadığını tespit etmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Sürekli gelişen ve değişen eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin; mesleklerine ve hali hazırda kullanılmakta olan ölçme-değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarına yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun bilinmesi, ülkemizin gelişimi için çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip oldukları bu tutumlar onların ders içi ve ders dışı faaliyetlerini büyük ölçüde etkileyecektir. Bu çalışma; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimimin ilk gününden itibaren değerli bilgilerimi benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam beni bir kere dahi geri çevirmeden kıymetli zamanını bana ayıran, büyük ilgi ile elinden geleni esirgemeyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ahmet KARA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca bana yeni ufuklar açacağına inandığım kıymetli bilgilerimi benimle paylaşan ve her konuda anlayış gösteren değerli hocalarım Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ'a, Doç. Dr. Eyüp İZCİ'ye, Prof. Süleyman Nihat ŞAD'a, Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'e, Doç. Dr. İsmail ŞAN'a ve Dr. Öğretim Üyesi Ezlam SUSAM'a teşekkür ederim.

Çalışmam esnasında bana kıymetli zamanlarını ayıran, beni misafir hoşgörüsü ile karşılayan, kıymetli görüşlerini benimle paylaşıp çalışmaya katkı sunan kıymetli meslektaşlarıma ayrı ayrı teşekkür ederim.

Son olarak hayata gözlerini açtığı ilk yıl başlamış olduğum yüksek lisans eğitimim ve işimden dolayı yeteri kadar zaman ayıramadığımı düşündüğüm biricik oğlum Ömer Tuğrul'a ve oğluma ayıramadığım vakitleri sevgi ve sabırla dolduran, hayatımın her alanında maddi-manevi desteğini benden esirgemeyen, yüksek lisans eğitimim dâhil her konuda beni cesaretlendiren kıymetli eşim Semra'ya sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Muhamed ERKUŞ



ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE VE ALTERNATİF ÖLÇME - DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

ERKUŞ, Muhamed

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet KARA

Haziran-2020, XVIII + 139 sayfa

Bu çalışmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılının ikinci döneminde Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 2734 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 25 okulda görev yapan 516 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Demirel ve Ünişen (2018)'e ait "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ile Çalışkan ve Yazıcı (2013)'ya ait "Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" olmak üzere iki farklı 5'li likert tipi tutum ölçeği kullanıldı. Çalışmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu değişkenler, cinsiyet, branş, mesleki kıdem, haftalık ders saati yükü, mezun olunan yüksek öğretim kurumu, ve iş doyum düzeyidir. İstatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla T-testi, Mann Whitney U, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis, Pearson Korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizi testleri yapılmıştır.

Yapılan test sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları; cinsiyet ve iş doyum düzeyleri açısından ölçeğin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşırken, kıdem ve mezun olunan okul türü açısından ise sadece değer verme alt boyutu tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri ve branşları açısından ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilememiştir. Ayrıca

öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının olumlu yönde ve yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının ise kıdem, branş ve iş doyum düzeyleri açısından tüm alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyetler açısından hesaplanan farkın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Son olarak ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları; alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının yaklaşık %19'unu açıkladığı belirlenmiştir.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak eğitim sisteminde büyük öneme sahip olan alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmen tutumlarının olumlu yönde değiştirilmesi için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ve iş doyum düzeylerini artıracak faaliyet ve düzenlemelerin yoğunlaştırılması gerekmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının yorumlandıktan sonra uygulamaya ve araştırmacılara yönelik konu ile alakalı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik Mesleği, Tutum, Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Ortaokul Öğretmenleri.

ABSTRACT

INVESTIGATION OF TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS TEACHING PROFESSION AND ALTERNATIVE MEASUREMENT AND EVALUATION

ERKUS, Muhamed

Master Thesis, İnönü University Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Prof. Dr. Ahmet KARA

June-2020, XVIII + 139 pages

The purpose of this study is to determine the relationship between middle school teachers' attitudes towards teaching profession and measurement and evaluation. The survey method was used in the research, which is one of the quantitative research methods. The population of the research is consist on 2734 secondary school teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the spring semester of 2018-2019 academic year. The sample of the study consists of 516 secondary school teachers selected from the universe using simple random sampling method. The teachers work in 25 different schools. In the research, “Attitude Scale for Teachers' Profession” developed by Demirel and Ünişen (2018) and “Attitude Scale for Measurement and Evaluation” developed by Çalışkan and Yazıcı (2013), which are two different 5-point Likert-type attitude scales, were used. The attitudes of secondary school teachers participating in the study towards the teaching profession and alternative assessment-evaluation were examined in terms of various variables. Those variables are gender, profession, professional seniority, weekly course hour load, graduated higher education institution and job satisfaction level. In order to determine whether there is a statistically significant difference, t-test, Mann Whitney U, one-way variance analysis, Kruskal Wallis, Pearson correlation and simple linear regression tests were performed.

According to the test results, the attitudes of secondary school teachers towards their professions differ significantly in all dimensions of the scale in terms of gender and job satisfaction levels. However, in terms of seniority and graduated school type, only the valuing sub-dimension attitude scores were significantly different. In terms of teachers' weekly course hours and branch variables, there was no significant difference between the attitude points towards the teaching profession. Moreover, it was found out that the

attitude scores towards the teaching profession were positive and high. It was found that attitude scores towards alternative measurement-evaluation differ significantly in all sub-dimensions in terms of seniority, branch and job satisfaction levels. It was determined that there was no significant difference according to the gender variable. A positive medium correlation was found between secondary school teachers' attitude scores towards teaching profession and towards alternative assessment and evaluation. In the research, the attitude points of the secondary school teachers towards the teaching profession explain the attitudes towards alternative measurement and evaluation by 19%.

Based on all these results, activities and arrangements that will increase teachers' attitudes towards their professions and job satisfaction levels should be raised in order to change teacher attitudes positively towards alternative assessment and evaluation which is of great importance in the education system. After the results were interpreted in the research, suggestions related to the application and researchers were included.

Keywords: Teaching Profession, Attitude, Alternative Measurement and Evaluation, Secondary School Teachers.

İÇİNDEKİLER

O N A Y	i
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar	xiv
ŞEKİLLER	xvii
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Sınırlılıklar.....	6
BÖLÜM II	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Öğretmenlik Mesleği	7
2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi	8
2.1.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği.....	10
2.1.3. Öğretmenin Toplumsal Rolü.....	13
2.1.4. Öğretmenin Eğitsel Rolü.....	14
2.2. Öğretmen Yetiştirme	16

2.3. Ölçme ve Değerlendirme.....	19
2.3.1. Değerlendirme Türleri	25
2.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	27
2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	27
2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı.....	28
2.5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme.....	29
2.5.1. Kısa Cevaplı Testler.....	30
2.5.2. Açık Uçlu Sorular	31
2.5.3. Doğru-Yanlış Testleri	32
2.5.4. Eşleştirme.....	33
2.5.5. Çoktan Seçmeli	34
2.6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme	37
2.6.1. Portfolyo	39
2.6.2. Proje	42
2.6.3. Performans Değerlendirme	44
2.6.4. Kavram Haritaları	47
2.6.5. Yapılandırılmış Grid	48
2.7. İlgili Araştırmalar	49
2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	49
2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	57
BÖLÜM III.....	61
YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	62
3.3. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği.....	65

3.3.2. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği	66
3.4. Verilerin Toplanması.....	67
3.5. Verilerin Analizi.....	68
BÖLÜM IV	70
BULGULAR VE YORUM.....	70
4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.....	70
4.2. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	72
4.3. Öğretmenlerin Branşları Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları .	74
4.4. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları	75
4.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.....	76
4.6. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.....	78
4.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları	81
4.8. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları	82
4.9. Öğretmenlerin Branşları Açısından Alternatif Ölçme- Değerlendirmeye Yönelik Tutumları	84
4.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Yükleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları.....	86
4.11. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları.....	88
4.12. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları.....	90

4.13. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum İlişkisi	92
--	----

BÖLÜM V 96

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER..... 96

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.2. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.3. Öğretmenlerin Branşları Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.4. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.6. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.8. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.9. Öğretmenlerin Branşları Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Yükleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.11. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.12. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.13. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum İlişkisine Ait Sonuç ve Tartışma.....	117
5.2. Öneriler.....	121
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	121
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	123
KAYNAKÇA.....	125
EKLER	136
Ek1: Valilik İzin Belgesi.....	136
Ek2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.....	137
Ek3: Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği.....	138
ÖZGEÇMİŞ	139

TABLULAR

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı	63
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	64
Tablo 3. Öğretmenlerin Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar	65
Tablo 4. Ölçeklerin Güvenirlik Verileri	68
Tablo 5. Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	69
Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Levene's Testi Sonuçları	70
Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	70
Tablo 8. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları	71
Tablo 9. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Levene's Testi Sonuçları	72
Tablo 10. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından ANOVA Testi Sonuçları	72
Tablo 11. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Kıdem Açısından Betimsel Sonuçları	73
Tablo 12. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Kruskall Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 13. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Branş Açısından ANOVA Testi Sonuçları	74
Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Branş Açısından Kruskall Wallis Testi Sonuçları	75
Tablo 15. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından ANOVA Testi Sonuçları	75
Tablo 16. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından Kruskall Wallis Testi Sonuçları	76
Tablo 17. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından Levene's Testi Sonuçları	76
Tablo 18. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları	77

Tablo 19. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Sonuçları	77
Tablo 20. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından Kruskall Wallis Testi Sonuçları	78
Tablo 21. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Levene's Testi Sonuçları	78
Tablo 22. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından ANOVA Testi Sonuçları	79
Tablo 23. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Betimsel Sonuçları	79
Tablo 24. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Kruskall Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 25. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Levene's Testi Sonuçları	81
Tablo 26. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 27. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Levene's Testi Sonuçları	82
Tablo 28. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 29. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Kıdem Açısından Betimsel Sonuçları.....	83
Tablo 30. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Branş Açısından Levene's Testi Sonuçları	84
Tablo 31. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Branş Açısından ANOVA Testi Sonuçları	85
Tablo 32. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Branş Açısından Betimsel Sonuçları.....	85
Tablo 33. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından Levene's Testi Sonuçları	86
Tablo 34. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından ANOVA Testi Sonuçları	86
Tablo 35. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Haftalık Ders Saati Açısından Betimsel Sonuçları	87

Tablo 36. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Levene's Testi Sonuçları	88
Tablo 37. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Mezun Oldukları Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları	88
Tablo 38. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Sonuçları.....	89
Tablo 39. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş doyum Seviyeleri Açısından Levene's Testi Sonuçları	90
Tablo 40. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyeleri Açısından ANOVA Testi Sonuçları	90
Tablo 41. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Sahip Olunan İş Doyum Seviyeleri Açısından Betimsel Sonuçları	91
Tablo 42. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testinin Sonuçları	92
Tablo 43. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Arasındaki Regresyon Analizi	95

ŞEKİLLER

Şekil 1. Ölçmenin Basamakları	20
Şekil 2. Ölçek Türleri	21
Şekil 3. Eşleştirme Soru Tipinin Öğeleri	33
Şekil 4. Çoktan Seçmeli Test Türleri	36
Şekil 5. Araştırma Projelerinin Ortak Noktaları	43



KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
ÖMİT	: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
ÖDÖ	: Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği
Bkz.	: Bakınız
Vb.	: Ve Benzeri
Vd.	: Ve Diğerleri
Akt.	: Aktaran
Vs.	: Vesaire
D/Y	: Doğru/Yanlış
E/H	: Evet/Hayır

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu, amacı, araştırmanın alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin bütün dünyada hızla geliştiği bir dönemde yaşamaktayız. Bu gelişmeler farklı alanlarda, aynı anda ve karşı konulamayacak şekilde meydana gelmektedir. Ülkeler bu değişim ve gelişime ayak uydurabildikleri düzeyde başarılı olmakta ve ilerlemektedirler. Diğer taraftan bilimsel ve teknolojik yönden gelişmiş ülkelerin bu duruma ayak uydurmaktan ziyade durumu yöneten ve idare eden konumda oldukları görülmektedir. Çağı yakalayan hatta çağın ilerisinde olan toplumlar incelendiğinde, bilim, teknoloji ve eğitimde de ileri oldukları görülmektedir. Sayılan bu etmenler arasında eğitim şeklinin ve niteliğinin etkisinin yadsınamaz derecede büyük olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitimin ülkelerin kalkınmasındaki önemli rolü düşünüldüğünde; değişen ve gelişen gerçek yaşam koşullarına uyum sağlayacak öğrenci yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sistemleri; her geçen gün ilerleyen ve gelişen teknolojiyi yakından takip etmemizi sağlayacaktır (Duruhan vd., 2013). Geleneksel ve durağan toplumlar incelendiğinde, genel olarak eğitim sistemlerinin var olan kültürel mirası gelecek nesillere aktarmaya yönelik bir yapıda olduğu görülmektedir (Erol, 2011). Çağdaş eğitim sistemlerinde de kültürel mirası aktarmanın önemi göz ardı edilemez, fakat bunun yanı sıra çağdaş eğitim sistemlerinde; üreten, eleştiren, yorumlayan, analiz eden ve sorunlarla tek başına mücadele edebilen bireyler yetiştirmenin önemli olduğu görülmektedir. Çünkü bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmelerin bize sunduğu kolaylıkların yanında başa çıkmamız gereken sorunları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Eğitimin; kültürel değerleri koruyup devam ettirmek ve gelişmelere katkıda bulunmak şeklindeki iki ana görevi yüzyıllar boyu devam etmektedir (Dinçer, 2003).

Geleneksel eğitim sistemlerinin her geçen gün önemini kaybettiği bugünlerde, başarıya ulaşmak için kaliteli ve etkili bir eğitim politikasına sahip olmak tek başına yeterli olmayacaktır. Eğitimin niteliği, sahip olduğunuz kaliteli eğitim politikalarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin başarısı ve etkililiği ile yakından ilgilidir. Temele inildiğinde geleceğin şekillendiricisi olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Varış (1969) 'a göre öğretmen; devletin politikalarını uygulamaya koyan, elde ettiği sonuçlar ile bu politikaları etkileyen, uzmanlık araştırma ve çalışmalardan etkilenen, aynı zamanda bu çalışmalara katkı sağlayan önemli bir kişidir. Süreç içerisindeki diğer faktörlerin etkisi göz ardı edilmeksizin, eğitimin niteliğini ve devamlılığını etkileyen en önemli unsur öğretmendir (Gürbüzürk, 2005). Ülkelerin geleceğine yön veren öğretmenlerin etkililiği; sahip oldukları bilgi, beceri düzeylerinin yanı sıra öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranışları ve tutumları ile de yakından ilişkilidir. Küresel düzeyde gerçekleşen gelişmeler ister istemez bütün ülkeleri ve özelden ise ülkelerin eğitim politikalarını derinden etkilemektedir. Ülke yöneticileri çağın gereklerine uygun eğitime ulaşabilmek amacıyla eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere gitmektedirler. Dünya genelinde meydana gelen değişim ve gelişmeler insan yaşamında mesleki, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle de eğitim alanında birçok değişimi yanında getirmiştir. Ayrıca bu değişim ve gelişmelere ayak uydurmak kaçınılmaz bir hal almıştır (Kara vd., 2011). Bu gelişmelerin öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını olumlu veya olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Eğitim sürecindeki öğretmenin tek görevi bilgiyi aktarmak ve rehberlik etmek değildir. Öğretmenlik mesleği profesyonellik gerektiren bir meslektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bireysel görüşleri, davranışları ve öğretmenlik mesleğine bakış açıları mesleki performanslarını yakından etkileyecektir (Özbek vd., 2007). İlgili araştırmalar incelendiğinde, rol model konumundaki öğretmenlerin kişilik özellikleri, davranışları ve tutumlarının geleceğin mimarı olacak olan öğrencilerin yetişmesinde çok önemli olduğu görülmektedir (Çakan, 2004; Akar, 2007; Derman, 2007). Küçükahmet (1976)'e göre öğretmenlerin mesleklerine, öğrencilerine ve okula yönelik tutumları; öğrencilerin öğrenmesinde ve kişiliğinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları; öğretmenlerin mesleklerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde ve sınıftaki davranışlarında önemli bir yere sahiptir (Üstüner, 2006). Eğitim sürecinin büyük ölçüde yöneticisi ve sorumlusu olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları olumlu düzeyde olmadıkça etkili ve nitelikli bir eğitimden bahsedilemeyeceği açıkça görülmektedir.

Eđitim genel itibari ile dűşünüldüğünde uzun bir süreci kapsadığı bilinmektedir. Bu sürecin istendik yönde ilerleyip ilerlemediğinin kontrolünün yapılması eğitim sürecinin en önemli unsuru olan ölçme ve değerlendirme süreci ile mümkündür. Geleneksel eğitim yöntemlerinin yerini çağdaş yöntemlerin aldığı bir eğitim sisteminin değerlendirilmesinin de çağdaş yöntemlerle yapılması gerekmektedir. Bu nedenle geleneksel sonuca dayalı ölçme değerlendirme sistemleri yerini, sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirmeye bıraktı. Çağdaş ölçme ve değerlendirmede eğitim süreci sonunda meydana gelen ürün ile birlikte tüm süreç içerisinde meydana gelen durum değerlendirilir ve sürekli dönütler verilir. Bu özelliğinden ötürü alternatif ölçme ve değerlendirmede eğitim sürecinin nasıl işlediğı, verimliliğı, niteliğı ve aksaklıkları her an değerlendirilir ve bu doğrultuda önlemler alınır veya aynı şekilde devam edilir. Mevcut uygulamada olan eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derece başarılı olduğunun bilinmesi, eğitimin niteliğı için önemlidir (Turgut, 1997). Ölçme-değerlendirmenin temel amacı öğrencilere not vermek değildir. Esas amaç; bireysel farklılıkları göze alarak öğrencinin de aktif olarak rol aldığı eğitimin her anının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda öğrenci; ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilir, karşılaşmış olduğu ve olacağı güçlüklerle yönelik çözümler üretmeye teşvik edilir. Çağdaş eğitim ve ölçme-değerlendirmede amaç analiz edebilen, problem çözebilen ve özgün ürünler ortaya koyabilen bireyler yetiştirmektir. Diğer taraftan bu yöntem ve teknikler beraberinde bazı sorunları ve aksaklıkları beraberinde getirmekte diyebiliriz. Eğitim-öğretim ortamının tam anlamıyla alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanışına uygun olmaması, sınıf mevcutlarının ortalamasının çok üstünde olması ve bunun yanı sıra yeterli zamanın olmayışı bu yöntem ve tekniklere yeteri kadar önem verilmemesine sebep olmaktadır. Ayrıca nitelikli bir ölçme ve değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri, öz yeterlilik düzeyleri ve tutumları çok önemlidir. Bu nedenle; gerekliliğine hepimizin inandığı bu ölçme ve değerlendirmenin etkin bir şekilde uygulanmasında yine en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamlarını olabildiğince uygun hale getirmesi, gerektiğinde okul dışında zaman ayırması, mesleki yönden kendini geliştirmesi ve bazı fedakârlıkları yapması beklenmektedir. Eğitim sürecinin uygulayıcısı ve en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin mesleklerine ve eğitimin geneline yönelik tutumları doğrudan performansını da etkileyecektir. Aynı şekilde öğretmenlerin alternatif ölçme ve

değerlendirmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutumları bu yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını doğrudan etkileyecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Malatya İli merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırma kapsamında “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları bazı değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?” şeklindeki ana probleminin incelenmesi için aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları;

1. Cinsiyet değişkenine göre
2. Kıdem değişkenine göre
3. Branş değişkenine göre
4. Haftalık ders yükü değişkenine göre
5. Mezun oldukları okul türü değişkenine göre
6. İş doyum seviyesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları;

7. Cinsiyet değişkenine göre
8. Kıdem değişkenine göre
9. Branş değişkenine göre
10. Haftalık ders yükü değişkenine göre
11. Mezun oldukları okul türü değişkenine göre
12. İş doyum seviyesi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

13. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Tutum; bireyin davranışlarını yönlendiren duyuşsal faktörlerin başında gelmektedir. Yaşantı ve deneyimler sonucu bireyin bilişsel ve duyuşsal algılarında meydana gelen olumlu veya olumsuz tutumlar, yine bireyin davranışlarına ve yaşantılarına yön vermektedir. Hayatımızda bu kadar önemli bir yeri olan tutum ile alakalı yapılan araştırmaların hayli fazla olduğunu söylemek mümkün. Fakat fazla olması yeterli olduğu manasına gelmemektedir. Çünkü tutum kavramı sürekli değişime açık olduğundan meydana gelen herhangi bir değişim toplum ve birey bazında tutumların değişmesine neden olacaktır. Bu nedenle çeşitli zaman dilimlerinde benzer örneklemeler aracılığı ile yapılan tutuma yönelik araştırmalar farklı sonuçlar verebilmektedir. Diğer taraftan aynı zaman diliminde farklı bölgelerdeki veya farklı özellikteki bireylerle yapılan benzer araştırmaların sonucu yine farklı çıkabilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı tutum; üzerinde durulması ve incelenmesi gereken bir kavramdır.

Tutum üzerine yapılan araştırmaların büyük bir kısmını ise eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Yine eğitim bazında yapılan bu araştırmaların çoğunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramı çevresinde toplandığı söylemek pek de yanlış olmaz. Fakat incelenen bu araştırmaların çoğunluğu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili araştırmalardan oluşmakta. Eğitim sisteminde çok önemli bir yeri olan öğretmen ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar incelendiğinde, öğretmenlerin kendi meslekleri olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelendiği araştırmaların çok sınırlı olduğu görülmektedir. Geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne kadar önemli ise şu an sahada olan, eğitim sistemini yürüten öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da en az o kadar önemlidir.

Başından sonuna kadar eğitim sisteminin her aşaması birbirinden ayrılamaz bir bütünlük içindedir. Herhangi bir aşamadaki aksaklık veya sorun diğer aşamaları da derinden etkileyecektir. Bu süreç içerisindeki her aşamanın kendine has önemi vardır, fakat ölçme-değerlendirme boyutu sunulan eğitim hizmetinin niteliğinin ve başarısının

hangi düzeyde olduğunun tespitinde önemli bir yer tutmaktadır. Yerinde ve uygun yapılan ölçme-değerlendirme çalışması eğitim süreci genelinde önemli dönütler sağlayacak ve bu dönütler doğrultusunda gerekli önlemler almak kolaylaşacaktır. Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ölçme-değerlendirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genel manada, ölçme-değerlendirmeye yönelik öz yeterlilik ile ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklığı ekseninde toplandığı görülmektedir. Bu ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulayacak olan öğretmenin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen araştırmaların ise çok sınırlı olduğu görülmektedir.

Eğitim sisteminin vazgeçilmezi olan öğretmenlerin kendi mesleklerine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile elde edilecek sonuçların başta öğretmenler olmak üzere, eğitim sisteminin uygulayıcı ve yöneticilerine mevcut durum ile alakalı dönüt sağlaması açısından bu çalışmanın önemli olduğunu söyleyebiliriz.

1.5. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ve “Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum” ölçekleri içerisindeki maddeleri doğru anlayıp sorulara içtenlikle ve samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2018-2019 eğitim öğretim yılının II. döneminde Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapmakta olan 516 ortaokul öğretmeni
- Araştırma verileri ise “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum” ve “Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum” ölçekleri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği, diğer meslek dallarının tamamında etkili olan temel bir alan olması nedeni ile tartışılmaz bir öneme sahiptir. Toplumun bütün kesimlerinden insanların eğitim süreçlerinde öğretmenler ile bire bir iletişimde olduğu göz önüne alınacak olursa bu meslek grubuna ait insanların toplumun genelinin inşasında büyük bir yeri olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen; ailelerden daha fazla çocuklar ile ilgilenerek onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunan en önemli unsurdur (Johnstone et al., 2000; Ayas, 2009). Bu yönü ile öğretmenlik bütün dönemlerde “kutsal” bir meslek olarak adlandırılmaktadır. Türk kültüründe öğretmene verilen kıymete en başta Mustafa Kemal Atatürk’ün birçok özlü sözünde rastlamak mümkündür. “Başöğretmen” unvanına da sahip olan Atatürk “Ulusları kurtaranlar, yalnız ve ancak öğretmenlerdir.” diyerek öğretmenlik mesleğinin toplum için önemini ve etkili rolünü belirtmektedir. Ayrıca Mustafa Kemal “Dünyanın her yerinde öğretmenler toplumun en saygıdeğer ve fedakâr insanlarıdır.” sözü ile de öğretmenlerin toplumda hak ettikleri yeri vurgulamaktadır.

Öğretmen; en temele yani bireye ulaşan ve buradan bütün bir toplumu etkileyebilecek çalışmalar yürüten kişidir. Bu nedenle bir çocuğun eğitim hayatının ve ilerleyen yıllarda göstereceği başarıların kaynağı da öğretmenlerdir. Sahip oldukları bu önemli görev; öğretmenleri toplumda her daim kıymet görecekları bir statüde tutmayı gerekli kılmıştır (Şenyurt, 2016).

Çelikten (2005)’e göre de öğretmenlik mesleği yalnızca eğitim kurumları ya da çocuklarla bağlantılı olmayıp aynı zamanda veliler yolu ile toplumun tamamına ulaşan bir meslek dalı olarak görülmektedir. Öğretmen; çalıştığı bölgenin ve toplumun beklentileri doğrultusunda davranış ve iş stratejisi geliştirmesi beklenen son derece kritik öneme sahip olan insan olarak tanımlanmaktadır (Aktürk, 2012). Öğretmenlerden beklenen, içinde buldukları sistemin gereklerini yerine getirmek, toplumun değer yargılarına uygun düşen davranışlarda bulunmaktır. Bu etkenler öğretmenin mesleğini sürdürebilmesi için birer gerekliliktir (Bursalıoğlu, 1994).

Hacıoğlu ve Alkan (1997)'ın tanımına göre öğretmenlik mesleği; sosyo-ekonomik ve kültürel boyutların yanı sıra günümüz teknolojisi ve bilimsel yaklaşımları boyutunu kapsayan bir düzeyde yeterli bilgi, beceri, mesleki formasyon ve akademik çalışmaları içeren bir alandır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki açıdan olduğu gibi sosyal ve psikolojik açıdan da gerekli yeterliliklere sahip olmasının önemi de ortaya çıkmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda da öğretmenlik; devletin eğitim ve ğretim ve bu alanların yönetimi faaliyetlerini yürüten uzmanlık alanı olarak tanımlanmıştır. Buradan hareketle öğretmenliğin toplum yapılanmasında etkili bir role sahip olduğu açıkça görülmektedir. Sosyal, ekonomik, kültürel açılardan öğretmenlik mesleği; toplum ile bire bir etkileşim içinde olan bir alandır (Ersoy, 2008; Kozagaç, 2015).

2.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tarihi Gelişimi

Öğretmenlik mesleğinin gelişimin tarihsel olarak incelenmesi, geçirdiği süreci anlamak ve önemini kavranması açısından etkili bir yöntemdir. Geçmişe bakıldığında öğretmenlik bütün medeniyetlerde var olan ve kökeni oldukça eskilere dayanan bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihin her döneminde var olan bu meslek, ortaya çıkıp daha sonra kaybolan farklı meslekler göz önüne alınacak olursa, hala etkisini sürdüren bir alan olarak önemini bir kez daha ortaya koymaktadır (Ayas, 2009).

Yazılı tarih kaynaklarında öğretmenlik mesleğinin antik çağlardan bu yana devam etmekte olan bir dal olduğunu görmek mümkündür. Antik Yunan'ın en parlak dönemleri olarak adlandırılabilcek tarihsel süreçlerde önemli düşünce adamlarının bir yandan öğretmenlik yapmakta olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle öğretmenliğin yalnızca bir toplum ya da bir ağı değil, çok daha kapsamlı bir süreci etkisi altına alabilecek bir iş olduğu görülmektedir (Aktürk, 2012).

Batı medeniyetinin yanı sıra İslam medeniyetinde de öğretmenlik mesleğinin oldukça önemli ve etkili bir işlevi bulunduğu tarih araştırmalarında yer almaktadır. Eğitimin ve öğretimin en stratejik parçası olan öğretmenler ağlar boyunca toplumlara hizmet etmiş ve gelecek nesillerin yetişmesinde, devletlerin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan kalkınmasına katkıda bulunmuştur.

Bütün coğrafyalarda olduğu gibi Türk coğrafyasında da öğretmenlik tarih boyunca önemini korumuştur. Örneğin; Osmanlı Devleti'nin siyasi olarak yükselişte olduğu Fatih Sultan Mehmet döneminde sbyan mektebi olarak adlandırılan dönemin

ilkokullarında görev yapmak üzere seçilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için özel programlara başvurulmuştur. Bu uygulama; öğretmenlerin ve onların eğitimlerinin tarihte de önemsenen bir konu olduğunun kanıtı niteliğindedir. Dönemin öğretmenlerinin eğitim ve öğretim yöntemleri ile tartışma usulleri konusunda eğitimler alması eğitimin güçlendirilmesi ve öğretmenlerin yetkin hale getirilmesi için dönem koşullarında oldukça önemli bir gelişme olarak gösterilebilir (Ersoy, 2008; Ayas, 2009).

Fatih döneminin ardından 18. yüzyıl ortalarına dek hızını kesen öğretmen yetiştirme programları ıslahat hareketleri ile yeniden gündeme gelmiş ve çeşitli eğitim kurumlarında konu ile ilgili eğitimlerin verilmeye başlanması bu yıllarda yeniden atılan adımlardan biri olmuştur. 1848 yılında Darulmuallimin'in kurulması ve öğretmenlerin yetiştirilmesi Osmanlı Devleti'nde bu konudaki en önemli adımlardan biridir (Yetim ve Göktaş, 2004; Poyraz, 2005).

150 yıllık tarihe bakıldığında öğretmenlerin yetiştirilmesi ve eğitim sisteminin güçlendirilmesi alanında çalışmaların Cumhuriyet döneminde esas ivmesine kavuştuğu söylenebilir. Kuruluştan itibaren öğretmen yetiştirmek amacıyla farklı kurumların ortaya çıkarılması nitelikli öğretmenin ortaya çıkarılması konusunda oldukça etkili bir faaliyet haline gelmiştir. Bu amaçla hizmet veren eğitim kurumları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Ayas, 2009):

- Öğretmen okulları
- Köy enstitüleri
- Eğitim enstitüleri
- Yüksek İslam enstitüleri
- Ticaret ve turizm yüksek öğretmen okulları
- Eğitim bilimleri fakülteleri
- Yüksek öğretmen okulları

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirmek için açılan kurumlar öğretmenlik mesleğinin önemini korumasına ve Türk eğitim sisteminin veriminin artmasına olanak sağlasa da sonraki yıllarda yaşanan bazı gelişmeler Türkiye'de öğretmenliğe dair birtakım sorunların doğmasına zemin hazırlamıştır. Eski cumalı (2002)'ya göre öğretmenlik alanında özellikle 1980'lerden sonra uygulanan politikalar mesleğin toplum içindeki değerine zarar gelmesine neden olmuştur.

1982 yılında daha önceden Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme faaliyetleri Yüksek Öğretim Kurumlarına devredilmiştir. Bu durum akademik açıdan öğretmenlere katkı sağladığı gibi öğretmen yetiştirme konusunda tecrübesiz olan öğretim kurumlarında da çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir (Çelikten, 2005; Özeren, 2013).

Getirilen bu yeni uygulamanın ardından 1989 yılında öğretmenlerin sınav yolu ile göreve getirilmeleri kararlaştırılmıştır. Yazılı ve sözlü sınavlar doğrultusunda yeterlilikleri ölçülen öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için atılmış olan bu adımın ne derece verimlilik sağladığı ise tartışmaya açık bir konu haline gelmiştir (Erden, 1999). Çelikten (2005)'e göre 1991 yılı itibariyle uygulanan merkezi sınav sistemi; öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artırılmasından ziyade bir seçme ve eleme amacı gütmektedir.

Sonuç olarak tarihsel perspektifte öğretmenliğin önemli ve etkili olduğu gibi aynı zamanda bir problem alanı ortaya çıkardığı da görülmektedir (Şenyurt, 2016). Farklı uygulamaların ve sistemlerin sonuçları olarak günümüzde öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin sistematik sorunları devam etmekte ve bu durum farklı devlet politikaları ile çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır (Beyhan, 2012).

2.1.2. Türkiye’de Öğretmenlik Mesleği

2.1.2.1. Öğretmenlik Mesleğinin Mevcut Durumu

Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin mevcut durumu, geçmiş yıllarda gerçekleştirilen eğitim reformları doğrultusunda şekillenmiştir (Aktürk, 2012). Daha önceki başlıklarda belirtildiği gibi Türk Milli eğitim sistemi özellikle öğretmen yetiştirme konusunda birtakım dönüm noktalarından geçmiştir. 1924 Anayasası’nda yasa ile tanımlanan öğretmenlik mesleği; 70’li ve 80’li yıllarda yapılan çalışmalar ile farklı noktalara taşınmıştır. Eğitim kalitesinin artırılması ve bu hedefle etkili öğretmenlerin yetiştirilmesini kapsayan bu değişiklikler olumlu taraflarının yanında meslek ile ilgili yeni problem alanlarının da ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kozagaç, 2015).

Türkiye’de 1982 yılında öğretmen yetiştirme işinin Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Yüksek Öğretim Kurumu’na devredilmesi eğitim enstitüleri ve eğitim fakültelerinin önem kazanmasına neden olmuştur. Daha öncesinde farklı eğitim alanlarından kişilerin öğretmen olarak görev yapmasının eğitim sisteminde ortaya çıkardığı problemlerin lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenler yolu ile çözülmesi mesleğin statüsünde olumlu bir

gelişme olarak kaydedilmektedir. Bununla birlikte fen-edebiyat fakültelerinden mezun olanların kısa bir formasyon eğitiminin ardından öğretmen olma hakkına sahip olması ise eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin bir problemi haline gelmesine yol açmıştır (Poyraz, 2005).

Aydın (1998)'e göre öğretmenlik konusunda sıkça tartışılan nitelik unsurunun yanı sıra gözle görülür bir nicelik probleminin varlığı da söz konusu olmaktadır. Bu durumun öğretmen atamalarını gerçekleştiren kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliğinden kaynaklandığını söylemek mümkündür. 90'lı yılların sonunda eğitim alanında yapılan çalışmalar özellikle temel eğitim alanında görev yapacak öğretmenlerin istihdam edilmelerinde YÖK ve MEB arasındaki uyumsuzluklar nedeni ile sorunlar ortaya çıktığını göstermektedir. Bu koşullar altında öğretmen açığı problemi günümüzde de halen önemini korumaktadır (Ersoy, 2008).

Sorun alanlarından ayrı olarak günümüzde öğretmenlik bakanlık tarafından yapılan çalışmalar ile nitelik, nicelik ve statü bakımından yükseltilmesi hedeflenen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dört yıllık eğitim fakültelerinden; temel eğitim, okul öncesi, özel eğitim ve diğer branşların eğitimlerini alarak mezun olan öğretmen adaylarının çeşitli yöntemler ile atamalarının yapılması sürdürülmektedir (Damar, 2016).

Mevcut sistemde; öğretmen adayları, mezuniyetlerinin ardından Kamu Personeli Seçme Sınavı'na girerek genel kültür ve eğitim bilimleri alanlarında başarı göstermek ile yükümlüdür. Belirlenen üst sınırı geçen öğretmen adayları daha sonra yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sözlü mülakatlar yolu yine sınava tabi tutulmakta ve sürecin sonunda atamaları gerçekleştirilmektedir. Göreve başlamalarının ardından aday öğretmen statüsüne sahip olan öğretmenler hizmet süreleri içinde bir diğer sınava daha tabi tutulduktan sonra asil öğretmen olarak devlet okullarında hizmet vermeye başlamaktadır (Poyraz, 2005; Beyhan, 2012).

2017 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan mülakat sisteminin; getirileri ve götürüleri hala tartışılmak ile birlikte, öğretmen açığının giderilmesi ve Türkiye'nin neredeyse bütün şehirlerinde eğitim vermekte olan eğitim fakültelerinden mezun olmuş ve atanamamış öğretmenlerin sorunlarına çözüm sunması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Ancak her dönemde olduğu gibi günümüzde de akademik çevrelerde ve eğitim dünyasında öğretmenlik mesleği ile ilgili giderilmesi gereken pek çok problem alanı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle konunun ayrıntılı bir biçimde incelenerek

anlaşılması eğitim sisteminin, öğretmenlerin durumunun iyileştirilmesi için bir gereklilik oluşturmaktadır (Akar, 2007).

2.1.2.2.Öğretmenlik Mesleğinin Sorunları

Öğretmenlik mesleğinin sorunları; bütün toplumu yakından ilgilendiren bir alandır. Zira öğretmenlik toplumdaki tüm meslek dallarından bireylerin yetiştirildiği ve ülke kalkınmasında ciddi rolü olan bir meslek olarak görülmektedir (Aktürk, 2012). İlk olarak öğretmen yetiştirme aşamasındaki sorunlara değinmek yerinde olacaktır. Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen seçme yöntemlerinin işlevselliği geniş bir tartışma alanı olarak görülmektedir. Akyüz (2010)'e göre Türkiye'deki uygulamaların ana sorunlarından biri, öğretmenliğin herkesçe yapılabilecek bir meslek olduğu algısının geçmiş yıllardan günümüze dek uzanmasıdır. Farklı eğitim programlarından mezun olan kişilerin sertifika programları yolu ile öğretmen olabilmesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi için son derece büyük bir sorun haline gelmiştir (Göçer, 2005; Aytar, 2007).

Bir diğer problem alanı ise öğretmen seçme aşamasında uygulanan yöntemlerdir. Bu yöntemlerin öğretmen yeterliliklerini ölçmek için uygun olup olmadığı da önemli bir tartışma konusu olarak yerini korumaktadır (Kozagaç, 2015). Günümüzde uygulanan genel yetenek ve alan sınavları öğretmenlerin tek yönlü olarak değerlendirilmesi ve etkili öğretmenlik için gerekli görülen özelliklerin pek çoğunun ölçülmeden öğretmen atamalarının yapılması sonucunu doğurmaktadır (Işık vd., 2010). Bu durum ise göreve başlayan öğretmenlerin yetersiz kalması ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır.

Son olarak ise etkili öğretmenlik algısının geldiği nokta ve öğretmenlere yüklenen rollerin değişen kesim, coğrafya ve bireyler karşısında yetersiz kalması öğretmenlik mesleğinin önemli bir sorunu olarak ifade edilebilir (Akar, 2007). Öğretmenlerin yeterliliklerinin ölçülmesi sorunu ile başlayan bu durum; hizmet içi dönemde de farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin farklı alanlarda gerekli nitelikleri gösterememeleri ile perçinlenmektedir. Bu sorunun düzeltilebilmesi için eğitim programlarının; öğretmen, öğrenci ve toplum düzeyinde beklentiler çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Damar, 2016).

2.1.3. Öğretmenin Toplumsal Rolü

Öğretmenlerin toplumda farklı düzeylerde roller üstlendiği görülmektedir (Pfeifer, 2002; Özeren, 2013). Toplum tüm kesimlerinden çocuk ve gençlerin eğitilmesinden sorumlu olan bu mesleğin mensupları; diğer iş dallarına da kaynaklık eden geniş bir etki alanına sahip olduğundan bu rollerin toplumsal boyutu büyük önem taşımaktadır. Şenyurt (2016)'a göre öğretmenlerin sahip olduğu genel rol ve sorumluluklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrenmeyi sağlama
- Sınıf Yönetimi
- Aile Üyeliği
- Değerlendirme
- Güven verme
- Meslek ustalığı
- Topluluk liderliği

Öğretmenlerin sahip olduğu rol ve sorumlulukların doğru bir biçimde yerine getirilmesi eğitim kalitesinin yükseltilmesi için gerekli bir unsurdur. Eğitim ve öğretim kalitesinin yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları bu rolleri başarı ile üstlenmeleri toplumsal gelişimin de en önemli adımlarından biridir (Şimşek, 2004; Ersoy, 2008). Bek (2007)'e göre öğretmenin en önemli rollerinden biri toplumsal liderliktir. Buna göre öğretmen; toplumda yol gösterici, belirleyici ve yönlendirici görevleri üstlenen kişidir. Toplumun beklentilerinin karşılanmasında, sorunların saptanması ve öğrencilerin bu sorunların çözümüne yönelik bir eğitime tabi tutulması öğretmenin toplumsal liderlik rolünü ortaya çıkarmaktadır (Şimşek, 2004). Toplumla denge içinde yaşayan uyumlu bireylerin yetiştirilmesi, toplum vizyonunun geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi öğretmenin önde gelen görevleri arasından yer almaktadır (Beyhan, 2012).

Tezcan (1997)'a göre öğretmenin sahip olduğu toplumsal rollerden bir diğeri de dersler yolu ile çocukların toplumsallaştırılmasıdır. Öğrencilerin toplum değerleri ile bütünleştirilmesi; millet bilincini ve ruhunu taşıyan bireyler olarak yetiştirilmesini ifade eden bu kavram; okullarda ilk elden öğretmenler kanalı ile gerçekleştirilmektedir. Bu noktada öğretmenlik mesleğinin toplumu inşa etme yönü bir kez daha ön plana çıkmaktadır.

Akyüz (1978)'e göre öğretmenler; ülkenin kalkınması için birer yapıtaşdır. Kalkınmanın temelinde yer alan yetişmiş insan gücünün yaratılması için iyi okullar, iyi okullar için ise nitelikli ve başarılı öğretmenler gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin ülke kalkınmasında tartışılmaz bir öneme sahip olduğu bütün dünya toplumlarınca kabul edilmekle birlikte bu özellik öğretmenlerin eğitilmesinin gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır (Seferoğlu, 2004).

Üstüner (2004)'e göre Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren öğretmenlere toplumsal açıdan büyük roller yüklenmiştir. Bunlardan en önemlisi öğretmenin yalnızca bir konuda değil toplumu ilgilendiren ve ilerlemeyi sağlayacak neredeyse tüm konularda “her şeyi bilen kişi” olma rolüdür.

Öğretmen matematik, Türkçe, fen bilimleri, sanat, spor hayatı yakından ilgilendiren konularda hâkimiyeti bulunan ve sahip olduğu bilgiyi öğrenciye aktarması beklenen kişidir. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerinde de etkili olan ve bireyi her açıdan destekleyen kişilerdir. Yalnızca öğrenciler değil, öğretmenlerin veliler ile iletişimleri yolu ile toplumun bütün katmanlarında önemli görevler üstlendiğini söylemek mümkündür (Kozagaç, 2015). Bu noktada öğretmenlik mesleğinin önemi bir kez daha ortaya çıkmakta ve öğretmenlerden beklentilerin yükselmesi nedeniyle onların eğitim süreçlerinin dikkatle oluşturulması gereği doğmaktadır (Şenyurt, 2016). Sonuç olarak öğretmenliğin bireysel düzeyde olduğu gibi toplumun tamamının geliştirilmesi düzeyinde de etkili olan son derece önemli bir meslek dalı olduğu söylenebilir. Öğretmenlik mesleği evrensel anlamda da kültürel mirasın iletilmesi çabası nedeniyle diğer meslek dallarından farklı bir yerde görülmektedir (Poyraz, 2005; Saraç, 2007).

2.1.4. Öğretmenin Eğitsel Rolü

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanında da oldukça geniş bir etki alanına sahip olduğu bütün toplumlarca kabul edilen bir gerçektir. Öyle ki yapılan çalışmalar eğitim kalitesinin öğretmenlerin özellikleri ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Beyhan, 2012).

Ergin (1995)'e göre gelişen teknoloji nedeni ile eğitim anlayışları öğrenci odaklı hale gelmiş olsa da öğretmenin öğretimin vazgeçilmez bir parçası olma özelliği sürmektedir. Bununla birlikte öğretmenin en temel görevlerinden biri sınıf içi çalışmaları

düzenlemek haline gelmiştir (Akar, 2007). Eğitimin gösterdiği bu değişim; öğretmenin donanımını ve öğretim alanındaki yetkinliğini daha önemli bir noktaya taşıırken ona bu alanda yeni roller yüklenmesine de zemin hazırlamıştır. Özyurt (2000)'un aktarımına göre Mann'ın yaptığı çalışmada öğretmenin sahip olduğu 6 temel rol belirlenmiştir:

- Uzman: Öğretmenlerin uzman rolü eğitim verdikleri alanla ilgili olarak öğrenciye temel kavramların aktarılması ve alanın genel bakış açısının doğru bir biçimde kazandırılmasını kapsamaktadır. Öğretmen bu rolü gerçekleştirirken etkinlikler, öğretim materyalleri ve ders organizasyonunu da gerçekleştirmektedir.
- Otorite: Öğretmenler kazanım amacıyla amaçlar koyup bu amaçlara yönelik metotları öğrencilere vermekle yükümlü olduklarından etkin bir otorite rolünü üstlenmektedir.
- Sosyalizasyon Ajanı: Bir sosyalizasyon aracı olarak öğretmen; öğrencilere yeni bakış açıları ve yükselmeleri için çeşitli becerileri kazandırmak ile yükümlüdür.
- Destekleyici: Öğretmenin sahip olduğu bir diğer rol ise öğrenciyi teşvik etmek ve öğrencinin yaratıcılık alanını keşfederek bu konuda yapılabilecek çalışmalarda ona yardımcı olmaktır. Bu rolün bir diğer gereği ise öğrencinin öğrenme alanında önünde bulunan engellerin kaldırılması ve öğrenme bozukluklarının giderilmesi için etkinliklerin yapılmasıdır.
- Benlik İdeali: Öğretmenin üstlendiği rollerden bir diğeri de öğrencinin bir alan ile ilgili araştırma gayretini arttırmak, coşkusunu yükseltmek, değer takdirinde bulunmayı öğreterek ona benlik ideali kazandırmaktır.
- Bireysel Şahıs: Öğrencinin entelektüel aktiviteleri için insani ihtiyaçların denetimini sağlamak ve karşılıklı olarak birey algısının kazandırılması öğretmenlerin eğitsel anlamda üstlendiği roller arasında değerlendirilmektedir. Bu rol gereği öğretmen, öğrenciye entelektüel alanı dışında da bir yaşama sahip olduğu konusunda kazanım yaratır.

Öğretmenlerin öğrencilere karşı sorumluluklarının incelendiği bir diğer çalışmada ise öğretmenin sahip olduğu roller bilgi yayıcılık, disiplincilik, yargıçlık, danışmanlık, önderlik ve toplumsallaştırma olarak belirlenmiştir (Tezcan, 1997; Johnstone et al., 2000). Buna göre öğretmen, öğrenmenin en önemli kanalı olarak bilgi yayıcılık rolünü üstlenmektedir. Haklıyı ve haksızı ayırarak yargıçlık, sınıf ortamında denge ve düzeni

sağlayarak ise yargıçlık rolünü yerine getirir (Çakan, 2004; Göçer, 2005). Öğrencinin amaç ve hedeflerinin belirlenmesinde etkin rol oynar ve amaçlara ulaşmada, entelektüel çalışmaların gerçekleştirilmesinde yöntemler göstererek önder ve danışman görevlerini üstlenir. Ayrıca öğrencilerin toplum ile uyumlu bireyler olarak yetiştirilmesi noktasında da öğretmen önemi tartışılmaz bir unsur olarak sayılmaktadır (Bek, 2007; Zimbicki, 2007). Demirci (1993)'nin aktarımına göre Amidon ve Hunler ise öğretmenin öğretimdeki rollerini aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Öğrencilerin eğitim ile ilgili motivasyonlarını yükseltmek
- Alan ile ilgili bilgileri öğrencilere aktarmak
- Sınıf ortamında düzeni ve disiplini sağlamak
- Eğitim etkinliklerini planlamak, düzenlemek ve uygulamak
- Öğrenciye entelektüel uğraşı ve bireysel hayatı için danışmanlık etmek.

Görüldüğü üzere öğretmenin eğitsel roller akademik başarının yanında bireyin yaşamdaki genel başarısının da artırılması hedefini taşımaktadır (Beyhan, 2012). Öğretimin gerçekleşmesi sırasında öğretmen, öğrenciye teknik ve alan bilgisinin yanı sıra sosyal bir ortam yaratarak yaşam bilgisini de vermekle yükümlü olan kişi olarak algılanmaktadır (Pfeifer, 2002; Akar, 2007).

Bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin öğrenciye yönelik rolleri sınıf yönetimi, aile üyeliği, öğrenmeyi sağlama, değerlendirme, güven verme, mesleki ustalık, topluluk lideri olarak sınıflandırılmıştır (Deniz, 2012). Sonuç olarak öğretmenler; eğitim esnasında öğrencilere farklı konularda ortam yaratarak bu rolleri yerine getiren ve bu yolla gelişmiş nesilleri yetiştirme sorumluluğunu taşıyan kişiler olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2016).

2.2. Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenler, toplumsal yaşamın en önemli unsurları olarak yetiştirilmelerine ayrı bir özen gösterilmesi gereken kişilerdir. Öğretmen eğitiminde Türk milli eğitim tarihinde olduğu gibi dünya tarihinde de zaman zaman sorun ve eksikliklerin ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Öğretmen yetiştirilmesinin ana amaçlarından biri de bu nedenle görülen eksik ve yetersizliklerin giderilmesi suretiyle öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi haline gelmiştir (Işık vd., 2010; Dokumacı Sütçü, 2013).

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme tarihine kısa göz atılacak olursa ilk olarak 19. yüzyılın başlarında hizmet vermeye başlayan Darulmuallimin ile karşılaşmaktadır. Öğretmen yetiştirme işini 150 yıllık bir tarihin konusu yapan bu kurum, Osmanlı Devleti'nde lise düzeyinde eğitim veren eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek üzere oluşturulmuş bir organizasyondur (Aydın, 1998).

Cumhuriyet döneminde ise öğretmen yetiştirmek için ilk olarak Köy Enstitüleri, daha sonra eğitim enstitüleri gibi kurumların tarihteki yerini aldığı görülmektedir. 1970'li ve 80'li yıllardan itibaren ise yüksek öğrenim kurumlarında açılan fakülteler eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür (Çakan, 2004; Başkan vd., 2006).

Öğretmen yetiştirme konusu Türkiye'de eğitim çevrelerinin en sık gündeme gelen ve eğitim kalitesinin yükseltilmesi amacı ile üzerine en çok çalışma yapılan konularından biri haline gelmiştir. Eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakültelerden mezun olan bireylerin formasyon eğitimi aldıktan sonra öğretmen olarak görev yapabilmeleri pedagojik olarak fakültelerde eğitim gören her alandan öğretmen için ciddi bir sorun haline gelmiştir. Bu noktada öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin etkinliği yeni bir tartışma konusu olarak pek çok çalışmada yer almıştır (Zhang & Burry-Stock, 2003; Orhan, 2012).

Öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin etkinliğini belirleyen iki temel unsur bulunmaktadır. Bunlar hizmet öncesi eğitim ve hizmet içindeki eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu iki temel etken öğretmenlerin nitelik kazanmaları için bütünlüyci unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Özeren, 2013).

Hizmet öncesi dönem eğitimleri; öğretmenlerin hangi yöntem ve ölçütler uyarınca seçildiğini kapsamaktadır. Türkiye'de, günümüzde kullanılan yöntem çoktan seçmeli sınavlar yolu ile öğretmenlerin yalnızca bazı becerileri üzerinden seçim yapmak üzerine kurulmuştur. Bu durumun öğretmen seçmek için yeterli olup olmadığı ise yine geniş tartışmaların konusu haline gelmiştir (Işık vd., 2010).

Kuru ve Uzun (2008)'e göre kullanılan bu yöntem öğretmenin mesleki yeterliliklerinin bir kısmını ölçmek ile birlikte bireysel niteliklerini göz ardı eden bir uygulama olarak nitelendirilmektedir. Bu durumda öğretmen yetiştirme konusunda sistemin yetersiz kaldığı şeklinde eleştirilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Zimbicki, 2007; Aytar, 2007).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu için önemli sayılabilecek bir diğer adım ise eğitim fakültelerinin yapılandırılmasıdır. Bilim ve temel araştırmalarda sapmalar

ortaya çıkması, özellikle sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin yetiştirilmesinde eksikliklerin görülmesi, alan eğitimlerinden yeterli verimin alınmaması, fakültelerin sahip oldukları kaynakları amacından farklı alanlarda kullanma eğilimi göstermesi ve nitelikli öğretmen yetiştirme amacının engeller ile karşılaşması gerekçe gösterilerek eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması söz konusu olmuştur (Üstüner, 2004). Sorunların giderilmesi amacı ile 1998 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan yapılandırma; YÖK, Dünya Bankası ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile gerçekleştirilmiştir.

Yapılandırmanın ardından gerekçe olarak gösterilen sorunların ortadan kalkması için Eğitim fakültelerinde değişikliklere gidilmiş yine de tüm değişikliklere rağmen öğretmen yetiştirme ile ilgili yeni problem alanlarının bulunduğu görülmüştür.

Hizmet öncesi eğitim döneminin yanı sıra öğretmen yetiştirmenin bir diğer boyutu olan hizmet içi eğitim süreçlerinde de öğretmen yeterliliklerini ölçmek adına çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin seçilme aşamasında ortaya çıkan sorunlar; hizmet için eğitim etkinliklerinde de boyut değiştirerek yeniden gündeme gelmiştir.

Semerci ve Semerci (2004)'ye göre hizmet döneminde öğretmenin sahip olması beklenen beceri; alanına ait hedefleri başarı ile öğrenciye aktararak alanın hedeflerinin gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Bu yolla öğrencilerin iş seçimleri ve gelecek beklentileri en doğru yolla belirlenebilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin alan bilgileri ile ilgili olarak bir uzaklaşma yaşadığını göstermektedir (Işık vd., 2010).

Hizmet içi eğitimlerin en temel amacı; öğretmenlerin alan bilgilerini canlı tutarak öğretim içinde kendi öğrenmelerini de sürdürmeleridir. Teorik bilgi ile pratiğin bir araya gelerek öğretmenin kişisel gelişiminin devam etmesi eğitim kalitesi ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için son derece önemli bir konudur (Leatham, 2006).

Tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştirme hiç bitmeyen ve durmadan geliştirilmesi beklenen bir konudur. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumların hem hizmet öncesi hem de hizmet içi dönemde gerçekleştirdikleri uygulamaları gözden geçirerek iyileştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca eğitim fakültelerinde verilen derslerin içeriklerinin yeni yapılacak düzenlemeler ile güncelleştirilmesi, nitelikli ve etkili öğretmen yetiştirme odaklı faaliyetlerin artırılması eğitim sisteminin işlerliği için önem taşıyan bir husustur (Başkan vd., 2006).

2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sisteminin her ögesi uygulanan eğitimin niteliğini belirlemede ve değerlendirmede büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle eğitim sisteminin tamamını bir bütün olarak ele almak doğru olacaktır. Sistemde meydana gelen aksamaları, eksiklikleri veya olumlu yönleri tespit etmek ve gerekli düzenlemeleri anında yapabilmek önemlidir. Bu bütünün niteliği ve işlevselliği hakkında uygulayıcılara ve karar vericilere gerekli dönütlerin yapılması önemlidir. Bu durum ise ölçme ve değerlendirme ile mümkün olmaktadır. Genelde birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme kavramları tek bir kavram gibi algılansa da aslında birbiri ile yakından ilişkili farklı iki kavramdır.

Ölçme, ilgili niteliğin gözlemlenerek gözlem sonuçlarının belli kurallara göre sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Karasar (2005)'a göre "Ölçmenin temel işlevi, daha duyarlı betimleme ve ayrımlara olanak sağlamaktır."

Ölçme, varlıkların belirli niteliklere sahip olup olmadıklarının, sahiplerse sahip oluş derecesinin saptanarak sonuçların sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle açıklanmasıdır. Ölçme, niteliklerin sayısal olarak ifade edilme işlemidir (Tekin, 2004). Tan ve diğerlerine (2002) göre ölçme, ölçülen özelliklerin aralarındaki ilişkileri niteliklerini bozmadan sayı veya sembollerin verilmesidir.

Ölçmeyi eğitim açısından ele alırsak, bütün öğrencilere, kazandırılmak istenilen davranış değişikliklerinin ne kadar gerçekleştirdiğini, istenilen beceri ve kabiliyete ne kadar ulaştığını ortaya çıkarmak için yapılan bir çalışmadır (Pullu, 2008; Şenyurt, 2016). Bunu yapabilmek için belli bir özellik veya nitelik olmalıdır. Bireylerin belli özellikleri sahip olmaları ya da olmamaları açısından aralarında bedensel, fiziksel, zihinsel yetenek ve donanımlarına göre bazı farklılıklar vardır. İşte ölçme bu farklılık miktarlarını belirleme çabası sonucu ortaya çıkmıştır (Atılğan, 2009 Saraç, 2007).

Ölçülen özelliğin ölçme sonuçları belli matematiksel niteliklere sahiptir. Bu matematiksel nitelikler, ölçülen değişkenlerin ölçme düzeylerini ya da daha yaygın bir deyişle ölçek türlerine işaret eder (Balcı, 2011; Büyüköztürk vd., 2014). Thorndike ve Hagen ölçmenin üç basamakta gerçekleştiğini vurgulamaktadır (Ültanır, 1998).



Şekil 1. Ölçmenin Basamakları (Ültanır,1998)

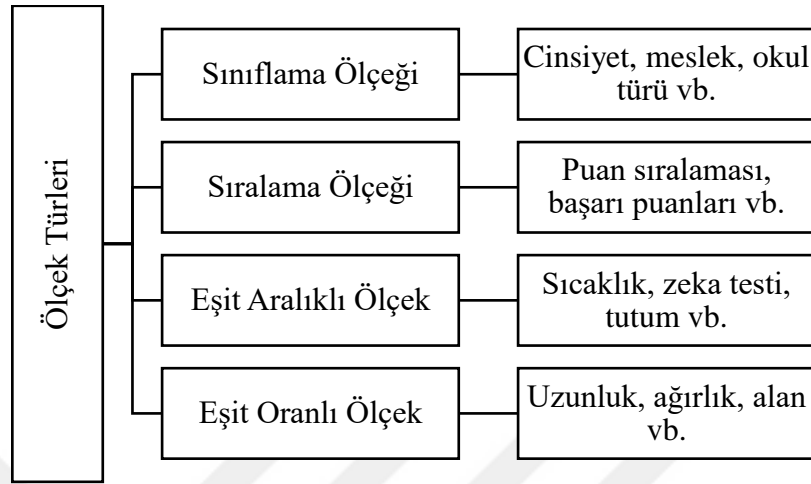
Eğitimde ölçme davranışların gözlenebilir hale getirilmesi ve bu gözlenebilir davranışlardaki değişikliklerin sayı ve sembollerle betimlenmesi önemlidir. “Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip derecesi nesneye, durumdan duruma, aynı nesne içinde de zamandan zamana değişebilir. Fark kavramı ölçme için temeldir ve ölçme için temeldir ve ölçme farktan doğmuştur denilebilir” (Tekin, 2004).

Ölçme ile ilgili yapılan farklı tanımlar incelendiğinde genel olarak ortak kavramlar üzerinde şekillendiği görülmektedir. Bu kavram ve tanımlardan yola çıkarak ölçmeyi; varlık veya bireylerin incelenen özelliklere sahip olup olmama durumlarını, eğer sahipse sahiplik derecesini sembol veya sayılarla ifade etme ve betimleme işlemidir diyebiliriz. Ölçmede var olanı ortaya koyma yani betimleme ön plandadır.

Değerlendirme ise ölçme sonucu elde edilen sonuçların ilgili bir ölçütle karşılaştırılıp ilgili nitelik veya özellik hakkında bir karara varma sürecidir (Korkmaz, 2004). MEB (2005)’e göre ise değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan, eğitim verilerinin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistemli bir süreçtir. Yapılan değerlendirme işlemi, ilgili olduğu öğrenme ve öğretimin iyileştirilmesine, geliştirilmesine yönelik karar vericilere bilgiler sağlar (Pfeifer, 2002; Vural, 2004).

Tekin (2004)’e göre değerlendirme, bir yargılama işlemidir. Altınkurt ve Yılmaz (2012)’a göre ise, ölçme sonucu elde edilen verilerin ilgili alana ait bir ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşma ve bu yargı doğrultusunda karar verme sürecidir. Ölçme işleminde çeşitli ölçekler kullanılır. Ölçek ölçmede kullanılan araçtır. Ölçek, ölçme sonuçlarını ifade etmek için kullanılan sembol ya da sayıların formal nitelikleri anlamında kullanılır. Bu formlar doğada yoktur ve insanlar tarafından kabul

edilmiş soyut kavramları ifade eder. Uzunluğu “m”, sıcaklığın “C”, zamanın dakika olarak ifade edilmesi gibi. Dört çeşit ölçek vardır. Bunlar; en az duyarlı olandan en çok duyarlı olana doğru sıralanabilir (Öncü, 1999; Orhan, 2012).



Şekil 2. Ölçek Türleri (Öncü, 1999)

Neredeyse her zaman her ölçmeyi bir değerlendirme takip eder. Yani ölçme bir değerlendirmeyi ortaya koymak amacı için yapılır. Amaç aslında bir karara varmaktır. Kararın doğru sonuçlara ulaşması için doğru yapılması gereken bir ölçmeye ihtiyaç vardır (Köklükaya, 2010). Ölçme doğru yapılmış olsa bile, değerlendirmede yapılması gerekenler doğru yapılmamışsa, yani değerlendirme yanlışsa, karar da yanlış olur. Öyleyse değerlendirme, ölçmeyle karar arasındaki çok önemli bir bağıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

Eğitim kararlarının birçoğu ölçme ve değerlendirme süreci sonucu elde edilen kararlara dayandırıldığı için eğitim sistemi açısından mühim ve gereklidir. Öğrencilerin gelişimini izlemek, elde ettikleri başarıya ve diğer değişkenlere bakarak eğitim durumlarını ya da programı değerlendirmek, öğrenci başarılarına göre sınıflamalar yapmak. Öğrencileri sıralamaya tabi tutarak bir üst öğretim programına öğrenci seçmek ölçme ve değerlendirmenin kullanıldığı genel yerlerdir (Korkmaz, 2004).

Değerlendirme ile alakalı yapılan tanımlar incelendiğinde ise değerlendirmeyi; ölçme sonuçlarına göre elde edilen verileri daha önce karşılaştırılan ölçütler ile karşılaştırıp bir yargıya ve karara varma süreci olarak ifade edebiliriz.

Değerlendirme bir yerde karar verme işidir. Ölçme sonucunun, bir ölçütle karşılaştırılarak, bir sonuca varma ve karar verme işidir. Öğrenen, anlayan ve kavrayan

öğrencinin, konuyu ya da etkinliği tam olarak öğrenip öğrenmediğini anlaya bilmek için ölçme yapan öğretmen sonuçta bir değerlendirme uygulamaktadır (Zhang & Burry-Stock, 2003). Genellikle eğitimde yazılı şekilde olan ölçütün sonuçlarına bakarak öğrenci hakkında öğrendi-öğrenmedi ya da geçti-kaldı şeklinde bir sonuca varma işlemi değerlendirmedir (Saraç, 2007). Eğitimde ölçülen ve değerlendirilen bazı özellikler vardır. Bu özellikler dört bölümde ele alınır (Öncü, 1999).

- Girdiler, eğitim amacına hizmet eden girdilerin yeterliliklerinin ve uygunluklarının tespit edilmesidir. Bireyler, bireylerin uygun programlara yerleştirilmesi, bireylerin psiko-motor, bilişsel ve duyuşsal yeterlilikleri değerlendirilir.
- Süreç (işlemler), öğretim faaliyetinin değerlendirilmesidir. Kullanılan araç gerecin, uygulanan yöntem ve tekniklerin bireyin davranışlarına, belirlenen ölçütlere uygun olup-olmadığı değerlendirilir.
- Çıktılar, kazanılan davranışların sürecin başında belirlenen amaçlara uygun olup-olmadığının, yeterliliğinin değerlendirilmesidir.
- Değerlendirme, ölçümlerin geçerliliği, güvenilirliği ile kullanılan kriterlerin değerlendirmenin amacına uygunluğunun değerlendirilmesidir.

Süreklilik, aşamalılık, kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme de öğrencilere kazandırmak için harcanan çabaların etkili olup olmadığı hakkında bilgi edinmek gerekir.

Harlen (1998) değerlendirme yapmanın amaçlarını aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Öğrenmeye yardım etmek (gelişim düzeyi, karşılaşılan güçlükler vb.),
- Belirlenen zaman aralığına göre başarıyı özetlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve velilere dönüt sağlamak.
- Bir üst öğrenim kademesi için öğrencileri sıralamak ve seçmek (daha sonraki seviyelerde alan belirleme konusunda rehberlik etmesi),
- Eğitim sürecinde yapılan öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi (ortaya çıkan sonuçlara göre yeni düzenlemelerin yapılması veya aynen devam edilmesi),
- Öğrencilerin gösterdikleri performanslarının okul, bölge veya ülke çapında izlenmesi,

- Eğitim sürecine katkı sağlayacak yeni eğitim materyal ve reformlarının incelenmesine, geliştirilmesine yardım etmek.

Eğitimin her aşamasında her seviyesinde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Örneğin değerlendirme; eğitimcilere standart oluşturma imkânı sağlar, eğitim yolları (yöntemleri) oluşturmalarına yardımcı olur, performansı artırır, öğrencileri tanımamızı ve onlardan geri dönüt almamızı sağlar; başarıyı ölçer ve iletişim gelişimlerinin izlenmesini sağlar. Değerlendirmenin kullanılma amacını belirlemek çok önemlidir. Sonuçları ne için kullanacağınızı planlamayı bilmek ve öğrencinin hangi özellikleri hakkında fikir sahibi olmak istediğinizi tespit etmek gereklidir. Temel amacınız öğrencinin başarısını ölçmek midir? Örneğin öğrencileriniz ne kadar iyi hikâye yazıyor, sözlü iletişim kurabiliyor ya da araştırma ihtiyacı duyuyor? Eğer öyleyse öğrencilerinizin başarı düzeylerini ölçmeniz, seviyelerini tespit etmeniz, başarı göstergelerini sunmanız yeterli olacaktır. Diğer şekilde ise öğrencinin bilgiye ulaşma yolu ve onu kullanma şekli ön plana çıkacaktır. Burada önemli olan öğrenmenin nasıl başarılı olduğu ve nasıl gerçekleştiğidir (Herman et al., 1992).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ise eğitim sistemi ve öğrenci hakkında kararların alınmasında kullanılmaktadır. Bu amaçla, okul öğrenmelerinde değerlendirme çok sık kullanılır. Ayrıca değerlendirme; öğrencileri seçme, yönlendirme ve yerleştirme amaçlarıyla da kullanılır. Yönlendirme, eğitime alınan bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özellikleri ile eğitim alternatiflerinin unsurlarına göre öğrencilerin yönelmelerine yardımcı olma; yerleştirme de, bir işe veya göreve uygun personeli alma, öğrencileri, kendi (ilgi ve yeteneklerine) ve okuldaki eğitimin özelliklerine göre uygun olanları seçme ve yerleştirmede uygulamaya konulur (Baykul, 2012; Dokumacı Sütçü, 2013).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, ilgili niteliğe ait bireyin hızını, performansını ölçmek veya kişilik, ilgi, tutum, yetenek, başarı gibi faktörleri ölçmek gibi çok sayıda amaca hizmet etmektedir. Kulm (2013)'a göre ise eğitimde ölçme ve değerlendirmede öğrencide var olan bilgi düzeyi, bu bilgiyi uygulama yeteneği ve eğiliminin tespitinde, öğrencilerin sahip oldukları bilgi kapasiteleri ile ne yapabildiğinin ortaya çıkarılmasında ön plândadır. Niss (2003)'e göre sistemin tüm paydaşlarına öğrenim süreçleriyle ilgili dönüt vermede önemli bir role sahiptir. Ayrıca öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisindeki eksiklik ve yetersizliklerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin, yetenek ve potansiyellerinin, bir program seçimi ve bu programda başlanacak düzeyin belirlenmesinde, yine ölçme ve değerlendirmeden faydalanılmaktadır (Tan, 2008).

Eğitim s¼recinde, gerek ¼l¼me değerlendirme sistemini gerekse bu sisteme ait ¼l¼me y¼ntem ve tekniklerinin, kullanılacak ara¼ların tespitinde ¼ęrencilerin sahip oldukları yetenekleri, var olan gelişim d¼zeyleri ve potansiyelleri ile ilgili ¼ęretim hedefleri g¼z ¼n¼nde bulundurulmalıdır (Kulm, 2013).

G¼n¼m¼zde kullanılan ¼ęrenci se¼me ve yerleştirme sınavlarının sonu¼ları grup i¼i oluşan değere, diğer adıyla norma dayalı değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Yani bir ¼ęrencinin başarı seviyesinin diğer ¼ęrencilerin başarı seviyesiyle kıyaslanarak belirlenmektedir. Bu durum eğitim ¼alıřmalarının sınav odağı ¼zerine kurulmasına ve sınavların ¼ęrenciler ¼zerlerinde daha fazla stres yaratmasına neden olmaktadır (Uğurcu ve Dilma¼, 2015).

Değerlendirmenin ¼ęretme ve ¼ęrenme s¼recinde pozitif bir etki oluşturan ¼ęrenci ve ¼ęretmen arasındaki sosyal bir iletişimi kapsayan bir ¼zellięi bulunmaktadır. Sonu¼ta ¼ęretmen ¼ęrenci hakkında karar verme durumundadır. “Her kararın gerisinde bir değer yargısı bulunur. Değer yargılarına, g¼zlem veya ¼l¼me sonu¼larının bir ¼l¼¼te vurulmasıyla ulaşılır” (Turgut, 1997; Stears & Gopal, 2010). Değerlendirme ¼ęrenme ve ¼ęretme s¼recinde yer alan bir planlama etkinliği olduğu gibi bireylerin veya grupların bilgisini, performansını ve başarısını tanımlayan veriyi değişik yollar ile toplama, kayıt etme, yorumlama ve kullanmayı i¼erir (T¼rn¼kl¼, 2001).

¼ęrenciler hakkında verilecek olan eğitim kararları, ¼ęrenci başarısı ve bunun yanı sıra başka değer yargıları ile bilgi ve ¼l¼¼tlere de dayanmak zorundadır (Sara¼, 2007; K¼kl¼kaya, 2010). Fakat eğitim kararlarının en ¼nemli dayanağı ¼ęrenci başarısı hakkında elde edilen değer yargılarıdır. Eğitim sistemi ile ilgili alınan bu kararların isabetli olması; ¼ęrenci başarısı hakkında yeterli ve doğru değer yargısına ulaşılmış olması ile temelden ilişkilidir. ¼ęrenci ¼zellikleri ile ilgili bu değer yargılarının doğruluğu ise, hem dayandığı hem de se¼ilen değerlendirme ¼l¼¼t¼n¼n uygunluğuna bağlıdır (Turgut, 1997).

İyi bir değerlendirme uygulaması g¼zlem, soru sorma, tartışma ve yapılan ¼alıřmaları kontrol etme faaliyetlerinin dikkatlice se¼ilmiř kombinasyonlarını i¼erir. ¼rneęin, geniş kapsamlı sorular ¼ęrencilerin ¼ęrenmelerine yardımcı olur ve verilen cevaplar ¼ęrenmelerine ilişkin derin (zengin) ve kaliteli deliller sağlar (T¼rn¼kl¼, 2001).

2.3.1. Değerlendirme Türleri

Baykul (1992)'a göre değerlendirmede temel olan eğitim sisteminin onarılmasını sağlamaktır. Eğitim, sistemin öğelerinde (girdi ve süreç) meydana gelen olumsuzlukların giderilebilmesiyle gerçekleştirilir. Etkili ve uygun yapılan bir değerlendirme eğitim sistemini önemli derecede yönlendirecektir. Bu yönlendirmeye bağlı olarak öğrencilerin öğrenme düzeylerinde ve kalitelerinde de olumlu düzeyde bir değişim yine uygun bir değerlendirme sürecinden önemli ölçüde etkilenecektir.

Değerlendirmeler; hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan eğitim tekniklerinin etkililiğini ve öğrencilerin davranışlarında meydana getirdiği değişim ve gelişimleri tespit etmek, yorumlamak amacıyla yapılan bir süreçtir. Değerlendirmede asıl amaç öğrencilerin öğrenmelerinin ve gelişimlerinin desteklenmesidir (Bayrak ve Duruhan, 2013).

Harlen (2000) değerlendirme olarak adlandırılan etkinliklerin içeriğini aşağıdaki gibi belirlemiştir.

- Sistematik ve planlanmış biçimde bilgi toplama
- Sonuçta bir yargı oluşturmak için elde edilen delilleri bir ölçütle mukayese edip yorumlama ve bir yargıya ulaşma
- Bu yargı doğrultusunda iletişim sağlamak ve yargıyı kullanmaktır.

Tüm değerlendirme yaklaşımlarında olduğu gibi elde edilen sonuçların, daha önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırılması ve bu karşılaştırma sonucunda bir yargı oluşturma ön plandadır. İlgili literatür incelendiğinde farklı değerlendirme türlerine rastlamak mümkün olsa da bunlar içinden en kabul gören 3 önemli değerlendirme çeşidi vardır (Torrance & Pryor, 1998).

- Tanımaya Yönelik Değerlendirme
- Biçimlendirici (İzlemeye Yönelik) Değerlendirme
- Sonuç Değerlendirme

2.3.1.1. Tanımaya Yönelik Değerlendirme

Bu çeşitlendirmeler öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gereken ön şart davranışlara sahip olup olmadıklarını, sahiplerse sahiplik düzeylerini belirlemek için kullanılır (Köklükaya, 2010). Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme

sonucunda, öğrencilerde hazırbulunuşluk davranışlarında bir eksiklik tespit edilirse, tespit edilen durumun çözümü için gerekli telafi eğitimleri planlanır (Tekin, 2004). Tanımaya yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim yılının başında öğrencilerin ilgili derste kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler gibi niteliklerden önkoşul özelliği taşıyanlara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek amacıyla tasarlanmıştır (Bahar vd., 2006; Özeren, 2013).

2.3.1.2. Biçimlendirici değerlendirme

Eğitim sürecindeki bir ünite veya bölümün sonunda, öğrencilerin ilgili alandaki öğrenme eksikliklerini tespit etmek ve bu eksikliklere neden olan zorlukları belirleyip ortadan kaldırmak için kullanılır (Ersoy, 2008). Biçimlendirici değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara bağlı olarak not verme veya başka amaçlarla öğrenci başarısını değerlendirme yoluna gidilmemesi gerekir. Bu değerlendirmenin asıl amacı; öğrenme ve öğretimi daha verimli hale getirmektir. Bir dersin üniteleri arasında öğrenme açısından bir aşamalılık varsa, ilk ünite ya da ünitelerdeki öğrenmenin derecesi, sonraki ünite ya da ünitelerdeki öğrenmeyi belirler (Tekin, 2004). Biçimlendirici değerlendirme genel olarak eğitim süreci içerisinde öğretmenlere süreçle ilgili bilgi vermek, öğretmenlerin eğitim öğretimi daha iyi ayarlayabilmesi ve öğrencilere bu süreç içerisinde yardım edebilmeleri için tasarlanmıştır. Süreç değerlendirme araçları puanlandırılmaz ancak daha etkili bir eğitim öğretim süreci için değerlendirme sonuçları öğrencilerle paylaşılır, geri bildirim sağlanır (Garrison & Ehringhaus, 2007).

2.3.1.3. Sonuç değerlendirme

Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak ders veya kurs öğretimi boyunca yapılan testler, yazılı değerlendirmeler, sözlü yoklamalar, ödevler, açık uçlu sorular ve projeler gibi çeşitli ölçmelerin sonuçlarına ve ölçütlere dayandırılarak verilen bir karar ile sonuçlanan öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirme türleridir (Tekin, 2004; Baykul, 1992). Sonuç değerlendirmede, öğrencinin gelişim düzeyi ile programın öğrenciyi yetiştirme gücüne yönelik bir değer biçmeye esas teşkil edecek bilgilerin elde edilmesi ve uygulanması durumu söz konusudur. Değerlendirme öğretim gerçekleştirildikten sonra, dönem sonunda veya yılsonunda kazandırılması istenilen

davranış ve niteliklerin bir örnekleme göre hazırlanmış bütüne yönelik bitirme sınavları ile yapılır (Ertürk, 1982).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

2.4.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

Aktif öğrenme yöntemlerinden olan yapılandırmacı öğrenme ilk ortaya atıldığı dönemlerde sadece bir öğrenme yaklaşımı olarak ifade edilmişti. Günümüzde ise artık öğrenme teorisi ve yaklaşımı olmanın yanı sıra, bir öğretim, eğitim, düşünme, bilgi, bilimsel bilgi ve müfredat geliştirme teorisi ve yaklaşımı olarak görülmektedir (Matthews, 2002). Öğrenme, yapılandırmacı yaklaşıma göre birey zihninde gerçekleşen bir iç süreç olarak tanımlanmaktadır. Klasik yaklaşımlarda birey edilgen alıcı konumundadır. Buna karşın yapılandırmacı yaklaşımda ise birey edilgen bir alıcı değil, uyarıcıları özümleyen ve davranışları etkin oluşturan kişi konumundadır (Gültekin, 2006; Dokumacı Sütçü, 2013).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli öğrenci merkezliye doğru kaydığı bilinmektedir. Öğrenme ve öğretme stratejilerindeki bu değişiklik ölçme ve değerlendirmenin felsefesini de etkilemiştir (Çepni ve Çil, 2009). Buna göre yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin yeteneklerini, bilgi düzeylerini, beceri ve tutumlarını ortaya koyabilecekleri çoklu değerlendirme olanakları sunmaktadır (Çakıcı, 2011; MEB, 2005).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, geleneksel değerlendirmelerden çok farklıdır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarında, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu veya kısa cevaplı sorular yer almaktadır (Şenyurt, 2016). Geleneksel anlayışta değerlendirmenin merkezinde güçlü bir biçimde öğretmen olduğu görülmektedir (Martin, 1997; Akt: Orhan, 2007). Oysa yapılandırmacılığı temele alan değerlendirme sürecinde geleneksel testlerin dışında kalan birçok değerlendirme tekniği vardır. Değerlendirme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayış hâkimdir. Diğer yandan yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrencinin öğrenmesine katkı sağlamalı bunu yaparken de öğretmene öğrencinin bilgi ve düşüncesi hakkında fikir vermelidir (Çakıcı, 2011). Özetle yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğretimden bağımsız düşünülmemeli, öğrenmeyi ve öğretmeyi destekleyen bir araç olarak düşünülmelidir (Pilcher, 2001; Akt: Çakıcı, 2011; Demirel,

2016). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımı esas alan değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve yaklaşımlarının yanı sıra alternatif ölçme - değerlendirme yaklaşımlarına da yer verilmesinin önemli olduğu ve bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması gerektiği belirtilmektedir.

2.4.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Halen Harvard Üniversitesinde eğitim ve psikoloji alanında profesörlüğünü sürdüren Gardner, 1983'te yayınladığı 'Zihin Çerçevesi: Çoklu Zekâ Kuramı' adlı kitabında, daha önce nöroloji alanında ortaya çıkardığı bulgulardan zekâ kavramının içeriğinin yeniden yapılandırılmasında yararlanmıştı (Köklükaya, 2010). Böylece tekil, sabit ve niceliksel olarak ölçülebilir olduğu düşünülen zekâ anlayışını yıkmış ve zekâyı yeniden tanımlamıştır. Bu tanım, geleneksel zekâ anlayışındaki test yoluyla belirlenen zekâ kavramından farklı olarak zekâyı; insanların gerçek dünyada ürettikleri ve yaptıklarının göstergesi olarak ifade etmektedir. Bu yeni anlayışta bütünsel bir becerinin niceliksel ifadesinden ziyade, bireyin sahip olduğu zekâ koleksiyonunun niteliksel ifadesi ön plana çıkmaktadır (Bümen, 2005; Orhan, 2012).

Gardner (1983) Çoklu zekâ kuramı ile uzun yıllardır "Sözel" ve "Sayısal" olarak sınıflandırılan zekâyı yeni boyutlar getirmiş ve şu ana kadar insanların sekiz tür zekâyı (bölüm) sahip olabileceklerini ortaya koymuştur. Bunlar sözel-dil zekâsı, mantık-matematik zekâsı, görsel-uzasal zekâ, müzikal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, sosyal zekâ, özedönük zekâ ve doğacı zekâdır. Bu bölümler arasında oldukça karmaşık yollarla gerçekleşen bir işbirliği vardır. Bireyin gelişim dönemi özelliklerine de bağlı olarak farklı zekâ alanlarının bir kısmı zaman zaman bireylerde ön plana çıkabilir. Çoklu zekâ kuramıyla eğitime yeni bir yaklaşım getiren Gardner'e göre, gelişim psikolojisi, bilişsel gelişim ve nöroloji alanındaki araştırmalar sonucu, sekiz zekâ türünün artması olasılığı da bulunmaktadır (Çuhadar, 2017). Bu kuram içerisinde yer alan gerçek yaşam durumlarına uygun problem çözme, ürün elde etme ve zekânın çoğul olarak ele alınması özellikleri, bu kuramı geleneksel anlayıştan ayırmaktadır (Beyhan, 2012).

Eğitim, kendi yaşantısı yoluyla bireyin davranışlarında, istedik yönde değişim meydana getirme sürecidir. Eğitim süreci sonunda birey davranışlarında istedik veya istenmedik yönde davranış değişimlerinin oluşup oluşmadığını tespit etmek için ölçme ve bunu takip eden bir değerlendirmenin yapılması gereklidir (Köklükaya, 2010). Eğitim

sürecinin her alanında ölçme ve değerlendirme yapmak zorunludur. Aksi takdirde süreç sonunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan eğitim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığı belirlenemeyecektir (İnesi, 2015). Öğretim sürecinde, planlama- uygulama- değerlendirme basamakları bir bütündür. Çoklu zekâ yaklaşımı benimsendiğinde, kuramı sadece uygulama aşamasında kullanmak yetersiz kalmaktadır. Ölçme araçları ve değerlendirme teknikleri bu kuram çerçevesinde yeniden yapılandırmaya çalışılmaktadır (Şenyurt, 2016). Terminolojinin cazibesine rağmen zekâları değerlendiremeyiz. Olsa olsa, farklı görevlerdeki yetkinliği değerlendirebiliriz (Gardner, 1999).

Çoklu zekâ kuramı her öğretim hedefinin en az sekiz farklı yol ile öğretilebileceğini ortaya koyarken, herhangi bir konunun da en az sekiz farklı yolla değerlendirilebileceğini söyler. Örneğin dilsel bir aktivite olarak verilen ' kitap okuma ödevi' değerlendirilirken; dilsel değerlendirme için kitap hakkında yazı yazma, mantıksal-matematiksel değerlendirme için kitaptan yola çıkarak bir hipotez geliştirme, uzamsal değerlendirme için kitabı betimleyen bir resim çizme, bedensel-kinestetik değerlendirme için kitap ile ilgili bir model, maket, ... vb. oluşturma, müziksel değerlendirme için kitap ile ilgili bir şarkı yazma veya konuya uygun şarkıları derleme, kişilerarası değerlendirme için kitabı bir arkadaşına anlatmasını isteme, içsel değerlendirme için öğrenciye hikâyeyi ' sen olsaydın? ' sorusu ile yeniden kurdurtma veya tamamlatma, doğacı değerlendirme için kitaptan esinlenerek bir ekoloji projesi geliştirmesini isteme gibi yollar kullanılabilir (Stears & Gopal, 2010).

2.5. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme, hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme sürecidir (Ertürk, 1982). Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yazılı sınavlar, testler ve sözlü sınavlardır. Geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrenme sürecinin sonunda, belirlenen bir zamanda (ünite sonu, dönem sonu vs.) öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadırlar. Öğrenmenin sonucunu ve bilginin sınavda sorulan soru içeriğinde uygulanmasını ölçerler (Kılıç, 2006).

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üç varsayım üzerine kurulmuştur.

- Ne öğrettiğimizi ve öğrencinin gerçekte ne öğrendiğini (öğrenme yeterliliklerini) kanıtlayabilmemiz için kâğıt kalem testlerine ihtiyacımız vardır.
- Öğrenciye bilgiyi, onu sürecin sonunda değerlendirmek üzere aktarırız.
- Öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci birbirinden farklıdır (Korkmaz, 2004).

Klasik ölçme değerlendirme yaklaşımlarına göre, eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmeye,

- Öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduklarını belirlemek için,
- Öğretilmesi planlanan davranışın daha önce de öğrenilmiş olup olmadığını belirlemek (kavram haritası ve öğrenci soruları) ve ilgili dersin aday hedefleri içerisinde bu dersin belli bir gruba öğretilişi ile ilgili gerçekleri belirlemek için,
- Ünite ve bölüm sonlarında öğretilmesi planlanan hedef davranışlarından hangilerinin öğrenilmiş, hangilerinin öğrenilmemiş olduğunu tespit etmek ve meydana gelen aksaklıkları ortaya çıkarmak için, dersin belli bölümlerinin sonunda, bu bölümlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak oluşan, dersin hedefleriyle örtüşen tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemek için ihtiyaç duyarız (Korkmaz, 2004; Orhan, 2012).

Geleneksel ölçme ve değerlendirmede genel olarak; kısa cevaplı testler, açık uçlu sorular, doğru-yanlış testleri, eşleştirme ve çoktan seçmeli testler şeklindeki madde tipleri daha çok tercih edilir.

2.5.1. Kısa Cevaplı Testler

Kısa cevaplı sorular, öğrencinin bir kelime, bir sembol veya cümle ile cevap verilmesi beklenen sorulardır. Burada öğrenciden ne beklendiği açıkça ifade edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin soruyu doğru olarak anlaması son derece önemlidir (Bahar vd., 2006).

Bu teknik bir anda çok fazla kazanımın ölçülmesine fırsat verdiği için konu kapsamın etraflıca ölçülmesine olanak sağlaması, objektif ölçme yapma imkânı vermesi, soru hazırlaması zor olmasına rağmen puanlanmasının kolay olması ve daha güvenilir

sonuçlar ortaya koyması ve birçok eğitim kademesinde kullanılabilmesi önemli avantajları arasındadır (Köklükaya, 2010). Bu, testlere hata karımadğı anlamına gelmemektedir. Bu teknik yazılı yoklama tekniğine göre çok daha objektif puanlama imkn verecektir. En önemli sınırlılığı ezber becerisini ön plana çıkarması nedeni ile sadece bu tekniği kullanarak lme yapmak öğrencileri bilgiyi ezberlemeye yönlendirebileceğinden öğrencide yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi yönünde ciddi sorunlar oluşturabilir (Bahar vd., 2006).

Sorulan soruyu öğrencinin bir kelime, rakam, sembol veya cümle ile cevaplandırılabilceği, cevap verecek kişinin cevab düşünüp hatırladğı ve yazılı olarak ifade ettiği lme araçlarına kısa cevaplı testler denir. Kısa cevaplı yazılı sınavlar, cevapların düşünüp hatırlanması ve yazılması bakımından yazılı sınavlar ile benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan puanlama kolaylığı ve objektifliği bakımından da çoktan seçmeli testlere benzemektedir (Gelbal, 2013). Soruların kullanılış amacına uygun olarak yazıldığı durumlarda kısa cevaplı sorular ile her düzeydeki bilişsel yeterliliğin sorgulanması sağlanabilir (zelik, 1998).

Kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı sınavlarda, cevaplandırmanın kısa sürmesi sayesinde öğrencilere çok sayıda soru yöneltilebilir. Böylelikle dersin kapsamı iyi bir şekilde örneklendirilebilir. Kapsam geçerliliği arttığı için de güvenilirliği yüksek olabilir. zelik (1998)'e göre soru hazırlamaya yeni başlayan öğretmenler, daha kolay olması nedeniyle kısa cevaplı sorular hazırlayarak başlamalı ardından çoktan seçmeli testler hazırlamaya geçmelidir. Kozağaç (2015) ise ğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında, çoktan seçmeli soruların st düzey davranışları değerlendirmede yetersizliğini, açık uçlu soruların ise değerlendirilmesinin zorlu bir süreç olmasını da belirterek, kısa cevaplı yazılı sınavların kullanımını önermektedir.

2.5.2. Açık Uçlu Sorular

Bir ya da birkaç cümle uzunluğunda verilen bir ifade, bir durum ya da bir duruma özgü bilgiler sorgulanır. ğrenciden, ifade edilen durum hakkında bildiklerini yazılı olarak ifade etmesi istenir. Verilen cevaplar istenilen uzunlukta olabilir. Yazılı yoklamalarda üzerinde durulan nokta, verilen cevabın amaca uygunluğu, tutarlılığı ve organizasyon gücüdür. Bu tür soruların tek bir doğru cevabının olmaması ise diğer lme teknikleriyle önemli farklılıklarından birini oluşturur. Yazılı yoklamalarda düşünme ve

yazma için yeterli zaman öğrenciye verilmelidir. Bundaki amaç, öğrencinin sadece cevaplar üzerinde düşünmesine ve planlama yapmasına fırsat vermektir (Bahar vd., 2006).

Yazılı yoklama tekniğinin en önemli avantajı diğer geleneksel tekniklerle ölçülemeyen bazı üst düzey becerileri ölçebilmesidir. Öğrencinin kendini ifade etmesi ya da yazma becerisini sergilemesi gereken ölçme faaliyetlerinde son derece kullanışlıdır (İnesi, 2015). Yazılı yoklama tekniğinin en önemli dezavantajı ise puanlanmasındaki öznelliktir. Öğrencilerin soruları çözümlenmede çok farklı yöntemler kullanıyor olmaları, kiminin uzun kiminin kısa cevap vermesi, iyi ya da kötü yazı ile sunulması gibi nedenlerle yazılı soru cevaplarının farklı puanlamalara tabi tutulmasını gerektirir. Dahası, puanlama açısından, bir öğrencinin kâğıdını diğerininki ile karşılaştırmak bile zor olabilir (Bahar vd., 2006).

2.5.3. Doğru-Yanlış Testleri

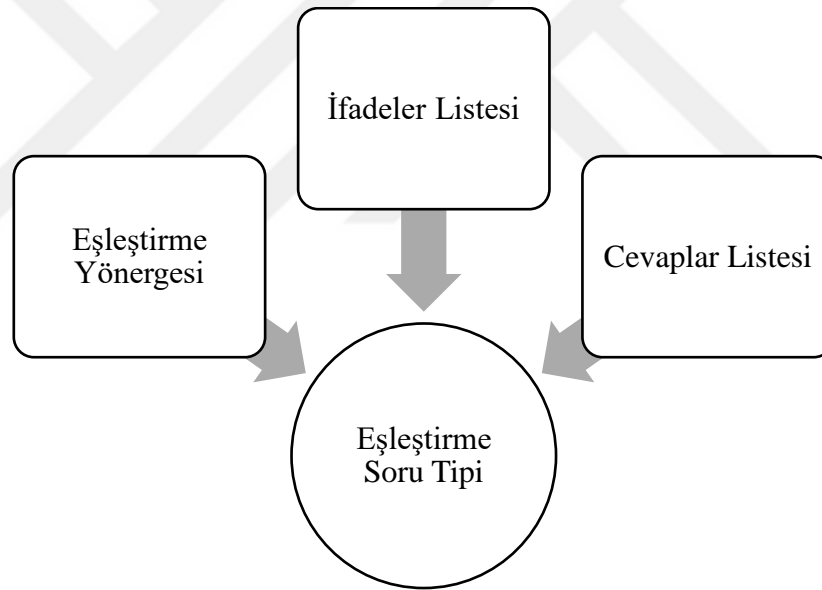
Doğru yanlış soruları, cevabı doğru ya da yanlış olacak şekilde belirlenmiş sorulardır. Bu sorularda bazen D/Y, kimi zaman E/H şeklinde hazırlanır. Doğru yanlış testlerinde öğrencinin öğrenmiş olduğu bir bilgiye ilişkin ifadeyi okuması ve buradaki bilginin doğruluğu hakkında bir karar vermesini gerektirir (Kozağaç, 2015; Demirel, 2016). Doğru/Yanlış sorularına “neden” sorusu eklendiğinde yapılan seçimin doğruluğunu sağlatılabilir. Bu tür soru türlerinde öğrencilerin şansla doğru cevaplama ihtimali oldukça yüksek olduğu için “neden” sorusunun eklenmesi bu şansı ortadan kaldırmada büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu testler belirli bir konu ile ilgili nedensel ilişkileri, genellemeleri, karşılaştırmaları, olayların sonuçlarına yönelik tahminleri ve bir sürecin basamaklarını test etme amacı ile kullanılabilir (Bahar vd., 2006).

Bu testlerde sorular, doğru-yanlış önermeler olarak verilir. Doğru-yanlış testlerinde, cevaplayıcılardan soruları oluşturan önermelerin doğru-yanlış olma durumunun belirtilmesi istenir. Cevaplayıcılar önermeleri/ifadeleri doğru-yanlış olarak sınıflar. Cevaplanması kolay olması dolayısıyla küçük sınıflarda dahi kullanılabilir. Sorunun hazırlanmasında yeterli özen gösterildiği takdirde, doğru-yanlış tipi sorularla hatırlatma düzeyinin üzerindeki seviyelerdeki bilgilerin yoklanmasına müsait hale getirilebilir (Özçelik, 1998). Cevaplar bir harf veya işaretle verildiğinden puanlanması kolaydır ve objektiftir. Cevap yazmaya ayrılan zaman az olduğundan çok sayıda soru

sorulabilir. Bu durum kapsam geçerliğinin artmasını sağlamaktadır. Şans faktörünün oldukça yüksek olması, ayrıca çoktan seçmeli testlerin birçok bilişsel yeterliliği daha iyi ölçme imkânı sağlaması dolayısıyla, doğru-yanlış testleri bugün pek yaygın değildir (Özçelik, 1998). Ayrıca şans faktörünün %50 olması, testin güvenilirliği ve geçerliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

2.5.4. Eşleştirme

Eşleştirme soru tipinde öğrenciden verilen yönergeye göre ifade listesini cevaplarla eşleştirmesi istenir. Sorulan her sorunun sadece bir kazanımın yoklayıcı nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Eşleştirme sorularında yer alan ifadelerin ve karşılıklarının birbiri ilişkili olduklarından emin olunmalıdır. Fakat bu sorularda öğrencinin düşünmeye bile gerek görmeden yapabileceği eşleştirmelerden de kaçınılmalıdır (Bahar vd., 2006; Demirel, 2016). Eşleştirme soru tipinde üç öge vardır;



Şekil 3. Eşleştirme Soru Tipinin Öğeleri (Bahar vd., 2006)

Avantajlarına bakacak olursak eşleştirme soruları kullanılarak oluşturulan testler soru kısalığı, nesnel puanlamayı sağlama ve farklı düzeylerdeki zihinsel becerileri ölçme açısından diğer testlere nazaran daha kullanışlıdır. Eşleştirme soru tiplerinde görseller, semboller vb. eğitim materyalleri kullanılarak oldukça küçük yaş guruplarına bile uygulanabilecek testlerin hazırlanmasına olanak tanır. Öğrenciyi ezberle teşvik etmesi eşleştirme sorularının önemli bir sınırlı yönüdür. Soru yazımı aşamasında dikkat edilecek bazı kurallar bu testlerin sadece ezber becerisini değil birçok üst düzey zihinsel beceriyi de ölçmeye yarayacak sorular hazırlanmasını sağlayabilir (Bahar vd., 2006).

Eşleştirme maddeleri, iki grup olarak verilen ve birbirleriyle ilişkili olan bilgi, kavram, sembol ve nesnelerin verilen açıklama doğrultusunda eşleştirilmesini gerektiren sınav maddeleridir. Bu iki gruptan birinde öncüller (kökler), diğesinde ise muhtemel cevaplar (seçenekler) yer alır. Cevaplayıcı bu gruplardan seçtiği birbiri ile ilişkili iki maddeyi eşleştirir (Beyhan, 2012). Olası yanlış anlaşılmanın önüne geçmek için; yönergede eşleştirmenin neye göre yapılacağı, cevapların nasıl işaretleneceği açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmelidir. Eşleştirme maddelerinde; terimler ve terimlerin anlamları, semboller ve sembollerin adları, yazarlarla eserleri, buluşlar ve mucitlerinin isimleri, tarihi olaylarla onların geçtiği tarihler ve yerler, ilkeler ve uygulanabileceği durumlar, problemlerle çözümleri gibi bilgilerin eşleştirilmesi istenebilir. Eşleştirmeli maddeler kim, ne, nerede, ne zaman sorularının cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır.

2.5.5. Çoktan Seçmeli

Çoktan seçmeli testlerde, bir soru ifadesi ve buna bağlı olarak verilmiş olan birkaç çeldirici ve doğru cevabın da bulunduğu ifadelerin sunulmasından oluşmuştur. Öğrenci verilen ifadelerden içinden doğru olduğunu düşündüğünü işaretler. Bu değerlendirme yöntemi ile öğrenciye verilen sorular, diyagramlar, grafikler ve olaylar içindeki sorulan sorular ile yazılı veya sözlü alınan yanıtlardan oluşur. Sorular birden fazla cevaptan oluşan şekilde olabilir (verilen cevaplardan yalnızca birinin doğru olup diğerlerinin yanlış olması), soru içinde verilen boşluğun doldurulması, karşılaştırma (verilen şemadaki yapılacak olan eşleşmeler), verilen diyagramın adlandırılması, verilen grafikteki bilgilerin hesaplanması, sorulara verilen kısa cevaplar ve yazılacak olan kompozisyonlardır. Testler genellikle bitirilen bölümler sonunda veya belli bir zaman aralığında verilir (Benbow & Mably, 2002). Öğrencinin doğru cevabı işaretleyerek göstermesini sağlar. Süre avantajı vardır. Testin değerlendirilmesi kolaydır (Fairbrother, 1988). Tahmin yüzdesinin yüksekliği, kısmi bilginin değerlendirilebilmesi, cevabın nedeninin bilinmemesi dezavantajları arasındadır.

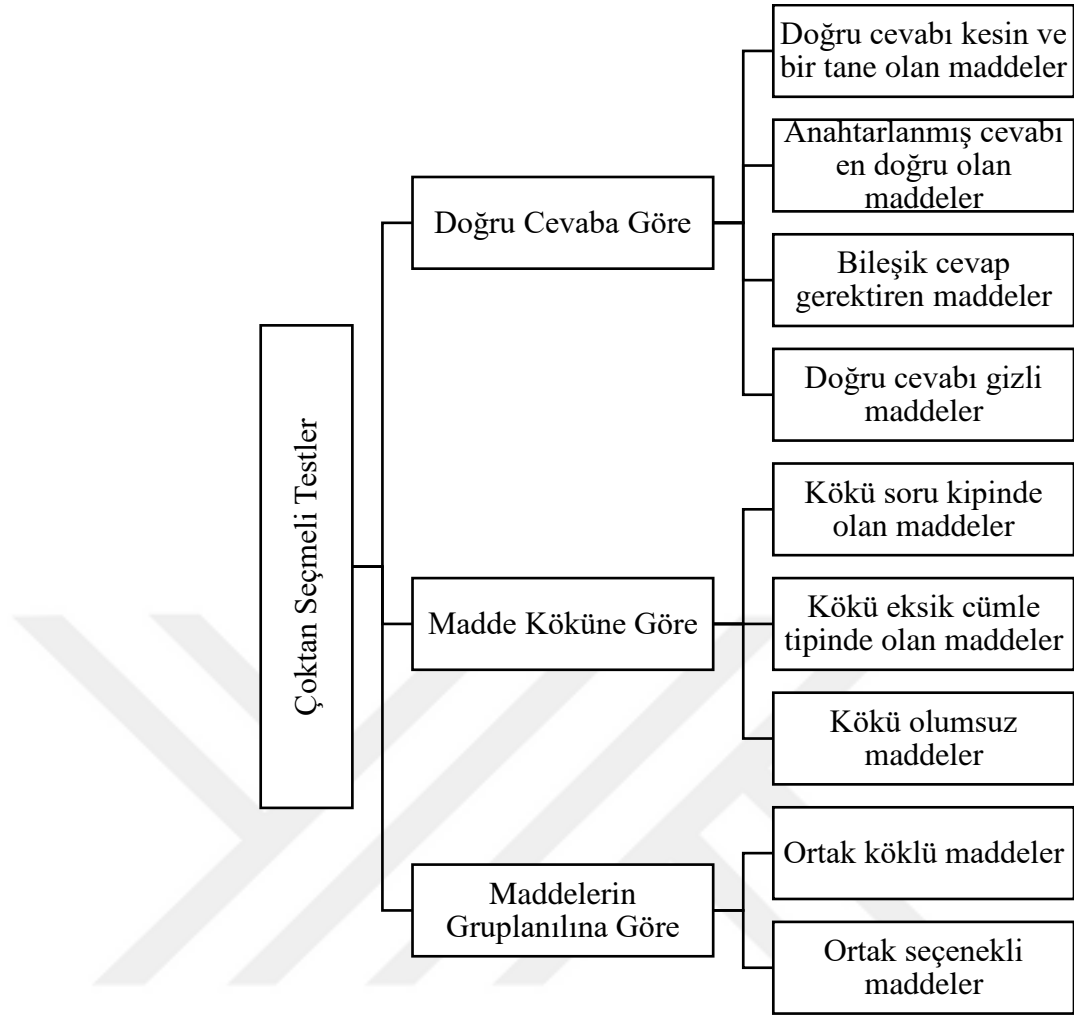
Sorunun sorulduğu kısım soru kökü olarak adlandırılır. Soru kökünün altında biri doğru olmak üzere, genellikle ortaokul ve altı sınıf düzeylerinde 4, ortaokul üstü sınıf düzeylerinde ise 5 şık bulunabilir. Soru maddesinin altında bulunan tüm cevaplar seçenekler olarak anılır. Soru kökünün doğru cevabı dışındaki seçenekler ise çeldirici olarak isimlendirilir. Çeldiricilerin görevi, kökteki soru ile yoklanan davranışa sahip olan

öğrencilerin olmayanlardan ayrılmasını sağlamaktır. Çoktan seçmeli testin belirtilen dört ögesinin tamamına madde formu adı verilmektedir (İnesi, 2015).

Öğrencinin vereceği cevap sunulan seçeneklerle kısıtlıdır. Bu testlerde, cevaplayıcılar verilen seçeneklerden arasından doğru cevabı veya verilen seçenekler arasından en doğru olanı bulup işaretlemektedirler. Çoktan seçmeli testlerde öğrenciler, yazılı yoklamalarda, kısa cevaplı testlerde ve sözlü yoklamalarda olduğu gibi serbestçe cevap veremez (Stears & Gopal, 2010; Beyhan, 2012).

Ülkemizde 1960'ların başında ortaya çıkan çoktan seçmeli testlerin kullanımının bu denli yaygınlaşması ölçme değerlendirme gelişmesine olumlu katkılar sağlamıştır. Fakat bu gelişmeleri test geliştirme ve test geliştirme tekniğine göre ölçme değerlendirme çağdaş düzeyde ele alınarak takip edilmemesi; çoktan seçmeli sorularla hazırlanan bu sınav türünün üzerine kurulu bir dersane piyasasının oluşmasına neden olmuştur (Koç, 1990).

Tan (2008)'e göre geleneksel ölçme araçlarından kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli testlerle ölçülebilen tüm davranışların çoktan seçmeli testlerle etkili bir şekilde ölçmek mümkündür (Köklükaya, 2010).



Şekil 4. Çoktan Seçmeli Test Türleri (Köklükaya, 2010)

2.5.5.1. Çoktan Seçmeli Sınavlarda Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar

Özçelik (1998), seçmeli soru yazmada göz önünde tutulacak noktaların, soru yazma tekniği yönünden (sorunun tümüyle ilgili olarak, sorunun köküyle ilgili olarak, sorunun seçenekleriyle, doğru cevapla ve çeldiricilerle ilgili olarak), anlatım (ifade) yönünden ve bilimsel doğruluk yönünden ele alınabileceğini ifade etmiştir.

Çoktan seçmeli sınav sorularının açık ve anlaşılır bir dille hazırlanması, sorularda okuma güçlüğünün düşük tutulması ve cevaplanması için öğrencilere yeterli zamanın verilmesine dikkat edilmelidir. Altun ve Gelbal (2014)'e göre soru maddeleri sorunun anlaşılabilirliğini bozmamak kaydıyla, mümkün oldukça az kelime kullanılarak, cevaplayıcının dil düzeyinin altında ve imla kurallarını dikkate alarak hazırlanması gerekmektedir. Sınavın geçerliği açısından her test maddesi birbirinden bağımsız olmalıdır. Ayrıca seçeneklerin ifade, tarz, uzunluk ve kapsamı benzer olmalıdır. Aksi takdirde öğrencilerin yönlendirilmesine neden olunabilir. Öğrencilerin sorunun doğru

cevabını bilmedikleri durumlarda, en uzun seçeneği işaretleme eğiliminde olduklarını belirtmiştir (Beyhan, 2012).

Çeldiriciler özenle hazırlanmalı, yoklanan davranışı istenen derecede öğrenmiş olanların doğru cevabı çeldiricilerden ayırmasına hizmet etmeli, yoklanan davranış açısından yetersiz olan öğrencilerin ise çeldiricilere yönelmesini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Çoktan seçmeli sorularda çeldiricilerin titizlikle hazırlanması durumunda güçlük seviyesi açık uçlu sorularla aynı düzeye çıkartılabilir (Karadağ, 2014). Bir madde bir değerinin cevabı olmamalıdır. Bu durum sınavın geçerliliğini olumsuz olarak etkilemektedir.

Bir testte yer alacak tüm seçmeli sorularda seçenek sayısı aynı olmalıdır. Hadenfeldt ve diğerleri (2013) küçük sınıflarda ve daha az önemli kararlara temel olacak bilgileri toplarken dört seçenek uygunken, büyük sınıflarda ve daha ciddi kararların alınmasında beş seçenekli sorular hazırlanmasını önermektedir.

2.6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme

Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini inceleyecek uygun değerlendirme yöntemlerini bulmaları çok önemlidir. 1980 ve 1990 yılları arasında öğrencilerin performanslarını ve okuldaki başarılarını değerlendirmek için yapılan değerlendirme reformunda yer alan genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır (Saraç, 2007; Şenyurt, 2016). Ülkemizde de halen uygulanmakta olan yeni programda süreç ve ürünü değerlendirmek için alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden faydalanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerin etkili kullanılıp kullanılmaması eğitim süreci açısından büyük önem taşımaktadır (Zelyurt ve Özbek, 2018). Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları değerlendirme sürecinde öğrenciyi-öğrenenin özelliklerini merkeze alır. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını önemseyen kurumlar genelde öğrenciyi merkeze alan öğrenme öğretme yaklaşımlarını uygulayıp alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve araçlarını kullanmaktadırlar (Köklükaya, 2010; Dokumacı Sütçü, 2013). Alternatif değerlendirme yaklaşımları ve araçları bireyin gerçek yaşamı ile kendi sahip olduğu bilgisi arasında kuvvetli bir bağ kurmasına ve gerçek yaşamda karşılaştığı sorunlara çoklu çözüm yolları üretebilmesine olanak sağlar (Korkmaz, 2004).

Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları öğrenme süreci devam ederken ölçme-değerlendirmenin yapılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Ölçme değerlendirme süreç içerisinde öğrenmeden kesinlikle kopmamalıdır. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarında sürecin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ön planda tutulmaktadır. Bu yaklaşımlar öğrenilen bilgilerin süreç içerisinde uygulanıp uygulanmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin öğrenme süreci içerisinde uygulanması büyük önem taşır (Kılıç, 2006).

Alternatif değerlendirme çoktan seçmeli ya da boşluk doldurma olmayan herhangi bir değerlendirmeyi tanımlar. Alternatif değerlendirme yöntemlerinin en yaygın olanları performansa dayalı ya da portfolyo temelli değerlendirmelerdir (İnesi, 2015). Performans değerlendirmesi öğrenciden ne yapabildiklerini anlatmaları değil göstermelerini istemek ve öğrenciler bir şey yaparken, bir ürün yaratırken onları gözlemlemektir. Portfolyo değerlendirmesi ise zamanla toplanmış olan ürünlerin ve öğretmen gözlemlerinin değerlendirilmesidir (Malekan, 2003). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında dikkat edilecek noktalar aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenme süreci esnasında öğretmenler bu yöntem teknikler ile çok farklı ölçme araçlarından (performans görevi, rubrikler, projeler, öz değerlendirme, derecelendirilmiş ölçekler, yapılandırılmış grid ve kontrol listeleri vb.) yararlanacaklarından dolayı bu ölçekler hakkında doğru ve yeterli bilgilere sahip olması gerekmektedir.
- Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri, uygun ortamlar sağlandığında “Her birey öğrenebilir.” ilkesine dayanmaktadır. Bireylerin ilgi, yetenek ve becerileri birbirinden farklıdır. Bu durum, bireylerin öğrenme seviyelerini farklı ölçme araçlarıyla ortaya çıkarmayı gerektirmektedir.
- Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinde değerlendirmeler bireye özgüdür. Bu durumda yapılması gereken en önemli iş, öğrenim süreci başında bütün bireylere süreç sonunda kendilerinden beklenenler hakkında bilgi verilmesidir.
- Bu yöntem ve teknikler, bireyin ürünlerinin benzerliğinden ziyade uyguladıkları farklı yöntemlere odaklanır. Ortaya konulan ürünlerde, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme-kurma becerilerini ve bakış açılarındaki farklılıkları hangi oranda yansıttıkları incelenir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri, bireylerin konu ile ilgili başarılı veya başarısız olmasından ziyade bireye ait özel ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkarılması için kullanılır. Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri; öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri amacıyla onları en iyi şekilde yönlendirmeyi ve yetenekleri doğrultusunda çalışmalarına yön vermelerine olanak sağlar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

2.6.1. Portfolyo

Alternatif değerlendirme denilince akla ilk gelen strateji budur. Bu değerlendirme gerçek değerlendirme sistemidir. Portfolyolar öğrencilerin çalışmalarının toplanmasıdır (Pullu, 2008; Kozağaç, 2015). Burada hedef öğrenciye bireysel bir program sunabilmektir. Portfolyoda değerlendirme sadece hedef tanımlandığında gereklidir. Şu kriterler belirlenmeye çalışılır. Portfolyo ne, ne zaman, kim tarafından yapıldı. Bireysel çalışmalar tanımlandı mı, neler yapılacak, kimin tarafından yürütülecek ve kimin tarafından değerlendirilecek? (Herman et al., 1992).

Portfolyo değerlendirmesi öğrencinin ve öğretmenin birlikte olduğu ve öğrenci çalışmalarının derlendiği bir süreçtir. Temel hedef öğrencinin başarısını göstermektir. Özellikle dil alanında ve yazım çalışmalarında daha sık kullanılmaktadır. Hangi çalışmaların değerlendirileceği ve ona ne gibi bir geri dönüt sağlanacağı önemlidir. Aynı zamanda öğretmen ve akran değerlendirmesi gereklidir. Öğrencilerin bağımsız düşüncelerini ve karar verme becerilerini geliştirir. (Hancock, 1994).

Klasik yaklaşımlarda; öğrencinin ne kadar başarılı olduğu, portfolyolarda ise; öğrencilerin neyi nasıl yaptığı önemlidir (Akdağ, 2009). Portfolyolar; öğrenci ürün dosyası, bireysel gelişim dosyası, seçilmiş ürünler dosyası şeklinde farklı kaynaklarda bahsedilmektedir. Portfolyolar öğrencilerin dönem veya yıl boyunca belli bir amaç için yapmış oldukları çalışmaların, çabalarının veya görevlerinin toplandığı ve geçirdiği evreleri ayrıntılı bir şekilde gösteren bir dosyadır. Portfolyolarda amacın önceden belirlenmesi ve öğrencilerle birlikte ne tür ürünlerin dosyada olacağına karar verilmesi gerekir. Öğrencinin kendi ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlar. Öğrenci daha iyi motive olur. Öğretmenler tarafından istenilen zamanda kontrol edilebilir. Bireyseldir, her öğrencinin gelişim düzeyi diğerlerinden bağımsız olarak ele alınır.

Portfolyoda öğrencilerin dönem başından itibaren konuyu ilişkin yaptıkları çalışmalar, kronolojik sırayla bu dosyalara yerleştirilir. Öğretmenler, öğrencilerin ders içi ve dışında yaptıkları etkinlikleri inceler ve dosyaya koymak için öğrencinin onayını alır. Öğrenciler istemezse dosyada yer alması zorunlu olan belgelerin dışındaki çalışmalar dosyaya konmaz. Öğrenciler portfolyoda yer alacak çalışmalarını öğretmenleriyle birlikte belirlerken ve değerlendirmesini yaparken kendi özel yetenek, beceri ve bilgilerinin farkına varırlar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; Dokumacı Sütçü, 2013).

Portfolyolar basit bir uygulamadan ötedir. Çok çeşitli portfolyolar vardır: çalışma, performans değerlendirme, grup ya da uygulama portfolyoları. Hedefe bağlı olarak bunlardan herhangi biri kullanılabilir. Yaratıcı çalışma örnekleri, öğretmen tarafından hazırlanan rehber (portfolyonun ne olduğu, neler yapması gerektiğini anlatan), test sonuçları, projeler, ödevler, sözlü çalışma ürünleri, sınıf içi etkinlik belgeleri, bireysel değerlendirme, akran ve öğretmen yorumları, öğrenci günlük çalışmaları, portfolyoda yer alır (Hancock,1994).

Portfolyo dosyası değerlendirilirken kullanılacak kriterler öğrencilerle veya öğretmen tarafından da hazırlanabilir. Öğretmen tarafından hazırlandıysa, öğrencilere başlangıçta verilmesi ve görüşlerinin alınması, öğrencilerin nasıl bir dosya hazırlayacaklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. Dosyalarının kullanım şekilleri çok farklı olabilir (Köklükaya, 2010). Öğretmen, öğrencilerin konuları ne derece öğrendiklerini ölçmeyi amaçladığı bir dosya oluşturmak istiyorsa, öğrencilerden o ünitedeki önemli kavramları öğrendiklerini gösteren ürünlerini dosyaya kaldırmalarını isteyebilir. Örneğin, öğrencinin o üniteye yaptığı bir araştırma, konularla ilgili yazdığı yazılardan en iyisi, çalışma yapraklarından en kapsamlıları, yazdığı deney raporlarından kendi seçtiği en iyi birkaçı dosyaya kaldırılabilir (Saraç, 2007). Ürünler dosyasına konulacak ürünler ve değerlendirmede kullanılacak puanlama ölçekleri öğrencilerle birlikte hazırlanması en idealidir. Böylece, öğrenciler kendilerinden beklenenleri daha iyi anlarlar ve ürünleri ortaya çıktıkça puanlama ölçeğindeki kriterlere göre kendileri değerlendirmeler yaparak ürünlerini geliştirme fırsatı bulurlar. Öğretmenler isterlerse dosyalarını değerlendirdikten sonra öğrencilerle görüşmeler yapıp, değerlendirmelerini doğru anlamalarını sağlayabilirler ve kendilerini geliştirmeleri için daha zengin dönüt verebilirler (Kılıç, 2006).

Değerlendirme amaçlı hazırlanan öğrenci ürün dosyalarında bulunan bütün maddeler sıralanır, puanlanır ve değerlendirilir (Dokumacı Sütçü, 2013). Portfolyolar,

öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını, değerlendirme sürecine aktif katılım sağlamalarını, öğrencinin bu süreçte kendi ilerleyişini izlemesine olanak sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Portfolyo kullanımı sınıf içi etkinliklerde, öğrenci ihtiyaçlarını üst düzeyde karşılayabilecek olan bir eğitim sürecine geçişi sağlar. Bir portfolyo öğrencilere çalıştıkları alanlarla ilgili seçme, organize etme ve değerlendirme gibi becerileri kazandırır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; Orhan, 2012). Avantajları aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci dosyalanmış ürününü ve becerisini geliştirebilir.
- Zaman içerisinde çeşitli becerilerin nasıl geliştiği izlenebilir.
- Sınıf içi eğitime kolay bütünleşebilir.
- Öğrenci katılımı ve etkileşimi ile çok daha iyi tasarlanabilir.

Özetle temel hedef öğrencinin en iyi çalışmalarının kanıtlanması zamanla gösterilen gelişimlerin ve değişimlerin kayıt altına alınması öğrenciyi değerlendirme aşamasına katarak bireysel değerlendirme ile etkileşimin sağlanmasıdır (Chatterji, 2003). Portfolyolarda öğrenci çalışmalarında ilişkin çok fazla bilgi ve belge olduğundan, okula ve ailelere getirdiği mali yük önemli bir sınırlılık olarak görülmektedir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Portfolyo değerlendirme, özellikle öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda etkili olmakta, kalabalık sınıflarda (tek tek dosyaları incelemek uzun zaman aldığından) tercih edilmemektedir.

Portfolyolar eğitim sürecinde bireylerin; farklı düşünme becerilerini, süreç içerisindeki gelişim düzeylerini, görüşlerini ve problem kurma-çözme becerilerini belirlemek için kullanılmaktadır (Kan, 2007). Korkmaz ve Kaptan (2003) ise eğitimcilerin portfolyoları kullanma amaçlarını aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

- Kendine yönelik öğrenmeyi teşvik etmek.
- Öğrenilen bilgiye olan bakış açısını genişletmek.
- Öğrenmenin nasıl olduğunu öğrenmelerini sağlamak.
- Belirlenmiş sonuçlara yönelik ilerlemeyi göstermek.
- Öğretim ve değerlendirme için ortak bir nokta yaratmak.
- Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmek için yollar sağlamak.
- Arkadaş destekli gelişmeye yönelik fırsatlar sunmak.

Portfolyonun en genel amacı, öğrencinin belirlenen öğrenim hedeflerine ulaştığını göstermesi ve kanıtlanması olması nedeniyle, portfolyonun içeriği belirlenirken ve değerlendirilirken şu noktalara dikkat edilmelidir:

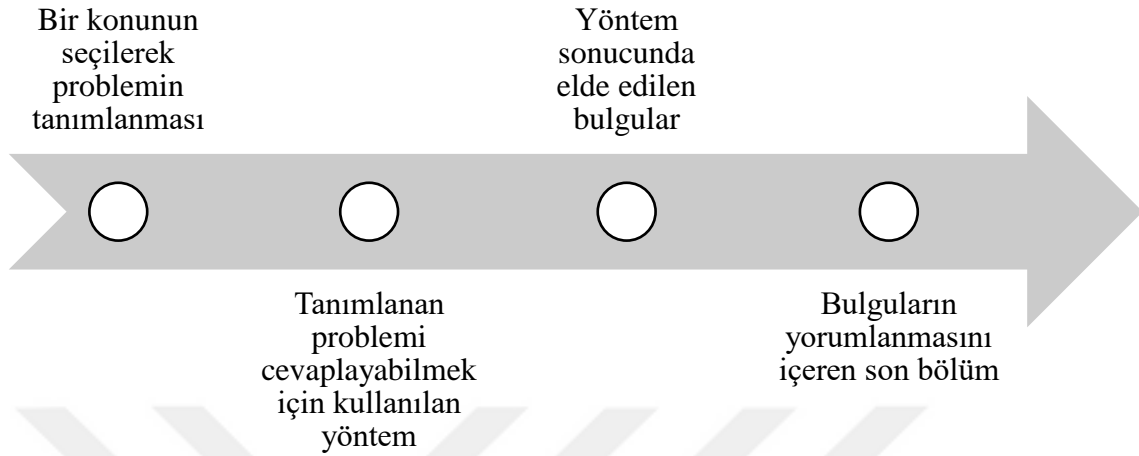
- Öğrenciden ulaşılmaması istenilen öğrenim hedeflerine uygunluğu,
- Öğrenci tarafından portfolyosuna eklenen çalışma ve etkinliklerin hangi hedeflere yönelik olduğu,
- Çalışmanın öğrenci tarafından seçilme sebebi,
- Çalışmanın öğretmen tarafından hangi kriterler doğrultusunda değerlendirileceği ve öğrencinin bu süreçteki öz değerlendirmesi (Bekiroğlu, 2000; Pullu, 2008).

2.6.2. Proje

Projeler uzun zamana yayılmış ve daha çaba isteyen bilim soruları veya konularıdır. Hazırlanmış bir soru veya problemin çözümü, konuyla ilgili olayları analiz edip toplamak gibi. Öğrenciler ufak gruplar halinde veya yalnız olarak çalışabilirler. Öğrencinin bir proje üzerinde yoğunlaşmadan önce o proje hakkında yeterli bilgi ve değerlendirmeyi yapmış olması önemlidir. Hangi kriterler tarafından değerlendirileceği, başlangıç ve bitiş zamanı ile takip edilecekleri çalışma yöntemi ve şeklide önem teşkil eder (Benbow & Mably, 2002; Stears & Gopal, 2010).

Proje yöntemi, belirli öğretim amacını gerçekleştirebilmek düşüncesiyle, öğrencinin ilgi, beceri ve istekleri doğrultusunda seçilen ünite ve konuların, yine öğrencilerin, süreç içerisindeki aktif katılımı ve çalışmasıyla bir iş, bir eser ortaya çıkarmasıdır. Projelerde, öğrencilerin daha çok bireysel öğrenmelerine ağırlık verilir (Köklükaya, 2010). Gruplar halinde ya da bireysel görevlerde bulunmalarına fırsat verir. Proje yönteminde öğrenciye öğrenilmesi istenen konuyla ilgili inceleme ve araştırma ödevleri verilir. Proje ödevleri bireysel ya da grup olarak hazırlanan ödevler olabilir. Her öğrenci konu ile veya onun belli bir yönü ile ilgili incelemeler yapar. Konu ile veya onun kendisine düşen bölümü ile ilgili araştırma yapar ve belgeler toplar. Gerekliğinde bu bilgileri doğrulayacak deneyleri yapar ve sonuçlarını kaydeder. Yapılan çalışmanın bitiminde görevli öğrenci, yapılan bu proje çalışmasının raporunu yazarak bunu sınıfına, yaptığı drama ve deneylerle birlikte, hazırlayacağı görsellerle destekleyerek olabildiği

kadar somut ve anlaşılır bir biçimde sunar (Saraç, 2007; Beyhan, 2012). Bütün araştırma projelerinde bir takım temel ortak noktalar vardır. Bunlar:



Şekil 5. Araştırma Projelerinin Ortak Noktaları

Fakat araştırma problemi ve bu problemi cevaplayabilmek amacı ile izlenen yöntem (araştırmanın örnekleme, ölçme araçları, malzeme ve deney setleri, araştırma süreci ve analiz teknikleri) projelerde çeşitliliğin esas nedenidir (Bahar vd., 2006). Orhan (2012) proje yönteminin yararlarını şöyle sıralamıştır:

- Öğrencilerin okul ortamında veya çevresel kaynaklardan edindikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarına uyarlamalarına imkân vererek yaparak- yaşayarak ve inceleyerek görmelerini sağlar ve bazı konuların ne ve niçin gibi soruların cevaplarını daha iyi görürler.
- Projeler, öğrencilerin bilgi, beceri, ilgi ve yeteneklerine göre gelişimlerine katkı sağlar.
- Öğrencilerin başkalarından bağımsız olarak çalışma, düşünme, sorumluluk alma ve başarıma cesaretlerini elde ederler ve böylelikle kendilerine olan güvenleri artar ayrıca boş zamanlarını güzel etkinliklerle geçirmiş olurlar
- Öğrenciler grup çalışmalarında birlikte çalışma ve iş bitirme alışkanlığı kazanırlar.
- Öğrencilerin kendi ilgi alanlarını belirlemede ve yeni ilgi alanları oluşturmasında, ayrıca öğrencilerin yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olur.

- Tüm eğitim kademlerinde (ilköğretimden üniversiteye kadar) öğrenciler için projeler hazırlanabilir.

Beyhan (2012) ve Dokumacı Sütçü (2013)'ye göre proje yönteminin sınırlılıkları:

- Geniş kapsamlı projelerin tamamlanmasının uzun sürmesi,
- Öğretmen gözetimi dışında yapılan projelerde istenmeyen problemler ortaya çıkabilir,
- Grup sayısı çok olduğunda öğretmenin gruplardan her birinin çalışmasını ayrıntılı olarak izlemesinin güç olması,
- Farklı öğrencilerin ulaşacakları bilgi ve beceriler yönünden aynı düzeyde tutulamaması ve bunun kontrolünün zor olması,
- Tüm öğrenciler her zaman istenilen düzeyde bir ürün ortaya koymaması ve böylelikle zaman kaybının oluşması,
- Öğrencinin zamanının çoğunu projenin fiziksel boyutuna harcaması ve bu durumun eğitim boyutunun eksik olmasına sebep olabilmesi,
- Öğrencilerin ilgisini çeken proje konusunun bulunmasının zor olmasıdır.

2.6.3. Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme öğretmenlerin genellikle farkında olmadan yapmış oldukları bir uygulamadır. Öğrenciye verilen görevleri nasıl yaptığı gözlemlenir ve öğrenciye dönüt verilir. Bu değerlendirme şekli sürecin içine yayılmıştır. Görevden göreve etkinliğin zamanı değişmektedir. Öğretmen sürece ve ürüne bakarak performansı değerlendirir (Kozagaç, 2015).

Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)'na göre performans değerlendirme, "Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyacakları bir ürün veya çözüm önerisi oluşturmalarını gerektiren bir alternatif değerlendirme şeklidir". Kılıç (2006)'a göre ise, "Öğrencilerin bir etkinliği yaparken göstermiş olduğu çabaların değerlendirilmesidir." Benbow & Mably (2002) ise performans görevi öğrencinin bilgisini, becerisini ve yöntemini kullanarak çözdüğü veya çalıştığı bilim problemi olduğunu bu problemlerin öğretim müfredatından olduğu gibi öğretmenlerin vermiş olduklarından oluştuğunu söylemişlerdir. Malekan (2003) da performans değerlendirmede kızların erkeklerden daha çok başarılı olduğunu söylemiştir.

Kılıç (2006)'a göre, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini uygulayabileceği çoğu etkinlik, performans değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Performans değerlendirmede öğrencilere verilebilecek görevler deneyler, istenen projeler; bir yazı yazması, bir oyun tasarlaması, poster hazırlaması, bir gazete haberi yazması, sunu hazırlaması, öğrencilerin performansının değerlendirilebileceği etkinliklerdir. Berberoğlu (2006), performans değerlendirmenin klasik ölçme süreçlerinden farklı olarak belli bir sınav gününü kullanmayan, öğretim etkinlikleri ile içi içe olması gereken bu tür etkinliklerin kullanılması temelde okul politikalarının gözden geçirilmesini ve okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerde belli hazırlık çalışmalarının yapılması gerektirdiğini söylemiştir (Pullu, 2008; Beyhan, 2012).

Performans değerlendirmede olması gereken iki temel eleman; görev ve kriterlerdir (Özeren, 2013). Performansın gösterileceği görev açık bir şekilde tanımlanmalı ve performansın ölçümünde kullanılacak kriterler baştan belirlenmeli ve öğrenciler de bunları biliyor olmalıdır. Öğrenciler performans ölçme kriterlerinin belirlenmesine katılabilirler (Kılıç, 2006). Bir değerlendirme sürecinin performans dayanaklı olabilmesi için aşağıdaki özelliklerin olması gerekmektedir (Orhan, 2012; Dokumacı Sütçü, 2013):

- Ürün: Performans değerlendirme sürecinde öğrencilerin ortaya bir ürün (yazılı makale, proje raporu, deney raporu) koymaları gerekmektedir. Bu ürünlerin öğrencinin kendi özgün ürününün olması yani herhangi bir kaynaktan aynen alınmış olmaması gerekmektedir.
- Gözlenebilir Performans: Performans değerlendirmede ürünün ortaya çıkarılması belli bir süreci (bir ders saati, bir dönem boyunca vb.) gerektirmektedir. Burada önemli olan öğretmenin iyi bir rehberlik hizmeti ile öğrencilerin çalışmasını takip etmesi, geri bildirimde bulunması, bazı durumlarda da süreci değerlendirmesidir. Performans odaklı değerlendirmelerde ürün ile süreç birlikte düşünülmesi gereken iki önemli basamaktır.
- Üst Düzey Düşünme Süreci: Öğretim etkinliklerinde kazanılan bilgiler aynen aktarılmadığından, bilgiye ulaşma, organize etme, onu farklı durumlarda uygulayabilme, kritik düşünme, değerlendirme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel süreçlere yönelik olmalıdır. Süreç ve ürün dikkate alındığında

bir öğretmenin öğrencilerin de bu ve buna benzer düşünme süreçlerini kazanmış olduklarını görmeleri gerekmektedir.

- Sosyal Beceriler ve Grup Çalışması: Grup çalışmalarında, kendi düşüncelerini ifade edebilme, grup içerisinde iletişim kurabilme, sunum yapabilme ve kendini tanıma gibi yetenek ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin grup çalışması yaparken işbirliği içinde olmaları, başkalarının fikirlerine saygı göstermeleri, bilgiyi paylaşmaları, topluluk önünde sunum yaparak düşüncelerini savunma becerileri geliştirmeyi öğrenmiş olmaları beklenmektedir.
- Disiplinler Arası Geçişin ve Bilgi Alışverişinin Sağlanmış Olması: Performans dayanaklı değerlendirmede öğrencilerin farklı disiplinlerin ortak noktalarını görmesi, bunların yaşam becerilerini geliştirme anlamında önemini takdir etmesi ve anlaması beklenmektedir. Örneğin fen bilgisi dersi ile ilgili bir çalışmada sadece fen bilgisi dersinin kural, ilke ve kavramları değil, cebirsel düşünme becerileri, sözel olarak fen bilgisi terimleri ve kavramları ile iletişim kurma becerileri de dikkate alınmak durumundadır. Kısaca söylemek gerekirse performans dayanaklı değerlendirme oldukça kapsamlı, farklı alanların bütünleşmesini gerektiren bir süreçtir (Berberoğlu, 2006).

Performans değerlendirme çalışmaları sayesinde öğrenciler, belirli sınav saatleriyle dar bir zamanda sınırlı kalmadan, daha geniş bir zaman diliminde çalışabilme, tekrar yapabilme ve kontrol edebilme gibi oluşturulan ölçütlere göre kendi yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olabilirler (Stears & Gopal, 2010; Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Öğretmenler performans görevlerinin öğrencilerin; araştırma becerisini geliştirdiğini, pekiştirilen bilgiler ile kalıcı öğrenmenin sağlandığını, grup çalışmaları ile öğrencilerin sosyal becerilerinin arttığını, konu ile alakalı geniş çaplı bilgiye ulaşmayı sağladığını, özgüveni desteklediğini, yaratıcı düşünmeyi arttırdığını, bilimsel araştırma yöntem ve basamaklarını öğrettiğini, öğrenci başarısının fark edilebilir derecede arttığını zamanı etkili kullanarak öğrencinin kendini değerlendirme fırsatı sağladığını, öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, el becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir (Duruhan ve Çavuş, 2013).

2.6.4. Kavram Haritaları

Kavram haritaları iki boyutludur. Hiyerarşik, kısımlara ayrılan çalışma bilgi atmosferinde bulunan bütün ilişkileri ve temel kavramları gösterir. Bu teknik “Novak” tarafından 1980’de geliştirilmiş ve fen bilimleri ile bağlı alanlarda teklifsel geçerliliğin ve yapısal karmaşıklığın önemini kavramak için kullanılan bir strateji olmuştur (Joel et al., 2002; Saraç, 2007).

Aydoğdu ve Kesercioğlu (2005)’na göre kavram haritası, “Bir kavram başlığı altında ilişkili kavramların birbiri ile bağlantılarını gösteren iki boyutlu şemadır.” Atasoy (2004)’a göre kavram haritaları; bilgileri organize hale getirmek için, öğrencilerin kavramların anlamlarını tartışması, yanlış anlamların ve alternatif kavramların tespit edilmesi ve giderilmesi, iyi derecede düşünme yeteneği geliştirmesi, öğretim öncesinde öğrencilerin sahip olduğu kavramların tespit edilmesi ve ayrıca fen öğretiminin değerlendirilmesi için kullanılabilir. Çepni (2005) ise kavram haritalarını “Bir konu içerisindeki kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin iki boyutlu olarak şematize edildiği tablolardır.” şeklinde tanımlamıştır. Kavram haritaları, öğrenmenin kalitesini ölçmek, anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırabilmek, kavramlar arası ilişkileri kurmakta ve bilgiyi organize etmede kullanılan şematik gösterimlerdir (Özeren, 2013).

Bir değerlendirme olarak kavram haritalama, çocukların bilgisini ölçmek için kullanılır. Özellikle fen bilgisi dersinde ne kullanılacağı hakkında endişe taşırız. Sınavların ardından çeşitli sorulara neden cevap verdiklerini (bu şıkkı işaretledikleri) sorduğumuzda verilen yanıt ile sorunun yanıtlanması arasında çok fark vardır (Novak & Gowin, 1984). Kavram haritaları:

- Öğrencinin sahip olduğu kavram ve önermeleri anlamlı bir şekilde ilişkilendirmesini ve dolayısıyla anlamlı öğrenmeyi sağlar.
- Öğrencilerin görüşlerini nasıl bir araya getirdiklerini ve çalışma konusunun çatısını nasıl gördüklerini ortaya koyar. Bunun yanı sıra anlatımdaki sadelikten dolayı öğrencilerin kolay kullanılabilecekleri bir tekniktir.
- Öğrencilerin aktivitelerin konuyla ilgisini ve seçilen aktivitenin neden seçildiğini anlayıp anlamadıklarını incelemek için kullanılabilir.
- Belirli konular arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğunun anlaşılmasını sağlar.
- Dersten önce ve dersten sonra uygulanarak öğrencinin kavramsal gelişimi ve kavramsal değişimi gözlenebilir.

- Kavram haritalarında tek bir doğru cevabın olmayışı öğrencileri tartışmaya katılma konusunda cesaretlendirmektedir.
- Ev ödevi olarak verilmesi öğrencilerde bilişsel stratejilerin gelişmesine hizmet eder (Atasoy, 2004).
- Birçok faydasının yanı sıra kavram haritaları önceki bilgilerinin değerlendirilmesine ve alternatif kavramlamanın tanımlanmasına imkân kılar.

Açıkçası kavram haritası bilginin hiyerarşik, kavramsal ve teklifsel yapısını gösteren bir teknik olarak hizmet eder (Joel et al., 2002).

2.6.5. Yapılandırılmış Grid

İlk olarak Egan tarafından geliştirilmiş bir tekniktir. Yapılandırılmış gridler, öğrencilerin bilgi seviyelerini, eksikliklerini ve kavram yanlışları ile alternatif kavramlarını belirlemede yararlanılan araçlardır. Daha çok tıp ve mühendislik alanlarında kullanılmasına rağmen son yıllarda fen eğitiminde de yaygınlaşmaya başladığı görülmektedir. (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Avantajlarını aşağıdaki gibi sıralanabilir (Saraç, 2007; Kozağaç, 2015):

- Yapılandırılmış grid tekniğinde hazırlanan sorularda kutucukların içerisine görseller, kelimeler, semboller, sayılar, kavramlar, tanımlar veya formüller konulabilir.
- Bu teknikte doğru kutucukların seçimi ile bunların mantıksal bir sıraya konması konuyu detaylı ve iyi bilmeyi aynı zamanda doğru anlamayı gerektirir.
- Öğrencilerin yanlış seçtiği kutucuklar çalışmadaki konu hakkında yanlış öğrenmelerini ve bilgi eksikliklerini ortaya çıkmasını sağlar. Bu teknikte kısmi bilgi ve kavrama düzeyi de değerlendirilir. Doğru seçilen her kutucuk için öğrenci puan veya puanlar alır
- Çoktan seçmeli testlerden farklı olarak yapılandırılmış gridlerde, doğru olmayan bilgilere yer verilmez; yani kutucuktaki bir bilgi sorulan bu sorunun cevabı olmayabilir; ama başka bir sorunun cevabıdır. Bu durum çoktan seçmeli testlerde olan yanlış şıkların elenerek doğru cevabı bulunması stratejisini saf dışı etmiş olur.

- Yapılandırılmış gridler kullanarak soru hazırlamak başlangıçta öğretmenler için biraz uğraştırıcı olabilir, ancak zamanla bu metot etkili bir biçimde kullanılabilir.
- Kısa bir zaman diliminde hazırlanan sorular uygulanabilir.

Yapılandırılmış grid tekniğinin en önemli sınırlılığı bu teknik ile hazırlanan testlerin başlangıçta öğretmenler tarafından zahmetli olarak görülmesidir. Ancak zaman içerisinde pratik kazanan öğretmenler bu tekniği etkili bir biçimde kullanılabiliyorlar (Poyraz, 2005; Bahar vd., 2006).

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile ilgili yapılmış çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları ile ilgili yurt içinde yapılmış araştırmalar ve bulguları aşağıda verilmiştir.

2.7.1.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Cebeci Emre (2017) ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını arasındaki istatistiksel ilişkiyi belirlemek amacıyla 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde görev yapan 384 ortaokul öğretmeni aracılığı ile yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının “Tamamen Katılıyorum” seviyesinde olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları; cinsiyetleri açısından kadın öğretmenler lehine, branşlar açısından din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri lehine, öğrenim durumları açısından lisans mezunu öğretmenler lehine ve mesleki kıdemler açısından göreve yeni başlayan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tufan (2016) fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öz yeterlilik algılarını incelemek amacıyla İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görev yapan 103 fen bilgisi öğretmeni ile yapmış olduğu çalışmasına göre; öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarıyla mesleklerine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda; kadın öğretmenlerin esleklerine yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu, medeni durum, okuldaki pozisyon, en son mezun olunan yükseköğrenim programı ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozca (2015) ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla; Çanakkale ili Gelibolu ilçesinde görev yapan 223 kadın ve 77 erkek olmak üzere topla 300 öğretmen ile yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genel mesleki tutumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumların erkek öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde olduğu, sınıf öğretmenlerinin olumlu tutumlarının branş öğretmenlerine nazaran daha olumlu düzeyde olduğu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının yaş, eğitim durumları, medeni durum ve mesleki kıdem değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlik mesleği çocukluk hayali olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Özbekrem (2014) öğretmenlerin yetkinlik duyguları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre incelediği araştırmasını İstanbul ili Avrupa yakasında görev yapmakta olan 292 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve meslek kıdem değişkenleri açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının ise anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Özbekrem'e göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının istenen seviyede olmamasında mesleki tükenmişlik, ekonomik beklentilerin karşılanmaması, okul ve sınıf

ortamlarının fiziki koşullarının uygun olmaması, müfredatın çok hızlı değişmesi ve toplum nazarında öğretmenlik mesleğine yeteri kadar önem verilmemesi gibi faktörlerin etkili olduğu görülmektedir.

Süral (2013) ilköğretim öğretmenlerinin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını; cinsiyet, kıdem ve branş değişkenleri açısından incelemek için Denizli il merkezinde görev yapmakta olan beş farklı branştan toplamda 1000 öğretmen ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma kapsamında Türkçe, sınıf öğretmenliği, matematik, sosyal bilgiler ve fen bilimleri branşlarından eşit sayıda öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyetler açısından oluşan anlamlı farkın bayan öğretmenler lehine, branşlar açısından oluşan anlamlı farkın sınıf öğretmenleri lehine, mesleki kıdemler açısından oluşan anlamlı farkın ise göreve yeni başlayan öğretmenler lehine olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kara (2011) ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini incelediği araştırmasını, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde görev yapan 313 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, branşları, mezun oldukları okul türü, çalışmakta oldukları ilköğretim kademesi değişkenlerinin öğretmenlerin mesleklerini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini etkilemediği tespit edilmiştir.

Korkmaz (2009) Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 13 devlet ve 2 özel okulda 2008-2009 eğitim-öğretim yılında görev yapan 414 ilköğretim öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada; öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algıları ve mesleki tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının genelde olumlu ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 40 yaş ve üzeri öğretmenler ile 20 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin olumlu tutumlarının daha yüksek seviyede olduğu, medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin olumlu tutumlarını daha yüksek seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.7.1.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Demirel (2016) ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve öz yeterlik algılarının incelediği araştırmasında, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 96 matematik öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda devlet okullarında öğretmenlik yapmakta olan kişilerin büyük bir kısmının eğitim fakültesinden mezun oldukları, özel okullarda öğretmenlik yapan kişilerin büyük bir kısmının ise fen edebiyat fakültesinden mezun oldukları, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili dersler aldıkları, özel okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi ve becerilerinin devlet okullarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, özel okullardaki öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini daha fazla kullandıkları, öğretmenlerin genellikle açık uçlu sınavlar kullanarak öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları, öz değerlendirme tekniğini sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle devlet okullarında özel okullardan daha fazla kullanıldığı, çoktan seçmeli ölçme değerlendirme tekniğinin kullanım nedeni olarak özel okullardaki öğretmenler merkezi sınavlarda ki soru tarzını gerekçe göstermelerine karşılık devlet okullarındaki öğretmenlerin daha çok soru sorarak daha fazla öğrenme kazanımını test etmek amacıyla kullandıkları, öğretmenlerin genel olarak tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili algılarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Damar (2016) ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi konusunda yaptığı araştırmada Kayseri ilindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 25 Türkçe öğretmeni ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi kullanarak toplanmış olup verilerin analizinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının etkili olduğunu ifade ettikleri, alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları ile merkezi sınavlarda uygulanan yöntemler arasında farklılıklardan dolayı kullanılabilirlik ve uygulama açısından eksik kaldığı, yazma eğitiminde proje, günlük ve öz değerlendirme yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı, öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ölçme değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

İnesi (2015) ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi ve tutumlarının araştırıldığı çalışmada, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Manisa Demirci ilçesindeki 93 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere tutum ölçeği ve ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin merkez ve köy okullarında görev yapma durumları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği, öğretmenlerin tutumları arasında cinsiyet değişkenine ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık meydana gelmediği, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık meydana geldiği bu bağlamda mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgilerinin daha fazla olduğu, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre ölçme değerlendirme bilgi ve tutumları arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özeren (2013) alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine gerçekleştirdiği meta-analiz çalışmasında 2004-2005 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulanmakta olan ilköğretim programlarının değerlendirildiği toplamda 128 araştırmayı incelemiştir. Araştırma sonucunda alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmaya başlandığı ilk dönemlerde zaman yetersizliği probleminin en önemli problem olarak ortaya çıktığı, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaktan zevk aldıkları ancak son yıllarda bu yöntemlerin kullanım sıklığının azaldığı, okul ve sınıf ortamlarının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına uygun hale getirilmesi gerektiği, yeni programlara uyum sağlanması bakımından öğretmenlerin ve yöneticilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sürekli bir şekilde hizmet içi eğitimlere tabi tutulmasının gerekli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dokumacı Sütçü (2013) ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin gerçekleştirdiği çalışmada Diyarbakır il merkezindeki 154 matematik öğretmeni ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerinden portfolyo, proje, gözlem ve görüşme tekniğine ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu, kullanım sıklığı bakımından proje/performans görevi, gözlem ve görüşme tekniklerinin sık sık kullanıldığı, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanma durumlarının cinsiyete ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığı, buna karşılık kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık meydana

geldiği, öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktürk (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterliklerine ilişkin yaptığı araştırmasında 2010-2011 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapmakta olan 78 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada 78 öğretmene nicel veri toplama aracı uygulanmakta iken, 39 öğretmene ise ayrıca görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak çoğunlukla performans değerlendirme, proje, gözlem, portfolyo, tutum ölçeği, görüşme tekniği ve öz değerlendirme yöntemlerini kullandıkları; en az kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniği olarak ise yapılandırılmış grid, akran değerlendirme ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri olduğu, alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının önündeki en önemli engellerin ise sınıfların kalabalık olması ve zaman probleminin olduğu, öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanma durumlarının mezun oldukları bölümlere ve okutmak da oldukları sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık meydana getirmediği buna karşılık mesleki kıdem ve mezun olunan fakülteye göre anlamlı farklılıklar meydana geldiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Orhan (2012) alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki öğrenci başarısına etkisini araştırdığı çalışmada, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilindeki bir eğitim kurumunda öğrenim görmekte olan 40 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin deney grubunda öğrencilerin başarı ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve bu artışın alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden kaynaklandığı, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak en fazla balık kılıcı ve yapılandırılmış grid tekniklerini kullanabildikleri, en az ise kavram haritalarını kullandıkları sonuçlara ulaşılmıştır.

Beyhan (2012) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada, Düzce ilindeki okullarda görev yapmakta olan 89 Türkçe öğretmeni ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerekliliği ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları, bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin

öğrenmesine katkı sağladığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı, bu yöntem ve tekniklerden portfolyo, proje, gözlem, performans değerlendirme, grup ve akran değerlendirmelerin öğretmenler tarafından uygulandığı, öğretmenlerin mesleki kıdemleri, seminer alıp almama durumları ve öğrenim durumlarına göre uygulamalara ilişkin algıları arasında farklılık meydana gelmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pullu (2008) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmada Elazığ ilindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 515 öğretmene anket uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler aldıkları, Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirmede daha fazla zorlandıkları, öğretmenlerin çeşitli ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları, en az bilinen ölçme ve değerlendirme tekniği olarak yapılandırılmış grid tekniğinin olduğu, öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ersoy (2008) ilköğretim 1. kademedeki fen ve teknoloji derslerinde ölçme değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında, Çanakkale ilindeki 200 sınıf öğretmeni ile araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, ölçme değerlendirme alanında yeni yaklaşımlar ile ilgili programlarda açıklamaların yeterli olmadığı, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin sürenin yetersiz oluşu, ölçme değerlendirme alanında uzman kişilerin desteğine ihtiyaç duydukları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma durumları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan okullara göre anlamlı farklılık meydana gelmediği, buna karşılık öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılık meydana geldiği, öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak performans değerlendirme, proje, boşluk doldurma, ürün dosyası, öz değerlendirme, sözlü sınavlar ve akran değerlendirme yöntemlerinin kullandıkları, buna karşılık yapılandırılmış grid tekniğini en az kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aytar (2007) Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada Çanakkale ilindeki 56 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 95 öğretmene anket

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ölçme değerlendirme amacının öğrencileri tanımak ve onlar hakkında bilgi sahibi olarak öğrencilere rehberlik yapmak olduğu, ölçme değerlendirme sürecinde hataların genellikle ölçme aracından kaynaklandığı, ölçme değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğunlukla yazılı yoklamalar kullandıkları, ödev ve proje gibi ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencileri araştırma yapmaya yönettikleri ve kendi kendine öğrenme fırsatı sunduğu, tarih dersi ile ilgili yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin düşük not almalarının nedeni olarak öğretmenlerin konuları öğrencinin seviyesine uygun şekilde yöntem ve teknikler kullanmamaları ve konuları örgütlenme sorunu olduğu, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uyguladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilerinin daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göçer (2005) ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme konusunda yaptığı araştırmada 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Kayseri'de görev yapmakta olan 101 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yöntem ve tekniklerini tercih etmelerinde haftalık ders saati, öğrenci sayısı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini önemli olduğu, her ne kadar öğrencilerle ilgili üst düzey kristal becerilerin kazandırılması önemli olarak ifade edilmiş olsa da bunların yeterli ölçüde gerçekleştirilmediği, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olumlu tutuma sahip oldukları, öğretmenlerin önemli bir kısmının yılbaşında ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin planlama yapmadıkları, öğretmenlerin aynı bölgede görev yaptıkları zümre arkadaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunmadıkları, yazılı sınav dışında sözlü yoklama ve konuların pekiştirmesine yönelik testlerin kullanıldığı, öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme bölümlerinin yeterli olduğu, öğretmenlerin öğrencilere sordukları soruların önemli bir kısmının kavrama basamağında olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çakan (2004) ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik düzeylerini araştırdığı çalışmasında 504 öğretmenin katılımıyla araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, ölçme değerlendirme aşamasında birçok sorunla karşılaştıkları buna bağlı

olarak da geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan yurt içi araştırmalar genel kapsamda incelendiğinde farklı eğitim seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının genel manada olumlu yönde ve yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Karşıt araştırmalar olmasına rağmen kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının da yine daha olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumların ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara nazaran bir nebze de olsa daha düşük olduğu görülmüştür. Uygulanan merkezi sınavlar ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında farklılıklar olmasından dolayı öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri çok tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca okul ve sınıf ortamlarının bu yöntem-teknikleri kullanmaya pek uygun olmadığı, bunun yanında zamana problemi yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin programda alternatif ölçme-değerlendirmeye yeterli yer ayrılmadığını düşündükleri görülmüştür.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları ile ilgili yurt dışında yapılmış araştırmalar ve bulguları aşağıda verilmiştir.

2.7.2.1. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Wong (2020) lise öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve yeterlik algılarını araştırdığı çalışmada, Filipinlerde Mimaropa Bölgesindeki 95 öğretmen ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlere, farklı becerilerin değerlendirildiği 25 maddelik ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim düzeyinin artmasına bağlı olarak mesleğe yönelik tutumlarının arttığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlik/formasyon eğitimi alan öğretmenlerin mesleki tutumlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki eğitim alan

öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre konu bilgisi, öğretimsel becerileri, iletişim becerileri sınıf yönetimi ve değerlendirme becerileri anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur.

Hongkachern & Memon (2020) yaptıkları araştırmada Rajabhat üniversitesi eğitim fakültesindeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcılara ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretimsel özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların yüksek düzeyde meydana geldiği, öğretmenlik mesleğinin toplumda değerli bir meslek olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Bala & Adamu (2019) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında öz yeterlik ve özsaygı düzeylerinin etkisini araştırdıkları çalışmada, Nijerya'nın Bauchi eyaletindeki üniversitede öğrenim görmekte olan 368 öğretmen adayı ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde öz-yeterlik ve özsaygının olumlu etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öz-yeterlik ve benlik saygısı yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde üstün olma potansiyeline sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Soibamcha (2016) öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmenlerin tutumlarını araştırdığı çalışmayı Hindistan'ın Manipur eyaletinde ortaokullarda görev yapmakta olan 150 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğretmenlere 90 maddelik ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaş bakımından daha genç olan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu, kendini mesleki açıdan yeterli gören öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.7.2.2. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Stears & Gopal (2010) fen öğretiminde alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkililiğine ilişkin gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin fen bilgilerinin ve öğrenmelerini her zaman geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ölçülmesinin mümkün olmadığı, dolayısıyla da alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerektiği belirtilmiştir. 6. sınıf öğrencilerinde alternatif ölçme

değerlendirme tekniklerinin öğrenci başarısına etkisinin incelendiği araştırmada, bu yöntemleri öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zimbicki (2007) alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının öğrencilerin öz-yeterlikleri ve motivasyonları üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada 72 yedinci sınıf öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin motivasyonlarının artırılmasında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının etkili olduğu, ayrıca öğrencilerin öz yeterlik algılarının gelişimini olumlu yönde etkilediği, bu bakımdan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının faydalı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Zhang & Burry-Stock (2003) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarını ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma düzeylerini araştırdığı çalışmada, 297 öğretmen ile çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili eğitim almalarının alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin süreçlerde olumlu etkiye sahip olduğu, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme uygulamaları ile öz yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişkinin meydana geldiği, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin derslerin öğretim kademeleri ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin özelliklerine göre planlanmasının faydalı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pfeifer (2002) sosyal bilgiler öğretmenlerinin otantik öğretim uygulamalarına yönelik öğrencilerin derse ve uygulamalara ilişkin tutumlarını araştırdığı çalışmada, uygulamaların öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir etki meydana getirmediği, öğrencilerin bir kısmının sosyal bilgiler dersine ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları, sistematik araştırma süreci sayesinde öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırdıkları sonuçlarını ulaşılmıştır.

Johnstone (1999) öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme kullanımı ile ilgili karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarında sürenin yetersiz oluşu ve öğretmenlerin algılarının yöntem ve teknikleri kullanılmasında belirleyici olduğu, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili eğitim alma durumlarının çeşitli

yöntemleri kullanmaları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu, mesleki kıdemin yöntem ve teknikleri kullanılmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma konusu ile ilgili yurt dışı araştırmalar incelendiğinde, yurt içindeki araştırmalara benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların genelde yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini toplum içinde değerli bir meslek olarak gördükleri, genç öğretmenlerin ve kendini mesleki açıdan yeterli gören öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür.

Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumların ise yurt içine nazaran daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenler alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarılarını, motivasyonlarını ve öz yeterlilik algılarını geliştirmede önemli bir yere sahip olduğunu düşündükleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizinde kullanılan teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme–değerlendirmeye yönelik tutumlarının incelendiği bu çalışmada; verileri elde edebilmek için tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında geçmişte veya günümüzde var olan durumları betimlemek için genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından bilgi toplamak amaçlanır (Karasar, 2005). Araştırmacı kendi belirlediği soru ve cevap seçeneklerini bireylere yönelterek bilgi toplar. Amaçlar genellikle, soru cümleleriyle ifade edilir. Bunlar; “Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir?” gibi sorulardır. Bu soruların cevabını verirken “Neden?” sorusunun gerçek cevaplarının bulunmasında ise bu denli güçlü değildir (Büyüköztürk vd., 2014:178). Tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok, örneklemedeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Tarama modelinde iki yaklaşım mevcuttur. Bunlar; genel tarama modeli ve örnek olay taramalarıdır (Karasar, 2005). Bu çalışmamızda ise genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırma içerisinde yer alan değişkenlerde birlikte değişimin mevcut olup olmadığını veya mevcut değişimin derecesini belirlemeye yönelik araştırmalardır. Araştırmaya konu olan değişkenler ayrı ayrı toplanıp istatistiksel testlere uygun biçime dönüştürüldükten sonra bu değişkenler arasında ilişki olup olmadığına bakılır. Bu ilişki üç farklı şekilde karşımıza çıkabilir. Değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmayabilir yani bir değişkende meydana gelen değişiklik diğerini etkileyebilir. Değişkenler arasında aynı yönlü (pozitif) bir ilişki olabilir. Yani değişkenlerden birinin değişimi diğerini aynı yönde etkileyebilir. Son olarak da değişkenler arasındaki ilişki zıt yönlü (negatif) olabilir. Bu durumda da değişkenlerden birinin değişimi diğerini zıt yönde etkilemektedir. Bu çalışmada da ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme–değerlendirmeye

yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığı varsa bu ilişkinin derecesi incelenecektir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma sonuçlarının kullanılabilir, genellenebilir, güvenilir ve geçerli olması verilerin toplandığı kaynak ile doğrudan ilişkilidir. Karasar (2005)'a göre evren; araştırma sonucu elde edilen bilgilerin genellenmek istendiği canlı, cansız elemanların tümünü ifade eder. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgilere göre 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde 130 okulda 2734 ortaokul öğretmeni görev yapmakta ve araştırmanın çalışma evrenini bu ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklem ise evren içerisinden evreni temsil etmek amacıyla farklı teknikler ile seçilen elemanların oluşturduğu gruptur (Karasar, 2005). Üzerinde çalışılan evrenin ulaşılamayacak kadar büyük olması veya coğrafi olarak dağınık olmasından dolayı zaman, çaba ve para tasarrufu açısından örneklem seçme yöntemine gidilir. Maxwell (1996)'e göre iyi seçilmiş bir örneklem ile masrafa girmeden genellenebilir ve güvenilir bilgiye ulaşmak mümkündür. Bu nedenle örneklem seçimi ve seçilen örneklemin tüm yönleriyle tanıtılması araştırmanın kullanılabilirliği açısından oldukça önemlidir. Araştırmamız kapsamında tüm evrene ulaşmak zor olacağından araştırmacı tarafından örneklem alınmasına karar verilmiştir. Örnekleme dâhil edilecek birey sayısının belirlenmesi için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2014).

N= Evren büyüklüğü,

T= Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri,

S= Evrenin tahmini standart sapması,

d= Araştırmada evrenin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili tolere edilmek istenen aralık genişliği (hoşgörü miktarı).

$$n_0 = \left(\frac{t.S}{d} \right)^2 \quad n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Araştırmaya katılan bireylerin verdiği cevaplar dikkate alınarak ortalamanın tahmini için sapma miktarı (d) 0,05 alınmış olup, kullanılan iki ölçeğin her bir maddesi için standart sapma değerlerinin ortalaması (S) 0,5 olarak kabul edilmiştir. Güven düzeyi

0,95 alınmış olup bu güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri ise (t) 1,96'dır. Bu değerler formüllerde yerlerine yerleştirildiğinde aşağıdaki işlemlere ulaşılmakta ve uygun örneklem genişliği yaklaşık 337 olarak hesaplanmıştır.

$$n_0 = \left(\frac{1,96 \times 0,5}{0,05} \right)^2 = 384,16 \quad n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{2734}} = 336,83$$

Katılımcıların ölçek formunu eksik veya yanlış doldurabilme ihtimalleri göz önünde bulundurularak 25 okuldan 542 ortaokul öğretmenine ulaşılmış ve doldurulan bu formlardan 516 adedi araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlara göre dağılımı Tablo- 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş Adı	N	%
Türkçe	91	17,6
Matematik	92	17,8
Fen Bilimleri	53	10,3
Sosyal Bilgiler	47	9,1
İngilizce	56	10,9
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	50	9,7
Görsel Sanatlar	24	4,7
Müzik	20	3,9
Beden Eğitimi	38	7,4
Teknoloji ve Tasarım	27	5,2
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	18	3,5
Toplam	516	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, 11 farklı branştan toplamda 516 öğretmenin araştırmaya katıldığı görülmektedir. Çalışmanın geri kalan kısmında problemlere cevap aramak için yapılacak testlerde yukarıda adı geçen branşlar gruplar halinde yer alacaktır.

Sosyal grubu dersler: Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce

Sayısal grubu dersler: Matematik, Fen Bilimleri

Diğer dersler: Görsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji Tasarım, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehberlik ve Kariyer Planlama, Beden Eğitimi ve Spor

Ayrıca bu öğretmenlere ait diğer demografik bilgiler Tablo 2 yer almaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Erkek	281	54,5
	Kadın	235	45,5
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	103	20,0
	11-15 yıl arası	126	24,4
	16-20 yıl arası	71	13,8
	21 yıl ve üzeri	69	13,4
Haftalık Ders Saati Yüğü	15 saat ve daha az	76	14,7
	16-20 saat arası	108	20,9
	21-25 saat arası	146	28,3
	26-30 saat arası	136	26,4
	31 ve üzeri	50	9,7
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim fakültesi	417	80,8
	Fen edebiyat fakültesi	63	12,2
	Diğer fakülteler	36	7,0
Sahip Olunan İş Doymu	Düşük	60	11,6
	Orta	269	52,1
	Yüksek	187	36,2
Genel Toplam		516	100

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan 516 öğretmenin % 54,5'ini (281) erkek öğretmenler oluştururken bu öğretmenlerin %28,5'i 6 ile 10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerdir. Haftalık ders saati yükleri yönünden tablo incelendiğinde, haftalık 21 ile 25 ders saati arası derse giren öğretmenlerin daha fazla (%28,3) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünü eğitim fakültesi mezunları (%80,8) oluşturmakta iken, ardından sırası ile fen edebiyat fakültesi (%12,2) ve diğer fakülteler (%7) (İlahiyat Fakültesi, İşletme Fakültesi vb.) izlemektedir. Ayrıca tablonun son kısmı incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%52,1) orta düzeyde bir iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra veri toplamak amacıyla iki farklı tutum ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerine uygulanmak üzere Demirel ve Ünişen (2018)'e ait “ Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ” ile Çalışkan ve Yazıcı (2013)'ya ait “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” olmak üzere iki farklı 5’li likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca bu iki tutum ölçeğine ek olarak son kısma araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu eklenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarının yorumlanması için hesaplanan puan aralıkları ve maddelere katılma düzeyleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir. Bu puan aralıkları hesaplanırken bir maddeye verilecek maksimum puan (5) ile minimum puan (1) arasındaki fark (4), bir maddedeki toplam seçenek sayısına (5) bölünmüş ve puan aralığı (0,80) hesaplanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ölçeklerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Aralıklar

Katılma Düzeyi	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	1 – 1,79
Katılmıyorum (2)	1,80 – 2,59
Kararsızım (3)	2,60 – 3,39
Katılıyorum (4)	3,40 – 4,19
Kesinlikle Katılıyorum (5)	4,20 - 5

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını düzeyi hesaplanırken ise ilgili alt boyut kapsamında yer alan maddelere verilen toplam puanlar, alt boyut içerisinde yer alan madde sayısına bölündü. Olumsuz maddeler içeren mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve olumsuz tutumlar alt boyutlarına ait tutum puanları alt boyut isimlerinin de olumsuz ifade teşkil etmesinden ötürü tersten kodlanmamıştır. Bu boyutlarda yüksek puan alan öğretmenlerin mesleklerine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu ifade edilmiştir.

3.3.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği

Demirel ve Ünişen (2018) tarafından hazırlanan bu ölçek toplamda 28 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırası ile değer verme, mesleki tükenmişlik, ilgisizlik

ve mesleki gelişime açıklık şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçek 5’li likert tipinde olup “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde seçeneklere ayrılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait maddeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Değer verme boyutu 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 22 ve 28. madde olmak üzere toplam on iki maddeden oluşmaktadır. Mesleki tükenmişlik boyutu 21, 23, 24, 25, 26 ve 27. maddeler olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır. İlgisizlik boyutu 3, 8, 9, 11, 13 ve 15. maddeler olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır. Mesleki gelişime açıklık boyutu ise 16, 18, 19 ve 20. maddeler olmak üzere toplamda dört maddeden oluşmaktadır. Çalışma boyunca olumlu maddeler içeren değer verme ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarından yüksek puan alan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları olumlu düzeyde yorumlanacak iken olumsuz maddeler içeren mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarından yüksek puan alan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları olumsuz düzeydedir şeklinde yorumlanacaktır. Ayrıca Demirel ve Ünişen (2018) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışması kapsamında; örneklemin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini test etmek için Bartlett's Test of Sphericity değeri ($\chi^2:4890,16$; $p<0,01$) şeklinde hesaplanmış ve bu sonuçlar örneklemin çok değişkenli bir normal dağılımdan geldiğini kanıtlamaktadır. Son olarak aynı çalışmada ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı 0,94 bulunmuş ve bu değer ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara ait alfa güvenilirlik katsayıları ise değer verme boyutu için 0,92 (madde sayısı 12), mesleki tükenmişlik boyutu için 0,78 (madde sayısı 6), ilgisizlik boyutu için 0,81 (madde sayısı 6) ve son olarak mesleki gelişime açıklık boyutu için ise 0,65 (madde sayısı 3) olarak ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik katsayılarının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.3.2. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından hazırlanan bu ölçek toplam 22 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan boyutlar ise sırasıyla programdaki duruma ilişkin tutumlar, olumsuz tutumlar ve olumlu tutumlar şeklindedir. Bu ölçeğimizde 5’li likert tipinde bir ölçek olup “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde seçeneklere ayrılmıştır.

Programdaki duruma ilişkin tutumlar alt boyutu 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeler olmak üzere yedi maddeden oluşmaktadır. Olumsuz tutumlar alt boyutu 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler olmak üzere sekiz maddeden oluşmakta iken, olumlu tutumlar alt boyutu ise 16,17, 18, 19, 20, 21 ve 22. maddeler olmak üzere yedi maddeden oluşmaktadır. Ölçek aracılığı ile elde edilen veriler yorumlanırken; programdaki durum alt boyutuna ait puanlar hali hazırda uygulanmakta olan programda yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin tutumlarını yansıtmaktadır. Ayrıca olumlu tutumlar alt boyutuna ait puanların yüksek çıkması öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğunu yansıtırken, olumsuz maddelerden oluşan olumsuz tutumlar alt boyutu puanlarının yüksek çıkması ise öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumsuz düzeyde olduğu manasına gelmektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları ölçeğin tümü için 0,88 hesaplanırken alt boyutlardan programdaki duruma ilişkin tutumlar alt boyutu için 0,87 iken, olumsuz tutumlar ve olumlu tutumlar alt boyutları için 0,85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar incelendiğinde, ölçeğimizin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında Malatya Valiliği ve Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (Bkz. Ek 1) alındıktan sonra seçilen okullar araştırmacı tarafından bizzat ziyaret edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen okullara gidilmeden önce okul idaresinden bir yetkili ile görüşülüp gerekli bilgiler verildikten sonra ortak bir zaman diliminde okullar ziyaret edilmiştir. Çalışmaya katılacak öğretmenlere çalışmanın kapsamı ve önemi hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra ölçekleri doldurmaları rica edilmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Malatya İli Battalgazi ve Yeşilyurt İlçelerinde görev yapmakta olan 542 ortaokul branş öğretmeni tarafından ölçeğimiz doldurulmuştur. Bu 542 ölçek arasından 26 adet ölçek eksik ve dikkatsiz doldurmadan dolayı dikkate alınmayıp çalışmadan çıkarılmıştır. Geri kalan 516 kişiye ait ölçekler analize dâhil edilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Güvenirlik Verileri

Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
ÖMİT	,96	28
ÖMİTÖ Değer Verme	,95	12
ÖMİTÖ Mesleki Tükenmişlik	,86	6
ÖMİTÖ İlgisizlik	,83	6
ÖMİTÖ Mesleki Gelişime Açıklık	,74	4
ÖDÖ	,94	22
ÖDÖ Programdaki Durum	,94	7
ÖDÖ Olumsuz Tutumlar	,88	8
ÖDÖ Olumlu Tutumlar	,91	7

ÖMİT= Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

ÖDÖ=Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Tablo incelendiğinde, ölçeklerimize ve ölçeklerimizin alt boyutlarına ait güvenilirlik test sonuçlarının yüksek ve tutarlı olduğu görülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme değerlendirme yönelik tutumlarının inceleneceği çalışmada ölçekler aracılığı ile 516 ortaokul öğretmeninden toplanan veriler önce Microsoft Excel programında düzenlenmiş ardından gerekli istatistiksel çalışmaların yapılabilmesi için istatistiksel paket programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespiti için verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri hesaplanmış ve ulaşılan sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 5. Ölçeklerin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

			İstatistik	Standart Hata
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Değer Verme	Çarpıklık	-,78	,10
		Basıklık	,12	,21
	Mesleki Tükenmişlik	Çarpıklık	,87	,10
		Basıklık	,26	,21
	İlgisizlik	Çarpıklık	,92	,10
		Basıklık	,74	,21
Mesleki Gelişime Açıklık	Çarpıklık	-1,46	,10	
	Basıklık	2,96	,21	
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum	Programdaki Durum	Çarpıklık	-,13	,10
		Basıklık	-,96	,21
	Olumsuz Tutumlar	Çarpıklık	,25	,10
		Basıklık	-,43	,21
	Olumlu Tutumlar	Çarpıklık	-,66	,10
		Basıklık	-,05	,21

Tablomuzu çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında olması (Hair et al., 1998) dikkate alındığında ÖMİT'nin "Mesleki Gelişime Açıklık" alt boyutu hariç diğer alt boyutların normal dağılım gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu sonuçlar doğrultusunda normal dağılıma sahip alt boyutlara parametrik, normal dağılım göstermeyen "Mesleki Gelişime Açıklık" alt boyutuna ise non-parametrik testler uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerden araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Araştırmanın birinci alt probleminde “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunun yanıtlanması için öncelikle dağılımın homojen olup olmadığı kontrol edildi. Dört alt boyuttan oluşan ölçeğin “ Mesleki Gelişime Açıklık” alt boyutu normal dağılıma uygun olmadığı için bu alt boyut ile alakalı sorulara cevap bulmak amacıyla non-parametrik testler uygulanmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Levene’s Testi Sonuçları

	F	p
Değer Verme	6,304	,012
Mesleki Tükenmişlik	19,359	,000
İlgisizlik	9,66	,002

Levene’s testi sonuçları incelendiğinde, dağılımın homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda incelenen bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Değer Verme	Erkek	281	42,73	12,26	-3,87	,000
	Kadın	235	46,58	10,32		
Mesleki Tükenmişlik	Erkek	281	14,54	6,45	4,45	,000
	Kadın	235	12,29	4,99		
İlgisizlik	Erkek	281	13,16	5,83	5,353	,000
	Kadın	235	10,68	4,68		

Sd= 514

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını cinsiyetleri açısından incelediğimizde farklar görülmektedir.

Değer verme alt boyutundaki bu farkın anlamlı olduğunu söylemek mümkündür ($t_{514}=-3,87$; $p<,05$). Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}_{kadın}=46,58$), erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X}_{erkek}=42,73$) anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere nazaran öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verdiklerini söylemek mümkündür.

Mesleki tükenmişlik alt boyutu incelendiğinde, kadın ($\bar{X}_{kadın}=12,29$) ve erkek ($\bar{X}_{erkek}=14,54$) öğretmenler arasındaki öğretmenlik mesleğine yönelik tükenmişlik duygusu ortalamalarının anlamlı düzeyde ($t_{514}=4,45$; $p<,05$) birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Bu test sonuçları doğrultusunda; erkek öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tükenmişlik duygusunun daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Tablonun son kısmında bulunan ilgisizlik alt boyutu incelendiğinde, ise diğer iki alt boyutta olduğu gibi burada da kadın öğretmenler ($\bar{X}_{kadın}=10,68$) ile erkek öğretmenler ($\bar{X}_{erkek}=13,16$) arasındaki farkın anlamlı olduğunu ($t_{514}=5,35$; $p<,05$) söylemek mümkündür. Mesleki tükenmişlik alt boyutunda olduğu gibi ilgisizlik tutumları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin mesleklerine yönelik ilgisizlik duygusunun, kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Mesleki Gelişime Açıklık	Erkek	281	236,38	66423,00	26802	-3,72	,000
	Kadın	235	284,95	66963,00			

Son alt boyutumuz olan mesleki gelişime açıklık alt boyutu ile alakalı yapılan olduğumuz Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmenlere ait sıra ortalamaları ile erkek öğretmenlere ait sıra ortalamalarının anlamlı düzeyde farklı olduğunu görüyoruz ($U=26802$, $p<,05$). Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla meslekleri ile alakalı konularda kendini geliştirmeye daha istekli olduğunu sıra ortalamalarına bakarak söylemek mümkündür.

4.2. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında kıdemleri açısından anlamlı fark var mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Levene’s Testi Sonuçları

	Levene değeri	p
Değer Verme	,57	,683
Mesleki Tükenmişlik	,81	,518
İlgisizlik	1,75	,137

İncelenen üç alt boyuttaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmektedir ($F_{\text{değer verme}}=,57$; $p>,05$), ($F_{\text{mesleki tükenmişlik}}=,81$; $p>,05$), ($F_{\text{ilgisizlik}}=1,75$; $p>,05$). Bu doğrultuda incelenen, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Değer Verme	Gruplar arası	1593,10	4	398,27	3,022	,018
	Grup içi	67345,80	511	131,79		
Mesleki Tükenmişlik	Gruplar arası	213,89	4	53,47	1,525	,194
	Grup içi	17922,87	511	35,07		
İlgisizlik	Gruplar arası	125,75	4	31,43	1,048	,382
	Grup içi	15327,74	511	29,99		

Normal dağılım gösteren mesleki tükenmişlik [$F_{\text{mesleki tükenmişlik}}(4;511)=1,525$; $p>,05$] ve ilgisizlik [$F_{\text{ilgisizlik}}(4;511)=1,048$; $p>,05$] alt boyutları kapsamında yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, bu boyutlarda ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarında, kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Değer verme alt boyutu tutum puanları incelendiğinde ise bu boyuttaki tutum puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir [$F_{\text{değer verme}}(4;511)=$

3,022; $p<,05$]. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için gerekli post Hoc testleri yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Kıdem Açısından Betimsel Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Değer Verme	1-5 yıl arası (1)	103	46,16	10,53	
	6-10 yıl arası (2)	147	42,87	11,93	Scheffe
	11-15 yıl arası (3)	126	44,99	11,37	1 - 2
	16-20 yıl arası (4)	71	42,01	11,40	1 - 4
	21 yıl ve üzeri (5)	69	47,06	12,10	5 - 2
	Toplam	516	44,49	11,57	5 - 4

Tablo incelendiğinde, 1-5 yıl arası toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleklerine yönelik verdikleri değer puanları ile 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde ($p<,05$) olduğu görülmüştür. 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin verdikleri değer puanları ile yine 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanları arasındaki fark yine anlamlı ($p<,05$) düzeyde çıkmıştır. Tablo 9 incelendiğinde, en yüksek puan ortalaması 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}=47,06$) hizmet süresine sahip öğretmenlere ait iken, en düşük puan ortalaması ise 16-20 yıl arası ($\bar{X}=42,01$) hizmet süresine sahip öğretmenlere aittir. Sonuçlar incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarında ve son yıllarında mesleklerine daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	X^2	SD	p
Mesleki Gelişime Açıklık	1-5 yıl arası	103	275,05			
	6-10 yıl arası	147	245,97			
	11-15 yıl arası	126	262,37	3,75	4	,440
	16-20 yıl arası	71	242,15			
	21 yıl ve üzeri	69	270,25			

Son alt boyut olan mesleki gelişime açıklık alt boyutu normal dağılım göstermediğinden, yapılan Kruskall Wallis testi sonucunda mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutlarında olduğu gibi bu alt boyutta da öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür ($X^2=3,75$; $p>,05$).

4.3. Öğretmenlerin Branşları Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında branşları açısından anlamlı farklılıkların olup olmadığı incelenmiştir. Bu problemin çözümü doğrultusunda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskall Wallis testleri yapılmış ve test sonuçları tablolar halinde özetlenmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Branş Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Değer Verme	Gruplar arası	599,64	2	299,82	2,25	,10
	Grup içi	68339,26	513	133,21		
Mesleki Tükenmişlik	Gruplar arası	94,43	2	47,21	1,34	,26
	Grup içi	18042,33	513	35,17		
İlgisizlik	Gruplar arası	105,07	2	52,53	1,75	,17
	Grup içi	15348,42	513	29,91		

Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları branşları yönünden incelendiğinde, puan dağılımları arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır [$F_{\text{Değer verme}}(2;513)=2,25$; $p>,05$], [$F_{\text{Mesleki tükenmişlik}}(2;513)=1,34$; $p>,05$] ve [$F_{\text{İlgisizlik}}(2;513)=1,75$; $p>,05$].

Ayrıca ölçeğin dördüncü alt boyutu olan mesleki gelişime açıklık puanlarının dağılımında, branşları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için Kruskall Wallis testi yapılmıştır.

Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Branş Açısından Kruskall Wallis Testi Sonuçları

	Ders Grupları	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p
Mesleki Gelişime Açıklık	Sosyal Grubu Dersler	244	248,52	2,12	2	,34
	Sayısal Grubu Dersler	145	267,81			
	Diğer Dersler	127	267,04			

Son alt boyut kapsamında oluşturulan tablo incelendiğinde, diğer üç alt boyutta olduğu gibi bu alt boyut kapsamında da puan dağılımlarının öğretmenlerin branşları açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($X^2=2,12$; $p>,05$).

4.4. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında haftalık ders saati yükleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için; tek yönlü varyans analizi ve Kruskall Wallis testleri yapılmış ve bu testlere ait sonuçlar tablolar halinde aşağıda özetlenmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Değer Verme	Gruplar arası	809,89	4	202,47	1,51	,195
	Grup içi	68129,01	511	133,32		
Mesleki Tükenmişlik	Gruplar arası	131,62	4	32,90	,934	,444
	Grup içi	18005,14	511	35,23		
İlgisizlik	Gruplar arası	17,61	4	4,40	,146	,965
	Grup içi	15435,50	511	30,20		

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında haftalık ders saati yükleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelediğimizde; bu alt problemimizin sonuçları incelendiğinde, değer verme [$F_{\text{değer verme}}(4;511)=1,51$; $p>,05$], mesleki tükenmişlik [$F_{\text{mesleki tükenmişlik}}(4;511)=,934$; $p>,05$] ve ilgisizlik [$F_{\text{ilgisizlik}}(4;511)=,146$; $p>,05$] alt boyutlarındaki farkların anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 16. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Haftalık Ders Saati	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p
	15 saat ve daha az	76	251,20			
Mesleki	16-20 saat arası	108	246,17	2,297	4	,681
Gelişime	21-25 saat arası	146	258,97			
Açıklık	26-30 saat arası	136	273,08			
	31 ve üzeri	50	255,21			

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan mesleki gelişime açıklık alt boyutu, normal dağılım göstermediğinden haftalık ders saati yükleri açısından değerlendirilebilmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, diğer üç alt boyuta benzer şekilde bu alt boyutta da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($X^2=2,297$; $p>,05$).

Öğretmenlerin haftalık ders saati yüklerine göre mesleklerine yönelik tutum ortalamaları farklı olmasına rağmen, yapılan testler sonucu bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında mezun oldukları okul türleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis testleri yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde özetlenmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından Levene's Testi Sonuçları

	Levene değeri	p
Değer Verme	2,35	,096
Mesleki Tükenmişlik	3,04	,069
İlgisizlik	1,60	,201

İncelenen üç alt boyuttaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmektedir ($F_{\text{değer verme}}=2,35$; $p>,05$), ($F_{\text{mesleki tükenmişlik}}=3,04$; $p>,05$), ($F_{\text{ilgisizlik}}=1,60$; $p>,05$). Bu doğrultuda incelenen, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Değer Verme	Gruplar arası	867,08	2	433,54	3,26	,03
	Grup içi	68071,82	513	132,69		
Mesleki Tükenmişlik	Gruplar arası	121,95	2	60,97	1,73	,17
	Grup içi	18014,80	513	35,11		
İlgisizlik	Gruplar arası	79,82	2	39,91	1,33	,26
	Grup içi	15373,68	513	29,96		

Tablo incelendiğinde, değer verme alt boyutundaki farkın anlamlı olduğu [($F_{\text{değer verme}}=3,26$; $p<,05$)] görülürken, mesleki tükenmişlik ($F_{\text{mesleki tükenmişlik}}=1,73$; $p>,05$) ve ilgisizlik ($F_{\text{ilgisizlik}}=1,33$; $p>,05$) alt boyutlarındaki farkın anlamsız olduğu tespit edilmiştir. Değer verme alt boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için gerekli Post Hoc testleri incelenmiş ve sonuçlar özetlenmiştir.

Tablo 19. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Mezun Olunan Okul Türü Açısından Betimsel Sonuçları

	Fakülteler	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Değer Verme	Eğitim Fakültesi (1)	417	44,34	11,54	Scheffe 2 - 3
	Fen Edebiyat Fakültesi (2)	63	47,29	10,05	
	Diğer Fakülteler (3)	36	41,31	13,47	
	Toplam	516	44,49	11,57	

Ortalamalar incelendiğinde, fen edebiyat fakültesi ($\bar{X}=47,29$) mezunu öğretmenlerinin mesleklerine yönelik değer verme tutum puanı ortalamalarının en yüksek olduğu ve diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=41,31$) öğretmenlerin mesleklerine yönelik değer verme puanlarının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında mesleklerine değer verme puanları ortalamaları arasındaki fark anlamlı değilken, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin değer verme puanları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur.

Ayrıca normal dağılım göstermeyen mesleki gelişime açıklık alt boyutu puanlarının, mezun olunan okul türüne göre dağılımlarını incelemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlar tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Mezun Olunan Okul Türü Açısından Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Fakülteler	N	Sıra Ortalaması	X ²	SD	p
Mesleki Gelişime Açıklık	Eğitim Fakültesi	417	258,53	1,08	2	,58
	Fen Edebiyat Fakültesi	63	270,04			
	Diğer Fakülteler	36	238,00			

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık puanlarının dağılımında, mezun oldukları okul türleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($X^2=1,08$; $p>,05$).

Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik mesleki gelişime açıklık tutum puanları incelendiğinde; fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin tutum puanları en yüksek düzeyde iken, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin tutum puanları ikinci sırada ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin tutum puanları ise son sırada yer almaktadır.

4.6. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

Araştırmanın altıncı alt probleminde; ortaokul öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında sahip oldukları iş doyumları açısından anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis testleri yapılmış ve ulaşılan sonuçlar tablolar halinde özetlenmiştir.

Değer verme, mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutları ile alakalı (ANOVA) testi yapılmadan önce, tutum puanlarının dağılımının homojen olup olmadığının tespiti için Levene's testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Levene's Testi Sonuçları

	Levene değeri	p
Değer Verme	8,97	,000
Mesleki Tükenmişlik	10,73	,000
İlgisizlik	3,84	,022

Test sonuçları incelendiğinde, puan dağılımlarının homojen olmadığı tespit edilmiş [(F_{değer verme}=8,97; p<,05), (F_{mesleki tükenmişlik}=10,73; p<,05), (F_{ilgisizlik}=3,84; p<,05)] ve bu bilgiler doğrultusunda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır.

Tablo 22. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Değer Verme	Gruplar arası	17381,51	2	8690,75	86,47	,000
	Grup içi	51557,39	513	100,50		
Mesleki Tükenmişlik	Gruplar arası	2656,05	2	1328,02	44,00	,000
	Grup içi	15480,71	513	30,17		
İlgisizlik	Gruplar arası	2095,54	2	1047,77	40,23	,000
	Grup içi	13357,95	513	26,03		

Yapılan (ANOVA) test sonuçlarına göre üç alt boyut için öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür (p<,05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için; gerekli Post Hoc testleri yapılmış ve sonuçlar tablo özetlenmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumların Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Betimsel Sonuçları

	İş Doyum Seviyesi	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Değer Verme	Düşük	60	30,78	13,06	Tamhane's T2
	Orta	269	43,63	9,45	Düşük – Orta
	Yüksek	187	50,11	9,70	Düşük – Yüksek
	Toplam	516	44,49	11,57	Orta – Yüksek
Mesleki Tükenmişlik	Düşük	60	18,58	7,12	Tamhane's T2
	Orta	269	14,03	5,33	Düşük – Orta
	Yüksek	187	11,15	5,11	Düşük – Yüksek
	Toplam	516	13,52	5,93	Orta – Yüksek
İlgisizlik	Düşük	60	17,01	6,11	Tamhane's T2
	Orta	269	12,16	5,04	Düşük – Orta
	Yüksek	187	10,24	4,82	Düşük – Yüksek
	Toplam	516	12,03	5,47	Orta – Yüksek

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanları sahip oldukları iş doyum seviyeleri açısından incelendiğinde, tüm gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik değer

verme puanları ($\bar{X}=50,11$) en yüksek iken, iş doyumunu düşük öğretmenlerin değer verme puanlarının ($\bar{X}=30,78$) en düşük olduğu görülmüştür.

Mesleki tükenmişlik puanları incelendiğinde, iş doyumunu yüksek ($\bar{X}=11,15$) olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik tutumunun en düşük olduğu, düşük iş doyumuna ($\bar{X}=18,58$) sahip bireylerin mesleki tükenmişlik puanlarının ise en yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İlgisizlik alt boyutu sonuçları ile mesleki tükenmişlik alt boyutu sonuçlarının birbirine benzer olduğu görülmüştür. İş doyum seviyesi düşük ($\bar{X}=17,01$) olan öğretmenler mesleklerine daha ilgisiz iken, iş doyum seviyesi yüksek ($\bar{X}=10,24$) öğretmenlerin mesleklerine daha ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca mesleki gelişime açıklık alt boyutunun, sahip olunan iş doyumunu seviyesi açısından değerlendirilebilmesi için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Test sonuçları incelendiğinde, diğer üç alt boyutta olduğu gibi öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık tutum puanlarının sahip olunan iş doyum seviyeleri açısından anlamlı derecede farklılaştığını söyleyebiliriz ($X^2=65,67$; $p<,05$). Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gruplar ikiyeşerli olarak Mann Whitney U testine tabi tutulmuş ve tüm sonuçlar tabloda özetlenmiştir.

Tablo 24. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyesi Açısından Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	İş Doyum Seviyesi	N	Sıra Ortalaması	X^2	SD	p	Anlamlı Farklılık
Mesleki Gelişime Açıklık	Düşük	60	166,87				Düşük-Orta
	Orta	269	234,39	65,67	2	,000	Düşük-Yüksek
	Yüksek	187	322,58				Orta-Yüksek

İkiyeşerli gruplar arasında yapılan, Mann Whitney U testi sonuçlarını incelediğimizde; her test sonucunun anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu gruplar arasında yüksek iş doyum seviyesine sahip olan öğretmenlerin mesleklerini geliştirmeye yönelik tutum puanlarının da yüksek olduğunu ($\bar{X}=17,95$) ve düşük iş doyum seviyesine sahip öğretmenlerin mesleklerini geliştirmeye yönelik tutum puanlarının, diğer iki gruba nazaran düşük olduğunu söyleyebiliriz ($\bar{X}=14,70$). İş doyum düzeyi arttıkça öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine değer verme ve mesleki gelişime açıklık tutum puanları artarken, mesleki tükenmişlik ve mesleğe olan ilgisizlik tutum puanlarının ise azaldığı istatistiki olarak belirlenmiştir.

4.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarında cinsiyetleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığının tespiti için; öncelikle puan dağılımlarının homojen olup olmadığı kontrol edildi.

Tablo 25. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Levene's Testi Sonuçları

	Levene değeri	p
Programdaki Durum	,514	,474
Olumsuz Tutum	,075	,784
Olumlu Tutum	,768	,381

Levene's testi sonuçları incelendiğinde, üç alt boyuttaki puan dağılımlarının homojen olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu doğrultuda yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 26. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Cinsiyet Açısından Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Programdaki Durum	Erkek	281	22,07	7,28	,58	,559
	Kadın	235	21,69	7,50		
Olumsuz Tutumlar	Erkek	281	22,06	6,83	,13	,896
	Kadın	235	21,98	7,19		
Olumlu Tutumlar	Erkek	281	25,22	6,41	-,37	,705
	Kadın	235	25,43	6,07		

Sd= 514

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarında cinsiyetleri açısından farkların olduğunu, fakat bu farkların anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > ,05$). Programdaki durum alt boyutunda, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=22,07$) tutum puanlarının, kadın öğretmenlere ($\bar{X}=21,69$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik, erkek ($\bar{X}=22,06$) öğretmenlerin olumsuz tutum puanlarının, kadın ($\bar{X}=21,98$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Son alt boyut olan; olumlu tutumlar alt boyutunda ise diğer sonuçların aksine kadın ($\bar{X}=25,43$) öğretmenlerin olumlu tutumlarının, erkek ($\bar{X}=25,22$) öğretmenlerin tutum puanlarından daha yüksek

olduğu görülmektedir. Fakat bu üç boyuttaki farkların istatistiki olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.8. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında, sahip oldukları mesleki kıdemleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan Levene's testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 27. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından Levene's Testi Sonuçları

	F	p
Programdaki Durum	1,93	,103
Olumsuz Tutum	2,72	,029
Olumlu Tutum	7,36	,000

Levene's testi sonuçları incelendiğinde, birinci alt boyut olan programdaki durum alt boyutu tutum puanları homojen dağılım gösterirken, diğer alt boyutlar olan olumsuz tutumlar ve olumlu tutumlar alt boyutlarındaki tutum puanlarının homojen dağılmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablolastırılmıştır.

Tablo 28. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Kıdem Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Programdaki Durum	Gruplar arası	555,96	4	138,99	2,58	,036
	Grup içi	27479,99	514	53,77		
Olumsuz Tutum	Gruplar arası	913,75	4	228,43	4,80	,001
	Grup içi	24305,86	511	47,56		
Olumlu Tutum	Gruplar arası	652,50	4	163,12	4,27	,004
	Grup içi	19491,73	511	38,14		

İlgili tablo incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarında, kıdemleri açısından üç alt boyutta da anlamlı

farklılıkların olduğunu görülmüştür ($p<,05$). Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için; gerekli Post Hoc testleri yapılmış ve sonuçlar tablolaştırılmıştır.

Tablo 29. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Kıdem Açısından Betimsel Sonuçları

	Kıdem	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Programdaki Durum	1-5 Yıl (1)	103	23,36	7,45	
	6-10 Yıl (2)	147	20,91	6,90	Scheffe
	11-15 Yıl (3)	126	21,50	7,48	1 - 2
	16-20 Yıl (4)	71	21,15	6,72	1 - 4
	21 Yıl ve üzeri (5)	69	23,28	8,29	2 - 5
	Toplam	516	21,90	7,37	
Olumsuz Tutum	1-5 Yıl (1)	103	19,99	6,61	
	6-10 Yıl (2)	147	21,60	6,73	Tamhane's T2
	11-15 Yıl (3)	126	22,19	6,42	1 - 4
	16-20 Yıl (4)	71	24,07	6,79	1 - 5
	21 Yıl ve üzeri (5)	69	23,55	8,42	
	Toplam	516	22,02	6,99	
Olumlu Tutum	1-5 Yıl (1)	103	26,67	5,59	
	6-10 Yıl (2)	147	25,68	6,04	
	11-15 Yıl (3)	126	25,64	5,27	Tamhane's T2
	16-20 Yıl (4)	71	23,12	6,80	1 - 4
	21 Yıl ve üzeri (5)	69	24,18	7,90	
	Toplam	516	25,31	6,25	

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını kıdemleri açısından incelediğinde; programdaki durum alt boyutundaki en yüksek tutum puanının 1-5 yıl arası kıdeme ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=23,36$) sahip öğretmenlere ait olduğunu söyleyebiliriz. Yine aynı alt boyuttaki en düşük tutum puanının ise 16-20 yıl arası kıdeme ($\bar{X}_{16-20 \text{ Yıl}}=21,15$) sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Hangi grupların tutum puanları arasındaki farkların anlamlı olduğu incelendiğinde, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile hem 6-10 yıl arası ($\bar{X}_{6-10 \text{ Yıl}}=20,91$) hem de 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanlarının arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, en yüksek ikinci tutum puanına sahip grup olan, 21 yıl ve üzeri kıdeme ($\bar{X}_{21 \text{ Yıl ve Üzeri}}=23,28$) sahip öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

Olumsuz tutumlar alt boyutundaki tutum puanları incelendiğinde ise, en yüksek tutum puanının 16-20 yıl arası kідeme ($\bar{X}_{16-20 \text{ Yıl}}=24,07$) sahip öğretmenlere ait olduğu ve en düşük tutum puanının da 1-5 yıl arası kідeme ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=19,99$) sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arası kідeme sahip öğretmenler ile hem 16-20 yıl arası kідeme sahip öğretmenler hem de 21 yıl ve üzeri kідeme ($\bar{X}_{21 \text{ Yıl ve Üzeri}}=23,55$) sahip öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Son alt boyut olumlu tutumlar alt boyutuna ait grupların puanları incelendiğinde, diğer iki alt boyutta olduğu gibi en yüksek tutum puanına sahip grup 1-5 yıl arası kідeme ($\bar{X}_{1-5 \text{ Yıl}}=26,67$) sahip öğretmenlerin oluşturduğu grup olarak tespit edilmiştir. En düşük tutum puanı ise 16-20 yıl arası kідeme ($\bar{X}_{16-20 \text{ Yıl}}=23,12$) sahip öğretmenlerin oluşturduğu gruba aittir. Bu gruplara ait tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu, diğer gruplar arasındaki farkın ise anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.9. Öğretmenlerin Branşları Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Araştırmanın bu alt probleminde “Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında branşları açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi için, öncelikle puan dağılımlarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiş ve sonuçlar tablo şeklinde özetlenmiştir.

Tablo 30. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Branş Açısından Levene’s Testi Sonuçları

	F	p
Programdaki Durum	7,30	,001
Olumsuz Tutum	3,27	,039
Olumlu Tutum	17,92	,000

Tablo incelendiğinde, tutum puanlarının dağılımının üç alt boyutta da homojen olmadığı görülmektedir ($p<,05$). Çıkan bu sonuçlar doğrultusunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tabloda verilmiştir.

Tablo 31. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Branş Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Programdaki Durum	Gruplar arası	3266,04	2	1633,02	33,82	,000
	Grup içi	24769,91	513	48,28		
Olumsuz Tutum	Gruplar arası	1883,28	2	941,64	20,62	,000
	Grup içi	23336,34	513	45,49		
Olumlu Tutum	Gruplar arası	1361,94	2	680,97	18,59	,000
	Grup içi	18782,29	513	36,61		

Yapılan (ANOVA) testi sonuçlarına göre grupların tutum puanları arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Bu farklılaşmanın hangi gruplara arasında olduğunun tespiti için, gerekli Post Hoc testleri yapılmıştır.

Tablo 32. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Branş Açısından Betimsel Sonuçları

Ders Grupları		N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Programdaki Durum	Sosyal Grubu Dersler (1)	244	20,88	7,43	Tamhane's T2 3 - 1 3 - 2
	Sayısal Grubu Dersler (2)	145	19,83	6,76	
	Diğer Dersler (3)	127	26,24	6,14	
	Toplam	516	21,90	7,37	
Olumsuz Tutum	Sosyal Grubu Dersler (1)	244	23,16	7,13	Tamhane's T2 1 - 3 2 - 3
	Sayısal Grubu Dersler (2)	145	23,03	6,78	
	Diğer Dersler (3)	127	18,68	5,86	
	Toplam	516	22,02	6,99	
Olumlu Tutum	Sosyal Grubu Dersler (1)	244	24,11	6,90	Tamhane's T2 3 - 1 3 - 2
	Sayısal Grubu Dersler (2)	145	24,91	5,70	
	Diğer Dersler (3)	127	28,10	4,44	
	Toplam	516	25,32	6,25	

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları, branşları açısından incelendiğinde, programdaki durum alt boyutunda en yüksek tutum puanının, diğer dersler grubuna ($\bar{X}=26,24$) ait olduğu görülmektedir. Aynı alt boyuttaki en düşük ortalamanın ise sayısal dersler grubuna ($\bar{X}=19,83$) ait olduğu görülmektedir. Olumsuz tutum puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek olumsuz tutum sosyal grubu ($\bar{X} =23,16$) derslere, en düşük puan ortalaması ise diğer dersler grubuna ($\bar{X} =18,68$) aittir. Olumlu tutum puanlarında ise programdaki durum alt boyutunda olduğu gibi en yüksek puan ortalamasının diğer dersler grubuna ($\bar{X} =28,10$), en

düşük ortalamasının ise bu defa sosyal dersler grubuna ($\bar{X} = 24,11$) ait olduğu görülmektedir. Programdaki durum ve olumlu tutum alt boyutlarında diğer dersler grubuna dâhil olan öğretmenlerin tutum puan ortalamalarının sosyal ve sayısal dersler gruplarına dâhil olan öğretmenlerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ancak olumsuz tutum puanlarında ise anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır ($p < ,05$).

4.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Yükleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarında, öğretmenlerin haftalık toplam ders yükleri açısından anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını inceleyeceğimiz bu alt problemimizde, önce puan dağılımlarının homojen olup olmadığı kontrol edildi.

Tablo 33. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından Levene's Testi Sonuçları

	F	p
Programdaki Durum	2,87	,023
Olumsuz Tutum	1,03	,388
Olumlu Tutum	2,25	,062

Tablo incelendiğinde, programdaki durum ($F=2,87$; $p < ,05$) alt boyutundaki puan dağılımları homojen değilken, diğer iki alt boyut olan olumsuz tutumlar ($F=1,03$; $p > ,05$) ve olumlu tutumlar ($F=2,25$; $p > ,05$) alt boyutlarındaki tutum puanlarının, homojen dağıldığını söyleyebiliriz. Bu bilgiler doğrultusunda tek yönlü varyans analizi yapıp sonuçlar tabloda özetlenmiştir.

Tablo 34. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Haftalık Ders Saati Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Programdaki Durum	Gruplar arası	1694,22	4	423,55	8,21	,000
	Grup içi	26341,73	511	51,54		
Olumsuz Tutum	Gruplar arası	951,82	4	237,95	5,01	,001
	Grup içi	24267,79	511	47,49		
Olumlu Tutum	Gruplar arası	373,54	4	93,38	2,41	,063
	Grup içi	19770,69	511	38,69		

ANOVA test sonuçları incelendiğinde, programdaki durum [$F_{\text{Pro.Durum}}(4;511)=8,21; p<,05]$ ve olumsuz tutumlar [$F_{\text{Olumsuz Tut.}}(4;511)=5,01; p<,05]$ alt boyutlarındaki tutum puanı farklarının anlamlı olduğu ancak, olumlu tutumlar [$F_{\text{Olumlu Tut.}}(4;511)=2,41; p>,05]$ alt boyutundaki tutum puanı farklılıklarının ise anlamlı olmadığı görülmüştür. Programdaki durum ve olumsuz tutumlar alt boyutlarındaki bu anlamlı farkın, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için homojenlik testinin sonucuna göre olumsuz tutum alt boyutunda Scheffe testi, programdaki durum alt boyutunda ise Tamhane's T2 testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 35. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Haftalık Ders Saati Açısından Betimsel Sonuçları

	Hatalık Ders Saati	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Programdaki Durum	15 saat ve daha az (1)	76	25,18	6,63	
	16-20 saat arası (2)	108	23,29	6,83	Tamhane's T2
	21-25 saat arası (3)	146	20,65	7,72	1-3
	26-30 saat arası (4)	136	21,33	7,27	1-4
	31 saat ve üzeri (5)	50	19,10	6,79	1-5
	Toplam	516	21,90	7,37	2-5
Olumsuz Tutum	15 saat ve daha az (1)	76	19,19	6,20	
	16-20 saat arası (2)	108	21,32	7,02	
	21-25 saat arası (3)	146	23,26	6,83	Scheffe
	26-30 saat arası (4)	136	22,56	7,17	1-3
	31 saat ve üzeri (5)	50	22,78	6,94	1-4
	Toplam	516	22,02	6,99	1-5

Ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirmenin programdaki durum alt boyutu tutum puanları, öğretmenlerin haftalık ders saati yükleri açısından incelendiğinde, haftalık 15 saat ve daha az ($\bar{X}=25,18$) derse giren öğretmenlerin tutumları ile haftalık 21-25 saat arası ($\bar{X}=20,65$), 26-30 saat arası ($\bar{X}=21,33$), 31 saat ve üzeri ($\bar{X}=19,10$) derse giren öğretmenlerin tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca haftalık 16-20 saat arası ($\bar{X}=23,29$) ders yüküne sahip öğretmenler ile 31 saat ve üzeri haftalık ders yüküne sahip öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkında yine istatistiki olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Oluşan anlamlı farkların genel olarak haftalık ders yükü düşük olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Haftalık 15 saat ve daha az derse giren yani maaş karşılığı ders yüküne sahip

olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik programdaki durum tutumlarının en yüksek olduğu görülmüştür.

Tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu diğer bir alt boyut olan, olumsuz tutumlar alt boyutu incelendiğinde, haftalık 15 saat ve daha az ($\bar{X}=19,19$) derse giren öğretmenlerin tutumları ile haftalık 21-25 saat arası ($\bar{X}=23,26$), 26-30 saat arası ($\bar{X}=22,56$), 31 saat ve üzeri ($\bar{X}=22,78$) derse giren öğretmenlerin tutumları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar incelendiğinde maaş karşılığı haftalık ders yüküne sahip öğretmenlerin olumsuz tutumlarının en düşük seviyede olduğu görülmektedir.

4.11. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Araştırmanın bu alt probleminde “Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirilmeye yönelik tutumlarında mezun oldukları okul türü açısından anlamlı bir fark var mıdır?” sorusunun yanıtlanabilmesi için, öncelikle grupların tutum puanlarının homojen dağılıp dağılmadığı kontrol edildi.

Tablo 36. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Levene’s Testi Sonuçları

	F	p
Programdaki Durum	,44	,645
Olumsuz Tutum	,87	,416
Olumlu Tutum	,76	,465

Levene’s testi sonuçları incelendiğinde, gruplara ait tutum puanlarının üç alt boyutta da homojen olarak dağıldığı görülmektedir ($p>,05$). Bu sonuçlar doğrultusunda, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 37. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Mezun Oldukları Okul Türü Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Programdaki Durum	Gruplar arası	85,97	2	42,98	,789	,455
	Grup içi	27949,98	513	54,48		
Olumsuz Tutum	Gruplar arası	354,30	2	177,15	3,65	,027
	Grup içi	24865,31	513	48,47		
Olumlu Tutum	Gruplar arası	277,87	2	138,93	3,58	,028
	Grup içi	19866,36	513	38,72		

ANOVA testi sonuçları incelendiğinde, programdaki durum [$F_{\text{Pro.Durum}}(2;513)=,789; p>,05$] alt boyutundaki gruplara ait tutum puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun dışında kalan olumsuz tutumlar [$F_{\text{Olumsuz Tut.}}(2;513)=3,65; p<,05$] ve olumlu tutumlar [$F_{\text{Olumlu Tut.}}(5;510)=3,58; p<,05$] alt boyutlarındaki gruplara ait tutum puanları arasındaki farkın, anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu anlamlı düzeyde farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla gerekli Post Hoc testleri yapılmış ve sonuçlar tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 38. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Betimsel Sonuçları

	Fakülteler	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Olumsuz Tutum	Eğitim Fakültesi (1)	417	21,83	6,83	Bonferoni 2 - 1 2 - 3
	Fen edebiyat Fakültesi (2)	63	24,39	7,83	
	Diğer Fakülteler (3)	36	20,63	6,79	
	Toplam	516	22,02	6,99	
Olumlu Tutum	Eğitim Fakültesi (1)	417	25,40	6,26	Bonferoni 3 - 2
	Fen edebiyat Fakültesi (2)	63	23,75	6,15	
	Diğer Fakülteler (3)	36	27,14	5,79	
	Toplam	516	25,32	6,25	

Olumsuz tutumlar alt boyutu incelendiğinde, fen edebiyat fakültesi ($\bar{X}=24,39$) mezunu öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları ile eğitim fakültesi ($\bar{X}=21,83$) ve diğer fakültelerden ($\bar{X}=20,63$) mezun olan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt boyuttaki en yüksek puan, fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlere ait iken, en düşük puan ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere aittir.

Olumlu tutumlar alt boyutunda ise fen edebiyat fakültesi ($\bar{X}=23,75$) mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları diğer fakültelerden ($\bar{X}=27,14$) mezun olan öğretmenlerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Olumlu tutumlar alt boyutunda, en yüksek tutum puanları diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere ait iken, en düşük puanın da fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir.

4.12. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumları

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında, sahip oldukları iş doyum seviyeleri açısından, anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle grupların puan dağılımlarının homojen olup olmadığı test edildi.

Tablo 39. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş doyum Seviyeleri Açısından Levene's Testi Sonuçları

	F	p
Programdaki Durum	1,12	,326
Olumsuz Tutum	3,65	,027
Olumlu Tutum	8,37	,000

Yapılan Levene's testi sonuçlarına göre programdaki durum ($F=1,12$; $p>,05$) alt boyutuna ait tutum puanlarının dağılımı homojen iken, olumsuz tutumlar ($F=3,65$; $p<,05$) ve olumlu tutumlar ($F=8,37$; $p<,05$) alt boyutundaki tutum puanlarının dağılımının ise homojen olmadığı tespit edildi. Bu bilgiler doğrultusunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar tablolastırılmıştır.

Tablo 40. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarda Sahip Olunan İş Doyum Seviyeleri Açısından ANOVA Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	SD	Kareler ortalaması	F	p
Programdaki Durum	Gruplar arası	2476,19	2	1238,09	24,84	,000
	Grup içi	25559,76	513	49,82		
Olumsuz Tutum	Gruplar arası	1247,45	2	623,72	13,34	,000
	Grup içi	23972,16	513	46,72		
Olumlu Tutum	Gruplar arası	1024,73	2	512,36	13,74	,000
	Grup içi	19119,50	513	37,27		

Yapılan (ANOVA) testi sonuçları incelendiğinde, programdaki durum [$F_{Pro.Durum}(2;513)=24,84$; $p<,05$], olumsuz tutum [$F_{Olumsuz Tut.}(2;513)=13,34$; $p<,05$] ve olumlu tutum [$F_{Olumlu Tut.}(5;510)=13,74$; $p<,05$] alt boyutlarındaki tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Tutum puanları arasındaki bu anlamlı farkların, hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için programdaki durum alt boyutunda Scheffe, olumlu ve olumsuz tutum alt boyutlarında ise Tamhane's T2 post-hoc testleri kullanılmıştır.

Tablo 41. Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumların Sahip Olunan İş Doyum Seviyeleri Açısından Betimsel Sonuçları

	İş Doyum Seviyesi	N	\bar{X}	SS	Anlamlılık
Programdaki Durum	Düşük	60	16,77	7,84	Scheffe
	Orta	269	21,55	6,74	Düşük-Orta
	Yüksek	187	24,05	7,23	Düşük-Yüksek
	Toplam	516	21,90	7,37	Orta-Yüksek
Olumsuz Tutum	Düşük	60	25,61	7,52	Tamhane's T2
	Orta	269	22,30	6,37	Düşük-Orta
	Yüksek	187	20,47	7,24	Düşük-Yüksek
	Toplam	516	22,02	6,99	Orta-Yüksek
Olumlu Tutum	Düşük	60	21,56	7,82	Tamhane's T2
	Orta	269	25,49	5,49	Düşük-Orta
	Yüksek	187	26,27	6,31	Düşük-Yüksek
	Toplam	516	25,31	6,25	

Yapılan testler incelendiğinde, programdaki durum alt boyutunda tüm gruplar arasındaki tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Bu alt boyutta en yüksek tutum puanı yüksek iş doyumuna ($\bar{X}=24,05$) sahip öğretmenlere ait iken, onu orta seviyede iş doyumuna ($\bar{X}=21,55$) sahip öğretmenler izlemektedir. En düşük tutum puanı ise düşük seviyede iş doyumuna ($\bar{X}=16,77$) sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. İş doyum düzeyi arttıkça programdaki duruma ilişkin tutumlarında anlamlı düzeyde arttığı söylenebilir. Olumsuz tutumlar alt boyutu kapsamında da tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu alt boyutta tutum puanları en düşüğe doğru; yüksek iş doyumuna ($\bar{X}=20,47$) sahip öğretmenler, orta düzeyde iş doyumuna ($\bar{X}=22,30$) sahip öğretmenler ve son olarak düşük iş doyumuna ($\bar{X}=25,61$) sahip öğretmenler şeklinde oluşmaktadır. Olumsuz tutumlar alt boyutunda öğretmenlerin mesleklerine yönelik iş doyum seviyesi arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarında azaldığı görülmektedir.

Son alt boyut olan olumlu tutumlar alt boyutunda, düşük düzeyde iş doyumuna ($\bar{X}=21,56$) sahip öğretmenlerin tutum puanları ile orta düzeyde iş doyumuna ($\bar{X}=25,49$) ve yüksek düzeyde iş doyumuna ($\bar{X}=26,27$) sahip öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. İş doyumunu arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlarında arttığı görülmüştür.

4.13. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum İlişkisi

Ortaokul öğretmenlerinin kendi mesleklerine yönelik tutumları ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Momentler çarpımı korelasyon testinin sonuçları tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 42. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testinin Sonuçları

		Mesleki Tükenmişlik	İlgisizlik	Mesleki Gelişime Açıklık	Öğretmenlik Mes. Yön. Tut.	Programdaki Durum	Olumsuz Tutumlar	Olumlu Tutumlar	Ölçme ve Değerlendirmeye Yön. Tut.
Değer Verme	r	-,717**	-,715**	,739**	,945**	,441**	-,289**	,386**	,443**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	516	516	516	516	516	516	516	516
Mesleki Tükenmişlik	r	1	,744**	-,631**	-,869**	-,301**	,332**	-,299**	-,370**
	p		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
İlgisizlik	r		1	-,642**	-,865**	-,216**	,283**	-,296**	-,312**
	p			,000	,000	,000	,000	,000	,000
Mesleki Gelişime Açıklık	r			1	,807**	,324**	-,208**	,418**	,372**
	p				,000	,000	,000	,000	,000
Öğretmenlik Mes. Yön. Tut.	r				1	,394**	-,319**	,395**	,436**
	p					,000	,000	,000	,000
Programdaki Durum	r					1	-,543**	,578**	,854**
	p						,000	,000	,000
Olumsuz Tutumlar	r						1	-,546**	-,831**
	p							,000	,000
Olumlu Tutumlar	r							1	,829**
	p								,000

Yukarıdaki tablo alt boyutlar kapsamında incelendiğinde;

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine değer verme tutumu ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik

- Programdaki durum alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=,441$; $p<,05$)
- Olumsuz tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r = -,289$; $p<,05$)

- Olumlu tutumlar alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü ($r=,386$; $p<,05$)
- Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının geneli ile orta düzeyde pozitif yönlü ($r=,443$; $p<,05$) ilişki olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik değer verme tutumları artıkça alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumlu tutumların artması, olumsuz tutumlarının da azalması beklenmektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki tükenmişlik tutumu ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik

- Programdaki durum alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,301$; $p<,05$)
- Olumsuz tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde pozitif yönlü ($r=,332$; $p<,05$)
- Olumlu tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,299$; $p<,05$)
- Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının geneli ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,370$; $p<,05$) ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerine yönelik mesleki tükenmişlik tutumlarının artması; alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumların artmasına, olumlu tutumların da azalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgisizlik tutumu ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik

- Programdaki durum alt boyutu arasında zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,216$; $p<,05$)
- Olumsuz tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde pozitif yönlü ($r=,283$; $p<,05$)
- Olumlu tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,296$; $p<,05$)
- Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının geneli ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,312$; $p<,05$) ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgisizlik tutumlarının artması; alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumların artmasına, olumlu tutumlarında azalmasına sebep olmaktadır diyebiliriz.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin mesleki gelişime açıklık tutumu ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik

- Programdaki durum alt boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ($r=,324$; $p<,05$)
- Olumsuz tutumlar alt boyutu ile zayıf düzeyde negatif (ters) yönlü ($r=-,208$; $p<,05$)
- Olumlu tutumlar alt boyutu ile orta düzeyde pozitif yönlü ($r=,418$; $p<,05$)
- Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının geneli ile zayıf düzeyde pozitif yönlü ($r=,372$; $p<,05$) ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki gelişime açıklık alt boyutu tutum puanlarının artması; alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlarda artışa, olumsuz tutumlarda da düşüşe neden olmaktadır.

Son olarak ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla, tamamı olumsuz maddelerden oluşan mesleki tükenmişlik, ilgisizlik ve olumsuz tutumlar alt boyutlarında yer alan tüm maddelere verilen puanlar tersten kodlanıp ölçeklere ait toplam puanlara ulaşılmış ve ayrıca teste tabi tutulmuştur. Bu iki ölçeğe ait toplam puanlar arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=,436$; $p<,05$) bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanları arttıkça, alternatif ölçme ve değerlendirme yönelik olumlu tutum puanlarında da bir artışın olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının, alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını hangi düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo halinde özetlenmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ile Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Arasındaki Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	B	β	T	p
Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	,436	,191	120,96	,326	,436	10,99	,000

Yapılan regresyon testi sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarının alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde ($R=,436$, $R^2=,191$, $p<,05$) yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları; alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının yaklaşık %19'unu açıkladığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ise bir önceki bulgular ve yorum kısmında elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanmış ve çıkan bu sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin, mesleklerine yönelik tutumlarını cinsiyetleri açısından incelediğimiz birinci alt problemimizde; kadın öğretmenlerin tutum puanları ile erkek öğretmenlerin tutum puanları arasındaki farkın, dört alt boyutta da anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin, mesleklerine yönelik değer verme alt boyutundaki tutum puanlarının, erkek öğretmenlerden yüksek olması; kadın öğretmenlerin mesleklerine, erkek öğretmenlere nazaran daha fazla değer verdiğini göstermektedir. Değer verme puanları arasında anlamlı bir fark olmasına rağmen, erkek ve kadın öğretmenlerin puan ortalamaları "*Katılıyorum*" seviyesinde; yani aynı seviyede çıkmıştır. Buda her iki grubun mesleklerine değer verdiğini; fakat kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran, daha fazla değer verdiğini göstermektedir.

Mesleki tükenmişlik alt boyutu tutum puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının, kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları farklı olsa da her iki grubun puan ortalamalarına bakıldığında "*Katılmıyorum*" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki tükenmişlik tutumu içeren cümlelere katılmadıkları anlaşılmaktadır.

İlgisizlik alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin ortalamalarının "*Katılmıyorum*" seviyesinde ve kadın öğretmenlerin puanlarının ise "*Kesinlikle Katılmıyorum*" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde, bu mesleği yapan öğretmenlerin mesleklerine ve meslekleri kapsamında yapılan faaliyetlere ilgi duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha fazla ilgili olduğu görülmüştür.

Son alt boyut olan mesleki gelişime açıklık alt boyutu puanları incelendiğinde, genelde öğretmenlerin bu boyut kapsamında sorulan sorulara verdikleri puanların oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin puan ortalamaları "Katılıyorum" seviyesinde iken, kadın öğretmenlerin ise "Kesinlikle Katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, mesleklerinin gelişimine fayda sağlayacak faaliyetlere katılmaya istekli olduğu anlaşılmıştır.

Genel olarak incelendiğinde, tüm öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ölçeğin ilk maddesi olan "Benim için en ideal meslek öğretmenliktir." ifadesine tüm katılımcıların % 71,5'i (369 kişi) olumlu yönde cevap vermiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı bu mesleği ömür boyu yapmak istediklerini ve bu mesleğin kendileri için bir tutku olduğunu dile getirmişlerdir. Genel olarak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumların yüksek olmasının yanında, kadın öğretmenlerin olumlu maddelere verdikleri puanların erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan her iki grubun olumsuz maddelere katılma düzeyleri düşükken, erkek öğretmenlerin olumsuz tutumlarının, kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmüştür.

Karaman (2008)'in "Öğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir?" isimli çalışmasında ulaştığı sonuçlar, bu durumu destekler biçimdedir. Araştırmaya katılan 143 öğretmen arasından 119 öğretmen "Mesleğimi severek yapıyorum." ifadesine "Evet" cevabını vermiştir. Yine aynı soruya kadın öğretmenlerin %83,7'si ve erkek öğretmenlerin % 82,5'i "Evet" cevabını vermişlerdir. Bu değerler birbirine yakın olsa da kadın öğretmenlerin tutumlarının, erkek öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Süral (2013) ilköğretim öğretmenleri aracılığı ile yapmış olduğu çalışmasında kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sözer (2015)'in köy okullarında görev yapan kadın öğretmenlerin yaklaşık %80'i görevlerinden memnun iken, erkek öğretmenlerin ise yaklaşık % 65'inin mesleklerinden memnun olduğunu ifade etmesi araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Özbek ve diğerleri (2007) öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının önemli olduğu kadar, öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının önemli olduğunu vurgularken; kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre genelde yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Gürbüzürk ve Genç (2004)'de istatistiksel olarak anlamlı fark olmasa da kız

öğretmen adaylarının tutum puanlarının, erkek öğretmen adayları puanlarından yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlardan farklı olarak az da olsa erkek öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, kadın öğretmen veya öğretmen adayları tutumlarından istatistiki olarak anlamsız olsa da daha yüksek çıktığı görülmüştür (Özbekrem, 2014; Korkmaz ve Sadık, 2011; Semerci ve Kara, 2004).

Karşıt sonuçlar olmasına rağmen ilgili alan araştırmaları incelendiğinde, araştırmaların büyük bir kısmı kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının, erkek öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarından yüksek olduğunu göstermektedir. Toplum genelinde kadınlara en uygun mesleklerin hangisi olduğu araştırıldığında, genel olarak karşımıza hemşirelik ve öğretmenlik meslekleri çıkmaktadır. 2001 yılında Yaman ve diğerleri tarafından yapılan araştırmaya katılan bireylerin % 70'i öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun bir meslek olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca toplumdaki kadın bireylerin bu mesleği seçme ve mesleği yapma konusunda desteklendikleri görülmektedir. Özdemir ve Yalın (1999) kadınların öğretmenlik mesleğinin fiziksel güç gerektirmeyen, duygusal bir meslek olması ve ailelerine yeterince zaman ayırabilecekleri düşüncesi ile bu mesleğe daha fazla ilgi duyduklarını dile getirmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı verileri kadın öğretmenlerin tüm eğitim kademelerinde erkek öğretmenlerden daha fazla olduğunu göstermektedir (MEB, 2019). Kişinin ilgi ve ihtiyaçları onların bu mesleğe yönelik olumlu veya olumsuz tutum geliştirmelerinde büyük rol oynamaktadır. Ayrıca bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrenin tutumu, kültürü ve düşünceleri kişinin mesleği tercihinde ve o mesleğe yönelik tutumunda rol oynadığı düşünülebilir. Bu sonuçlar bu mesleklerin kadınlara daha uygunmuş gibi düşünülmesine neden olmuştur. Kadınların bu mesleğe yönelik olumlu duyguları onların bu mesleği daha fazla tercih etmelerinde önemli rol oynamaktadır. Araştırmamız kapsamında elde ettiğimiz sonuçlar ise bu durumu destekler niteliktedir.

5.1.2. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanları meslekteki toplam hizmet süreleri açısından incelendi. Yapılan testler sonucu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin sadece değer verme alt boyutu kapsamındaki farkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyutta 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin mesleklerine

verdikleri değerin, diğer kıdemlere sahip olan gruplardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. 6-10 yıl ve 16-20 yıl arası toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin tutum puanları ise diğer gruplardan daha düşük çıkmıştır. Bu alt boyut kapsamındaki tüm grupların tutum puanlarının “*Katılıyorum*” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

İstatistiki olarak anlamlı fark sadece değer verme alt boyutunda olmasına rağmen diğer üç alt boyutta da ortaya çıkan sonuçlar bu yöndedir. Mesleki gelişime açıklık alt boyutunda 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin tutum puanları yüksek ve “*Kesinlikle Katılıyorum*” seviyesinde iken, 6-10 yıl arası ile 16-20 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin tutum puanlarının ise en düşük, “*Katılıyorum*” seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu iki alt boyutta tüm grupların mesleklerine yönelik olumlu tutum puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar bize tutumun zamanla, olumlu veya olumsuz yaşantılara göre değişebileceğinin en büyük kanıtı olmuştur. Mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin göreve yeni başlamanın verdiği heyecan ve idealleri doğrultusunda mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek çıktığı düşünülebilir. İlerleyen yıllarda orta yaş diye tabir edilen dönemlerde, aile kurmanın ve ekonomik kaygıların gölgesinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun azalmaya başladığı düşünülebilir. Sonraki yıllarda ise meslek boyunca kazanılan olumlu yaşantılar ve duyguların çoğalması ile mesleğin ileri yıllarında tekrar tutum puanlarının yükselmeye başladığını söyleyebiliriz. Tutum her ne kadar içsel bir duygu olsa da onu etkileyen dış etmenleri ve faktörleri, olumlu ve olumsuz yaşantıları göz ardı edemeyiz.

Benzer araştırmalar incelendiğinde, ulaştığımız sonuca benzer birçok araştırmanın olduğunu söyleyebiliriz. Sütcü (1997)’nün din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleriyle, Özbekrem (2014) ve Çakmak (2019)’ın ilköğretim öğretmenleriyle, Kaya (2017) ile Demir ve Gelişli (2018)’nin sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında kıdemi düşük öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Üredi (2006) ve Sözer (2015)’in ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarında ise mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde araştırma sonucunda elde ettiğimiz öğretmenlerin mesleklerin ilk yıllarında ve son yıllarında mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucunu desteklemektedir.

Diğer taraftan ilgili literatür incelendiğinde aksi sonuçların elde edildiği araştırmaları görmek mümkündür. Korkmaz ve Sadık (2011) çalışmalarında 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının en düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

5.1.3. Öğretmenlerin Branşları Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını branşları açısından incelediğimiz bu alt problemimizde yapılan testler sonucu oluşan tutum puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Farklı branştaki ortaokul öğretmenlerinin tutum puanlarının birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Gruplara ait ortalama tutum puanları incelendiğinde, değer verme ve mesleki gelişime açıklık alt boyutlarındaki en yüksek tutum puanının, diğer dersler grubuna dâhil olan branşlara ait olduğu görülmektedir. Bu boyutlardaki en düşük tutum puanlarının ise sayısal dersler grubuna ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda diğer dersler grubuna giren branşların, öğretmenlik mesleğine sayısal ve sözel ders gruplarına nazaran daha fazla düzeyde değer verdiği ve mesleki gelişime açık oldukları söylenebilir. Değer verme alt boyutundaki tutum puanları ortalamaları her üç grup için “*Katılıyorum*” seviyesinde çıkarken, mesleki gelişime açıklık alt boyutları ile ilgili puan ortalamalarının ise “*Kesinlikle Katılıyorum*” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Grup puanları arasında farklar olmasına rağmen her alt boyut için ortalamaların aynı seviyede olduğu görülmüş ve bu farkların anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

İlgisizlik ve mesleki tükenmişlik alt boyutları incelendiğinde, sayısal dersler grubuna dâhil olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz tutum puanlarının en yüksek ve diğer dersler grubu öğretmenlerinin ise puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Sayısal dersler grubuna dâhil olan öğretmenlerin diğer gruplara nazaran, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgisizlik düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri daha fazladır. Tüm grupların puan ortalamalarının “*Katılmıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan tüm branşlardaki öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Gruplar arasında farklar olsa da bu farkların genel durumu değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile alakalı çalışmalar incelendiğinde, bu konu ile alakalı farklı sonuçlara rastlamak mümkün.

Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara benzer sonuçların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Çam ve Üstün (2016)'ün öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisini inceledikleri araştırmaları ile Üredi (2006)'nin öğretim stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmasında öğretmenlerin mesleki tutum puanlarının branşları açısından istatistiki olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmayı öğretmen adayları ile yürüten Durmuşçelebi ve diğerleri (2017) ile Demirtaş ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Süral (2013)'in ilköğretim öğretmenlerinin tutum puanlarını, branşları açısından incelendiği araştırmasında oluşan farkın anlamlı düzeyde ve sayısal dersler grubu lehine Emre (2017)'nin araştırma sonuçlarında ise sözel dersler grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Gökçe ve Sezer (2012)'in öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında ise istatistiki olarak anlamlı farkın, bu araştırma kapsamının da tanımlanan diğer dersler grubu lehinde olduğu görülmüştür.

5.1.4. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yükleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının, öğretmenlerin haftalık ders yükleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan testler sonucu ortaya çıkan ortalama farklarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan test sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında herhangi bir doğrusal ilişkiye de rastlanmamıştır.

Değer verme alt boyutu tutum puanları incelendiğinde, haftalık 16-20 saat arası derse giren öğretmenlerin mesleklerine yönelik değer verme tutumlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sırası ile 26-30 ve 21-25 saat arası haftalık ders yüküne sahip öğretmenlerin, değer verme puanlarının yine yüksek ve birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. 31 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin, değer verme puanlarının ise en düşük olduğu görülmektedir. Grupların değer verme puanları arasında farklılıklar olmasına rağmen, tüm grupların puan ortalamalarının "Katılıyorum" seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu alt boyuta benzer şekilde olumlu maddeler içeren mesleki gelişime

açıklık alt boyutu puanları da incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu alt boyutta en yüksek puan ortalamalarına sahip grup, 26-30 saat arası haftalık derse giren öğretmenlerden oluşmakta iken, en düşük puan ortalaması ise 31 saat ve üzeri derse giren öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu alt boyutta ise tüm grupların tutum puanlarının ortalama olarak *"Kesinlikle Katılıyorum"* seviyesinde olduğu hesaplanmıştır.

Mesleki tükenmişlik puanları incelendiğinde ise 31 saat ve üzeri derse giren öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik duygularının, diğer gruplardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu alt boyut kapsamında incelenen tutumlar farklılıklar gösterse de bu farkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Olumsuz maddeler içeren diğer bir alt boyut olan ilgisizlik alt boyutu puanlarının da bu sonuçlara yakın olduğu ve en yüksek ilgisizlik tutum puanının 26-30 saat arası derse giren öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Onları 31 saat ve üzeri ders yüküne sahip öğretmenler takip etmektedir. Mesleklerine yönelik en düşük ilgisizlik tutum puanına sahip öğretmenlerin ise haftalık 16-20 saat arası derse giren öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu iki alt boyut kapsamında hesaplanan tutum puanları arasında farklılıklar olsa da tüm grupların mesleklerine yönelik olumsuz tutum puanlarının, genel olarak *"Katılmıyorum"* seviyesinde olduğu görülmektedir.

Benzer araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını haftalık ders saati açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuçları yorumlayacak olursak haftalık ders saat yükü 31 saat ve üzeri olan öğretmenlerin, gün boyu çalışmalarının yoğun ve yorucu olmasından dolayı mesleklerine yönelik tutumlarında az oranda da olsa düşüşlerin olduğu söylenebilir. Haftalık ortalama ders yüküne sahip öğretmenlerin ise okul ortamında yeteri kadar vakit geçirip, bunun yanında ders aralarında dinlenme fırsatı bulmaları, mesleklerine yönelik tutum puanlarının bir nebze de olsa fazla çıkmasında rol oynamış olabilir. Ama genel olarak bakıldığında tüm grupların mesleklerine yönelik tutum puanlarının birbirine çok yakın ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türü Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mezun olunan okul türleri açısından öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediğimiz beşinci alt problemin sonuçları, ortaya çıkan tutum puanlarının sadece değer verme alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu boyuttaki tutum puanları incelendiğinde, fen edebiyat fakültesi mezunu

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik değer verme boyutu tutum puanlarının, en yüksek olduğu ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutum puanlarının ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farkın da bu iki gruba dâhil olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanı ile diğer grup puanları arasındaki farkın ise anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Grupların mesleklerine yönelik değer verme tutum puanları incelendiğinde, fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları “*Katılıyorum*” seviyesinde iken, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ise “*Kararsızım*” seviyesinde çıkmıştır. Meslek

Mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutları incelendiğinde, grupların puanları arasında farklılıklar olsa da bu farkların anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu alt boyutlar olumsuz maddeler içermekte ve bu olumsuz maddelere verilen puan ortalamaları tüm gruplar da “*Katılmıyorum*” seviyesinde çıkmıştır. Ayrıca her iki alt boyutta diğer fakültelerden mezun olan öğrencilerin puanları en yüksek iken, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları en düşük seviyede çıkmıştır.

Son alt boyut olan mesleki gelişime açıklık alt boyutu sonuçlarının da diğer üç alt boyuta benzer olduğu görülmüştür. En yüksek mesleki gelişim düzeyine sahip olan fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenleri ile onları takip eden eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin bu boyut maddelerine verdikleri puan ortalamalarının “*Kesinlikle Katılıyorum*” seviyesinde olduğu görülmüştür. Diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık tutum puanları ise diğer iki gruptan düşük ve “*Katılıyorum*” seviyesinde çıkmıştır.

Korkmaz (2009)’ın “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi*” isimli araştırmasında, elde ettiğimiz sonuçlara benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, mezun oldukları okul türleri açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farka rastlanmamıştır. Ayrıca grupların tutum puan ortalamaları incelendiğinde, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanları en yüksek çıkarken, ikinci sırada eğitim fakültesi ve son sırada ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamaları yer almaktadır. Üredi’nin 2006 yılında ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, bu çalışmaya benzer sonuçlar elde etmiştir. İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında mezun oldukları okul türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılık

çıkamamıştır. İlgili diğer araştırmalar incelendiğinde, Bozca (2015), Özbekrem (2014), Tufan (2016), Bayhan (2009) ve Yüksel (2019) yaptıkları çalışmalar kapsamında, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutum puanlarının mezun oldukları okul türleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Polat (2014) pedagojik formasyon sertifikası programı öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında eğitim fakültesi öğrencileri aleyhine anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Demir ve Gelişli (2018) ile Genç (2016)'in araştırmalarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farkın da eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Bu alt problem kapsamında genel beklenen sonuç; eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin tutum puanlarının, eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutum puanlarından daha yüksek olması yönünde iken, araştırmamız ve incelenen bazı araştırmalarda aksi sonuçlar tespit edilmiştir. Yıllarca okudukları fakültelerde öğretmenlik mesleğini her yönü ile inceleyen ve bilgilenen eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, mesleklerine yönelik tutum puanları yüksek de olsa fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde tutuma sahip olması; bu durumun sebepleri üzerinde düşünülmesi gereken bir durum olduğu hissi uyandırmaktadır. Ayrıca Genç (2016)'in öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerinde yaptığı çalışma konuyu farklı bir boyuta taşımaktadır. Öğrenci iken tutum puanları yüksek olan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin, tutumlarını negatif yönde etkileyen değişkenlerin neler olabileceği düşünüldüğünde; ilk akla gelen bu kişilerin teoride öğrendikleri ile meslekte karşılaştıkları durumların tam olarak uyuşmaması olabilir. Ayrıca eğitimleri esnasında öğretmenlik mesleği ile ilgili oldukça yüksek düzeyde olumlu duygu ve tutum sahibi olan öğretmen adaylarının, mesleğe başladıklarında aradıkları hazzı ve saygıyı bulamamaları, bu durumu etkileyen diğer bir husus olabilir. Bu düşünceyi destekleyen diğer bir husus öğretmenlerin kıdem yılı açısından öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediğimiz ikinci alt problemimizin sonuçlarıdır. Mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin tutum puanlarının, ilerleyen yıllarda düşüşe geçtiği sonucu bu düşünceyi pekiştirmektedir. Ayrıca bu durumu etkileyen diğer etmenler; ekonomik beklentiler, öğretmenin statüsündeki değişimler ve atama sürecindeki yaşanan sıkıntılar olarak sayılabilir.

5.1.6. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Altıncı alt problem kapsamın da öğretmenlerin sahip oldukları iş doyum seviyeleri açısından, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasındaki fark tüm alt boyutlarda ve tüm gruplar arasında anlamlı düzeyde çıkmıştır. Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik değer verme ve mesleki gelişime açıklık tutum puanları en yüksek seviyede (*Kesinlikle Katılıyorum*) çıkmıştır. Orta düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin bu alt boyutlara yönelik tutum puanları ikinci sırada ve "*Katılıyorum*" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Son grup olan düşük iş doyumuna sahip öğretmenlerin mesleklerine yönelik değer verme tutumları "*Katılmıyorum*" seviyesinde çıkarken mesleki gelişime açıklık ortalamaları "*Katılıyorum*" seviyesinde çıkmıştır. Tutum puanları incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Yani öğretmenlerin iş doyum seviyeleri arttıkça mesleklerine yönelik olumlu tutumları da artmaktadır diyebiliriz.

İş doyum düzeyleri ile mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutları tutum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek olumsuz tutumlara sahip grubun düşük iş doyum seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin her iki alt boyuta ait tutum puanları "*Kararsızım*" düzeyinde çıkmıştır. Orta ve yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik tutum puanlarının ise "*Katılmıyorum*" seviyesinde olduğu görülmüştür. İlgisizlik alt boyutu puanları incelendiğinde, orta düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin puan ortalamaları "*Katılmıyorum*" seviyesinde iken, yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin puanları ise "*Kesinlikle Katılmıyorum*" seviyesinde çıkmıştır. Bu iki alt boyut kapsamındaki tutum puanları incelendiğinde, öğretmenlerin sahip oldukları iş doyum düzeyleri ile öğretmenliğe yönelik olumsuz tutumlarının negatif yönlü bir ilişkiye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Tüm bu sonuçlar birleştirildiğinde öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde sahip oldukları iş doyum düzeylerinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Bozca (2015) "*Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*" isimli araştırmasında ulaştığı sonuçlar ile bu araştırma kapsamında ulaştığımız sonuçların, birbirine benzer olduğu tespit edilmiştir. Bozca araştırması kapsamında yapmış olduğu korelasyon testi sonuçlarına göre öğretmenlerin

mesleki tutumları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tekerci (2008)'nin okul öncesi öğretmenlere yönelik yürüttüğü çalışma ile ve Bayhan (2009)'ın sınıf öğretmenlerine yönelik yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarında iş doyumları açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmektedir. Orhan (2013) ise benzer bir araştırmayı aday öğretmenler ile gerçekleştirmiş ve iş doyum seviyesi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Yapılan tüm bu araştırma sonuçları ile genel geçer beklentiler, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile mesleklerine yönelik tutumlarının birbirini pozitif yönde etkileyeceği manasına gelmektedir. Fakat bu iki değişkenden hangisinin diğerinin sebebi konumunda olduğunu söylemek pek mümkün değildir. Ama diğer taraftan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sahip olduğu maddi, manevi, olumlu veya olumsuz yaşantılar bu iki tutum puanını da aynı yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca yaşadığı; veli-öğretmen, öğrenci-öğretmen, okul idaresi-öğretmen ilişkileri ile sınıf mevcutları, ekonomik beklentiler, ders araç-gereçleri, çalıştığı kurumun sosyo-ekonomik ve fiziksel özellikleri, öğretmenliğin toplumdaki sosyal statüsü öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları ile iş doyum düzeylerini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Diğer taraftan yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, öğretmen adayları ve meslekteki ilk yıllarını geçirmekte olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu duygulara sahip olması bu değişkenlerin çoğu zaman öğretmenleri olumsuz yönde etkiledikleri düşüncesini oluşturmaktadır.

5.1.7. Öğretmenlerin Cinsiyetleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminden itibaren, on ikinci alt probleme kadar ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları, farklı demografik özellikler açısından incelenmiştir. İlk olarak ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının öğretmenlerin cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan testler sonucunda; oluşan farkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Programdaki durum alt boyut puanları incelendiğinde, iki grubun puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu ve "Kararsızım" seviyesinde çıktığı

görülmektedir. Erkek öğretmenlerin tutum puanları yüksek görünse de bu farkın çok düşük olduğu ve anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutum puanları incelendiğinde, erkek öğretmenlerin puanlarının yine kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yine bu fark düşük olmakla birlikte iki grubun puanlarının yine “*Kararsızım*” seviyesinde çıktığı tespit edilmiştir. Son alt boyut olan, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum puanları incelendiğinde, yine erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek düzeyde olduğu fakat bu farkın çok düşük olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde, her iki grubun puan ortalamalarının “*Katılıyorum*” seviyesinde olduğu görülmüştür.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu sonuca benzer veya karşıt sonuçları görmek mümkün. İnesi (2015) “Ortaokul Öğretmenlerinin Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bilgilerinin Ve Tutumlarının Belirlenmesi” isimli araştırması ile Fidan ve Sak (2012), Tuncel (2013) ve Özdemir (2010)’in çalışmalarında erkek öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fakat ortaya çıkan bu farkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Ayrıca benzer araştırmaların öğretmen adayları ile yürütülmesi sonucu yakın sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. İzci ve diğerleri (2014) ile Sabancı ve Yazıcı (2017) eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Diğer taraftan cinsiyetler açısından oluşan tutum puanları arasında, anlamlı düzeyde fark tespit eden çalışmaların da bir hayli fazla olduğunu söyleyebiliriz. Pektaş (2010) ile Kuran ve Kanatlı (2009) yapmış oldukları çalışmalarında, alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının erkek öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Özenç (2013), Aksoy (2018), Baş ve Beyhan (2016) ile Kaya ve diğerleri (2012) çalışmalarında bu farkın kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Konuya genel olarak bakacak olursak ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının kadın ve erkek öğretmenlerde birbirine çok yakın olduğu sonucuna ulaşmaktayız. Olumlu tutumlar alt boyutu puan ortalamalarının “*Katılıyorum*” seviyesinde olup, programdaki durum ortalamalarının “*Kararsızım*” seviyesinde olması öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye bakış açılarının

olumlu olmasına rağmen, programda yeteri kadar bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yer verilmediği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Örneğin “*Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların alternatif tekniklerle ortaya çıkarılabileceğini düşünüyorum.*” ifadesine öğretmenlerin % 65’i katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum diye cevap verirken; “*Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum.*” ifadesine ise %40 düzeyinde olumlu cevap verildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programın kendilerine yeterli derecede rehberlik etmediği düşüncesine sahipler.

5.1.8. Öğretmenlerin Kıdemleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, kıdemleri açısından incelemek amacıyla yapılan testler sonucu grupların puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiki olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Programdaki durum alt boyut puanları incelendiğinde, 1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin, tutum puanları birbirine çok yakın ve yüksek iken, 6-10 yıl arası gruptaki öğretmenlerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca puanlar arasındaki farkın, anlamlı düzeyde çıkmasına rağmen bütün grupların bu alt boyut yönelik tutum puanlarının “*Kararsızım*” seviyesinde olduğu görülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin olumsuz tutumlarının, diğer gruplardan düşük ve “*Katılmıyorum*” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer grupların olumsuz tutum puanlarının ortalaması ise “*Kararsızım*” seviyesinde çıkmıştır.

Son olarak ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum puanları incelendiğinde, diğer alt boyutlara benzer şekilde 1-5 yıl arası öğretmenlerin tutum puanlarının diğer grup puanlardan yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca 16-20 yıl arası gruba dâhil öğretmenlerin grup puan ortalamaları “*Kararsızım*” seviyesinde çıkarken, diğer gruplarda yer alan öğretmenlerin puan ortalamalarının ise “*Katılıyorum*” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Baş ve Beyhan (2016) yaptıkları araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kullandıkları ölçeğin bilgi ve beceri alt boyutlarının her ikisinde de anlamlı düzeyde fark tespit edip, bu farkın 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehinde olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada en düşük puanların, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip

öğretmenlere ait olduğu tespit edilmiştir. Mutluer (2015) ve Özenç (2013)'in yaptıkları araştırmalarda da bu çalışmaya benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Dokumacı Sütçü (2013), Tuncel (2013), İnesi (2015), Aksoy (2018), Fidan ve Sak (2012), ile Kaya ve diğerleri (2012) araştırmalarında ortalama tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığını fakat bu farkın doğrusal olmadığını tespit etmişlerdir.

Bu sonuçlardan farklı olarak, Çermik (2011) sınıf öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutum puanlarının, toplam hizmet süreleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucunu elde etmiştir. Özdemir (2010) ve Gülbetekin (2011)'in araştırmaları incelendiğinde, tutum puanlarının öğretmenlerin kıdemleri açısından birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Anlaşılabileceği üzere farklı çalışmalarda farklı sonuçları görmek mümkün görünüyor, fakat araştırmaların çoğunluğu farkın 1-5 yıl arası toplam hizmet süresine sahip öğretmenlerin lehinde ve anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucunu göstermektedir. Değişen ve gelişen öğretim programları ile bu programlar içerisinde yer alan yeni ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri ışığında, öğretmen yetiştiren fakülteler de bu değişime ayak uydurup, bu konularda donanımlı öğretmen ve öğretmen adayları yetiştirmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konularda gerekli eğitim aldıkları düşünüldüğünde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine alışık oldukları söylenebilir. Toplam hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin genelinde klasik yöntemlerle ölçme ve değerlendirmeye alışık olmaları, yine kendi dönemlerinde aldıkları eğitimle ilişkilendirilebilir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlense de bu faaliyetlerin zoraki olması ve sadece resmiyette tamamlanması bunların yeterli olmadığını göstermektedir. Özeren (2013)'in alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine yaptığı, meta analiz çalışması da bu düşünceleri destekler biçimdedir. İncelenen 128 araştırmadan 57 araştırmada, yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yetersiz olduğu sonucu çıkmıştır. Ayrıca bu sonuçlar mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik gelişmeleri yakından takip ettikleri ve kendileri geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

5.1.9. Öğretmenlerin Branşları Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin branşları açısından, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumların incelenmesi için yapılan testlere bakıldığında, alt boyutların tamamında anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Farklı

branştaki ortaokul öğretmenlerinin tutumlarının da farklı düzeyde olduğu sonucu çıkarılabilir. Programdaki durum ve olumlu tutumlar alt boyutları incelendiğinde, diğer dersler grubuna giren resim, müzik ve beden eğitimi gibi derslerin tutum puanlarının diğer gruplardan oldukça yüksek olduğu ve oluşan farkın da istatistiki olarak anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Sayısal dersler grubuna ve sözel dersler grubuna dâhil olan öğretmenlerin tutum puanlarının ise birbirine yakın olduğu ve istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Diğer dersler grubu öğretmenlerin programdaki durum ve olumlu tutum puanları her iki alt boyutta da *"Katılıyorum"* seviyesinde çıkmıştır. Sayısal dersler ve sözel dersler grubu öğretmenlerin programdaki durum puanları *"Kararsızım"* seviyesinde iken, olumlu tutum puanlarının ise *"Katılıyorum"* seviyesinde olduğu görülmektedir.

Olumsuz tutumlara bakıldığında ise diğer dersler grubu öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlarının düşük ve *"Katılmıyorum"* seviyesinde olduğu görülmektedir. Sayısal dersler ve sözel dersler grubu öğretmenlerin olumsuz tutumları ise birbirine yakın ve *"Kararsızım"* seviyesinde çıkmıştır. Ayrıca diğer dersler grubu ile sayısal dersler ve sözel dersler grubu öğretmenlerin ortalama puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Tuncel (2013)'in yaptığı araştırma sonuçlarının elde ettiğimiz sonuçlara yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını branşları açısından inceleyen Tuncel diğer dersler grubu öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının en yüksek olduğu ve oluşan farkında anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Kaya ve diğerleri (2012) ile Fidan ve Sak (2012) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları ile branş öğretmenlerinin tutumları arasındaki farkı inceledikleri araştırmalarında, istatistiki olarak anlamlı farkın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür. İzci ve diğerleri (2014) öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler açısından alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında; ilköğretim matematik ve Türkçe öğretmenlerinin tutum puanlarının, sosyal bilgiler öğretmenleri tutum puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Pektaş (2010) öğretmen adayları kapsamında yaptığı araştırmasında yine benzer bir sonuç elde etmiştir.

Diğer taraftan tutum puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde çıkmadığı sonuçları da görmek mümkün. Mutluer (2015), İnesi (2015), Aksoy (2018) ile Sabancı ve Yazıcı (2016) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin branşları açısından alternatif

ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Elde edilen veriler değerlendirildiğinde branşlar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olması beklenen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bahsi geçen derslerin yapısı ve kapsamı bu durumu etkileyen en önemli etkidir. Zelyurt ve Özbek (2018)'e göre özellikle bazı derslerin proje ve performans üretmeye daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Araştırmamız kapsamında diğer dersler grubunda yer alan görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım gibi dersler sürece dayalı ürün ve performans sergilemenin daha kolay olduğu derslerdir. Bu dersler dışında kalan derslerde de sürece dayalı bir değerlendirme yapmak mümkün olsa da bu kadar kolay olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal grubu ve sayısal grubu dersler incelendiğinde, bu derslerin tamamının merkezi sınavlarla öğrenci alacak okul sınavları ve parasız yatılılık ve bursluluk sınavlarında yer alan dersler olduğu görülmektedir. Bu sınavlarda çıkan soruların türü ve kapsamı düşünüldüğünde, okul idaresi ve velilerin beklentileri doğrultusunda öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yöneldikleri düşünülebilir. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınavlarında beceri temelli sorulara yönelmesi, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanım sıklığını ve tutumunu olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir.

5.1.10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Yükleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, sahip oldukları ders yükleri açısından incelediğimiz bu alt problem kapsamında, programdaki durum ve olumsuz tutumlar alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasındaki puan farklarının anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür. Olumlu tutumlar alt boyutundaki puan farklarının ise anlamlı düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Programdaki durum alt boyutu puanları incelendiğinde, haftalık 20 ders saatinin sınır oluşturduğu; 20 saat ve altı ders yükü olan öğretmenlerin tutum puanları ders yükü daha fazla olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca verilen puan ortalamaları incelendiğinde, 15 saat ve altı ders yükü olan öğretmenlerin ortalamaları "*Katılıyorum*" seviyesinde çıkarken, 15 saat üstü haftalık ders yükü olan öğretmenlerin ortalamalarının ise "*Kararsızım*" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutum puanları da

paralel sonuçlar vermektedir. Bu alt boyutta 15 saat ve daha az haftalık derse giren öğretmenlerin olumsuz tutum puanları en düşük seviyede hesaplanmıştır. Bu grup ile 20 saatten fazla haftalık ders yükü olan öğretmenlerin, olumsuz puanları arasındaki fark anlamlı düzeyde çıkmıştır. Olumlu tutumlar alt boyutu puanları arasındaki fark anlamlı düzeyde olmamasına rağmen, 15 saat ve altı ders yükü olan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutumları daha yüksek çıkmıştır. Bu alt boyut kapsamında hesaplanan bütün grupların, puan ortalamaları "*Katılıyorum*" seviyesinde çıkmıştır.

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını öğretmenlerin haftalık ders yükleri açısından genel olarak değerlendirdiğimizde; maaş karşılığı derse giren öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

İlgili alanyazın araştırıldığında bu alt probleme benzer çalışmaların çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan birincisi Gülbetekin (2011)'e ait olan ve coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumun inceleyen araştırmadır. Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik puanlarının, haftalık ders saatleri açısından anlamlı düzeyde değişmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı yıl yapılan diğer bir araştırmada Çakmak (2011) din kültürü öğretmenleri aracılığı ile benzer bir çalışma yürütmüş ve oluşan farkların anlamlı düzeyde olmadığını tespit etmiştir. İncelenen iki araştırma da tek bir branş düzeyinde yapılmış ve farklar anlamlı düzeyde çıkmamıştır.

Daha önce yapılan araştırmalar ve bizim elde ettiğimiz sonuçları beraber değerlendirecek olursak; araştırmamız kapsamında oluşan farkın tüm branşların dâhil edilmesiyle oluştuğu sonucu çıkarılabilir. Görsel sanatlar, müzik ve teknoloji tasarım gibi derslerin haftalık ders saatleri diğer derslere nazaran düşük olmasından dolayı, 15 saat ve daha az haftalık ders saati olan öğretmenlerin çoğunluğu bu branşlardan oluşmaktadır diyebiliriz. Test sonuçları incelendiğinde, 15 saat ve daha az ders yükü olan 76 öğretmenden 48'inin (%63,15) diğer dersler grubu diye tanımladığımız müzik, beden eğitimi ve teknoloji tasarım gibi performans ve beceriye dayalı derslerden oluştuğu görülmektedir. Bu alt problem kapsamında ortaya çıkan farkın da haftalık ders saatinden çok branş bazlı oluştuğu ve dokuzuncu alt problemin sonuçları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir. Ayrıca haftalık ders yükü az olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlarının yüksek olması, onların okul dışı zamanlarda alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarına yeteri zamanı ayırabilecekleri şeklinde de yorumlanabilir. Alternatif ölçme-değerlendirme

uygulamalarının genelde fazla zaman gerektirmesi bu düşünceyi daha da pekiştirmektedir.

5.1.11. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türü Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü açısından, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan, test sonuçları incelendiğinde, programdaki durum alt boyutu kapsamında oluşan farkların anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin programdaki durumlarına yönelik puanları en yüksek iken, fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin puanları ise en düşük çıkmıştır. Puanlar farklı çıksa da tüm öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik puanlarının “*Kararsızım*” seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Olumsuz tutumlar ve olumlu tutumlar alt boyutlarındaki puan farklarının ise anlamlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamlı fark olumsuz tutumlarda; fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenleri ile eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında oluşmuştur. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumları en yüksek çıkarken diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin bu kapsamdaki puanları en düşük çıkmıştır. Fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin olumsuz tutum puanlarının ortalaması “*Kararsızım*” seviyesinde çıkarken, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamaları ise “*Katılmıyorum*” seviyesinde hesaplanmıştır. Olumlu tutumlara bakıldığında ise anlamlı farkın; diğer fakültelerden mezun öğretmenler puanları ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler arasında çıktığı görülmektedir.

Gülbetekin (2011)’in coğrafya öğretmenleri ve Aydoğmuş (2012)’un sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenlerin mezun oldukları okul türü açısından alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarında eğitim fakültesi mezunu öğretmenler aleyhine istatistiki olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bağcı (2011) ve Kanatlı (2008)’nin sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarını mezun olunan okul türleri açısından inceledikleri araştırmalarında yine eğitim fakültesi dışı fakültelerden mezun olan öğretmenlerin lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür. Bu araştırmalar

sonucunda elde edilen sonuçların elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan Aksoy (2018) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenler arasında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farka ulaşmıştır. Özenç (2013)'in çalışmasında da eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir.

Bunların dışında mezun olunan okul türüne göre tutum puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ve tutumların birbirine yakın olduğu araştırmaları da görmek mümkün. İnesi (2015), Çermik (2011) ile Kaya ve diğerlerinin (2012) yaptıkları araştırmalarında, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin tutum puanları ile eğitim fakültesi dışındaki diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin tutum puanlarının birbirine yakın düzeyde olduğu ve aradaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir.

İncelenen araştırma sonuçları farklı olsa da genel beklenen durum eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olması yönündedir. Ama ilgili alan yazın sonuçları incelendiğinde, aksi olan çalışmaların daha yoğun olduğu görülmektedir. Lisans eğitimleri boyunca her türlü ölçme değerlendirme yöntem ve tekniği ile alakalı bilgiyi, eğitimi alan öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum puanlarının da eğitim fakültesi dışı fakültelerden mezun olan öğretmenlerden manidar derecede farklı olması beklenirdi. Bu duruma ışık tutabilecek farklı görüşler olabilir. İlk akla gelen ölçme ve değerlendirme derslerinin etkililiğinin yeterli olmadığı yönünde olabilir. Ayrıca Şad ve Göktaş (2013)'in öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarını inceledikleri araştırmalarında; eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumlarının istenen düzeyde olmadığı görülmüştür. Şad ve Göktaş tarafından bu durumun öğretmen yetiştirme açısından ciddi bir sorun olduğu ifade edilmektedir. Erdemir (2007) ortaokul öğretmenlerinin mezun oldukları kurumlardan yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme eğitimi alıp almadıklarını tespit etmek için yaptığı araştırma sonucunda bu düşünceye yakın bir bulgu elde etmiştir. Araştırmaya katılan 402 ortaokul öğretmeninden 181'i (%45) aldığı eğitimin yeterli düzeyde olduğunu düşünürken geri kalan 221 (%65)

öğretmen ise kısmen yeterli olduğu ve yeterli düzeyde olmadığı düşüncesindedirler. Diğer taraftan ölçme ve değerlendirme dersinin diğer eğitim derslerine nazaran daha fazla sayısal bilgi içermesi, öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkiliyor olabilir. 2014 yılında Yaşar tarafından öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelendiği araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarının hayli düşük olduğu görülmektedir. Yaşar; gelecekte eğitim sistemi içerisinde yer alacak bu öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bu denli düşük çıkması üzerinde durulması ve tedbir alınması gereken bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin tutum puanlarının beklenen düzeyde olmamasının en önemli nedenlerinden biri bu olabilir. Diğer taraftan Bağcı (2011)'ya göre ise eğitim fakültesi dışındaki farklı fakültelerden mezun olan öğretmenler, lisans eğitimleri boyunca bu eğitimleri yeterince almamaları sebebi ile aradaki açığı kapatmak için konu ile alakalı hizmet içi seminer ve çalışmalara daha fazla ilgi gösterip kendilerine geliştirme çabasına giriyor olabilirler. Sebebi her ne olursa olsun araştırmacıların çoğunluğu; bu sonuçların üzerinde durulması ve çözüm üretilmesi gereken bir durum olduğu düşüncesi üzerinde birleşiyorlar.

5.1.12. Öğretmenlerin Sahip Oldukları İş Doyum Seviyeleri Açısından Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

On ikinci alt problem kapsamında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını, öğretmenlerin sahip oldukları iş doyum seviyeleri açısından incelemek için yapılan testler sonucu; tüm alt boyutlardaki farkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Programdaki durum alt boyutu puanları arasındaki fark incelendiğinde, tüm gruplar arasındaki farkın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir. İş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin programdaki durum puanlarının da diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan öğretmenlerin tutum puan ortalamaları "*Katılıyorum*" seviyesinde çıkmıştır. Bu grubu sırası ile orta düzeyde ve düşük düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum puanları takip etmektedir. Orta düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları "*Karasızım*" seviyesinde çıkarken düşük iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum puan ortalamaları ise "*Katılmıyorum*" seviyesinde çıkmıştır. Olumsuz tutumlar alt boyutunda da tüm grup puanları arasındaki farkın anlamlı

düzeyde olduğu görülmektedir. Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumları en düşük olarak hesaplanırken bu grubu sırası ile orta düzeyde ve düşük düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin puanları izlemektedir. Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları “*Katılmıyorum*” seviyesinde iken, orta düzeyde ve düşük düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum ortalamaları ise “*Kararsızım*” seviyesinde çıkmıştır. Son alt boyut olan olumlu tutumlar alt boyutu kapsamında incelenen, düşük iş doyumuna sahip grup puanları ile yüksek ve orta düzeyde iş doyumuna sahip gruplara ait tutum puanları arasındaki farkların anlamlı düzeyde olduğu, orta ve yüksek düzeyde iş doyumuna sahip gruplar arasındaki farkın ise anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Düşük iş doyumuna sahip öğretmenlerin olumlu tutum puan ortalamaları “*Kararsızım*”, orta ve yüksek düzeyde iş doyumuna sahip öğretmenlerin tutum puanları da “*Katılıyorum*” seviyesinde hesaplanmıştır.

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin mesleklerine, meslekleri ile ilgili faaliyet ve kavramlara yönelik tutumlarının da yüksek düzeyde olması beklenen bir durumdur. Araştırmamızın altıncı problemi kapsamında yapılan testler sonucunda da benzer sonuçlara ulaştığımızı. Öğretmenlerin sahip oldukları iş doyum seviyeleri ile mesleklerine yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmişti. Bu alt problemimizin sonuçları da daha önce ulaştığımız sonuçlara ve genel beklentilere uygun şekilde çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat iş doyum seviyeleri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği diğer çalışmaların sonuçları bize bu konuda ışık tutabilir düzeydedir.

Büyükgöze ve Özdemir (2017)’in öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında; öğretmenlerin iş doyumları ile iş performansları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Büyükgöze ve Özdemir’e göre iş doyumunu; öğretmenlerin performanslarının önemli bir yordayıcısı olarak belirlenmiştir. Bu sonuçları birçok araştırmacının hem fikir olduğu mutlu-üretken hipotezi ile ilişkilendirmişlerdir. Buluç ve Demir (2015) ile Turcan (2011)’in öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Akın ve Koçak (2007) öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile

iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında yine pozitif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Altinkurt ve Yılmaz (2012)'ın öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında ise diğer araştırmalara benzer sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. İncelenecek araştırmaların sayısı artırılabilir ancak sonuçların hep benzer olduğu görülecektir. Tüm meslek gruplarında olduğu gibi öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile meslekleri ile ilgili kavramlara ait tutumları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin tespit edilmesi beklenen bir sonuçtur. Ayrıca iş doyumunu yüksek bireylerin, hayatının her alanında olduğu gibi mesleki olarak da gelişime açık olacağı düşünülebilir. Sürekli değişim ve gelişim gerektiren bir meslek olan öğretmenlik mesleği mensubu yüksek düzeyde iş doyumuna sahip bireylerin, meslekleri ile alakalı her türlü değişime ve gelişime açık oldukları yorumu yapılabilir. Bu değişim ve gelişimin en önemli parçalarından biri olan, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine olan tutumun yüksek seviyede olması, yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olmakla yakından ilişkilidir. Testler sonucunda elde ettiğimiz sonuçlar incelendiğinde, beklentiler doğrultusunda öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında aynı yönlü bir ilişkinin olduğunu söyleyebiliriz. Yüksek iş doyumuna sahip öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları da yüksek çıkmaktadır.

5.1.13. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Alternatif Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum İlişkisine Ait Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını incelediğimiz bu araştırmanın son alt probleminde; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan testler sonucunda orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik toplam tutum puanları ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik toplam tutum puanları karşılaştırılırken, ölçekler içerisinde yer alan olumsuz maddeler tersten kodlanarak teste tabi tutulmuştur.

Araştırmamız kapsamında kullandığımız öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin ilk alt boyutu olan değer verme alt boyutu ile alternatif ölçme ve değerlendirme ölçeğinin alt boyutları arasında farklı düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Değer verme alt

boyutu ile programdaki durum alt boyutu arasındaki ilişkinin orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen ilişki ve derecesi istatistiksel olarak önemli düzeyde bir ilişkidir diyebiliriz. Bu sonuçlara bakarak mesleğine değer veren öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine programda yeteri kadar yer verildiği düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşabiliriz. Öğretmenlik mesleğine değer verme tutum puanları ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumsuz tutumlar arasında, negatif yönlü zayıf bir ilişki varken, olumlu tutumlar alt boyutu arasında ise pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani mesleğine değer veren öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarının da olumlu düzeyde olabileceği yorumunu bu sonuçlara bakarak söyleyebiliriz. Son olarak ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik verdikleri değer puanları ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında, mesleklerine yönelik verdikleri değer önemli düzeyde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer alt boyutlar ile kıyaslandığında değer verme alt boyutu puanlarının alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanları üzerine etkisinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Mesleki tükenmişlik ve ilgisizlik alt boyutları ile programdaki durum ve olumlu tutumlar alt boyutları arasında negatif yönlü zayıf düzeyde, olumsuz tutumlar boyutu ile ise pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirmenin geneli ile de yine negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik ve ilgisizlik tutumlarının artması; onların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik olumlu tutumlarında düşüşe, olumsuz tutumlarında ise artışa neden olmaktadır diyebiliriz. Ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tükenmişlik ve ilgisizlik tutumları; onların alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında düşükte olsa zıt yönlü bir değişim oluşturmaktadır. Bu boyutlara ait puanların artması alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarında düşüşe sebep olacaktır diyebiliriz.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin son alt boyutu olan, mesleki gelişime açıklık ile alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin programdaki durumuna yönelik tutum ve düşünceleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki

olduğu görülmektedir. Diğer yandan olumsuz tutumlar alt boyutu ile negatif yönlü orta düzeyde ve olumlu tutumlar alt boyutu ile ise pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı ile arasındaki ilişki incelendiğinde ise mesleki gelişime açıklık ile alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlara bakarak öğretmenlerin mesleki gelişime açıklık puanlarının artması, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarında da artışa neden olabilir diyebiliriz. Mesleki olarak kendini geliştirmeye yönelik hizmet içi faaliyetlere, seminerlere ve faaliyetlere katılan öğretmenlerin, alternatif ölçme-değerlendirme tutum puanlarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Mesleki gelişim öğretmenlerin mesleki performanslarını ve bunun ile ilişkili olarak da eğitim kalitesini yakından etkileyen bir unsurdur (Eroğlu ve Özbek, 2018). Bu tür faaliyetlere katılan bireyler her boyutta olduğu gibi ölçme ve değerlendirme boyutunda da kendini geliştirmeye açık bir bireydir demek mümkündür.

Ayrıca tutum puanları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek düzeyde (*Katılıyorum*) çıkarken, alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum puanları ise bir nebze de olsa daha düşük (*Kararsızım*) çıktığı görülmektedir. Dikkat çeken alt boyutlara bakıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin mesleki gelişime açıklık alt boyutuna yönelik puan ortalamalarının oldukça yüksek olduğu (*Kesinlikle Katılıyorum*) görülmektedir. Örneğin bu alt boyut kapsamında yer alan “*Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.*” ifadesine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin %82,6’sı (426 kişi) katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Eroğlu ve Özbek (2018)’in “*Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramına İlişkin Metaforik Algıları*” isimli çalışmalarında elde ettikleri sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin önemini bildikleri ve olumlu yönde tutum sergiledikleri görülmektedir. Elde edilen sonuçlar üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişim algılarının olumlu olması; onların mesleki olarak kendilerini yeterli hissetmelerine ve mesleklerini sevmelerine katkıda bulunacağı vurgulanmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinde ise programdaki durum alt boyutu puanlarının özellikle önemsenecek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu alt boyut kapsamında yer alan “*Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum.*” ifadesine öğretmenlerin %40,3’ünün (208 kişi) olumsuz yönde cevap verdikleri görülmektedir. Bu

iki ölçek puanları arasında kayda değer bir farkın çıkması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulanması esnasında karşılaşılan bazı sıkıntılardan dolayı olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, işlevsel, bireysel farklılıklara dayanan ve geleneksel ölçme-değerlendirmeye nazaran daha eğlenceli olan alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum puanlarının, düşük olmasının birçok sebebi olabilir. Bu sebeplerden bazıları;

- Zaman yetersizliği
- Sınıfların kalabalık olması
- Başka işleri aksatması
- Kırsal alanda uygulamaya yönelik sıkıntılar
- Kullanımı ve hazırlanmasına yönelik bilgi eksikliği
- Maddi imkânsızlıklar
- Hizmet içi eğitim ve seminerlerin yetersizliği şeklinde sıralanabilir.

Tüm bu nedenler düşünüldüğünde etkili olan, bu ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklere yönelik tutumların alınabilecek tedbirlerle daha da üst düzeylere taşınabileceği söylenebilir.

Son olarak ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar ile alternatif ölçme-değerlendirme ölçeğinde elde ettikleri toplam puanlar arasındaki ilişki incelendiğinde, iki tutum arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişki düzeyi dikkate alınması gereken anlamı düzeyde bir ilişkidir denilebilir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumlarının; alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını açıklama derecesini belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon testi sonuçlarına göre bu oranın %19 olduğu tespit edilmiştir. Bir tutumu açıklama düzeyi olarak bu oranın dikkate değer bir oran olduğu düşünülebilir. Alternatif ölçme - değerlendirme yöntem ve teknikleri geleneksel ölçme-değerlendirmeye nazaran daha fazla zaman, emek, maddi ve manevi kaynak gerektirmesi sebebi ile mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olmayan bireylerin bu süreci uygularken pek de memnun olması beklenemez. Mesleğine değer veren, mesleğine karşı ilgili, kendini geliştirme çabası içinde olan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu düzeyde tutuma sahip olacağı düşünülebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik tutumları olumlu düzeyde olsa da daha da geliştirilmesi mümkündür. Bu tutumların daha da artırılması için öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Araştırma kapsamında ulaşılan bilgilere göre, cinsiyetler açısından anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını artırmaya yönelik seminer ve çalıştaylar yapılabilir. Öğretmenlik mesleğinin erkekler için cazip hale getirilmesi için uygulamalara yer verilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin sadece bir cinsiyete özgü bir meslek olmadığı toplum ve erkek öğretmenler nazarında pekiştirilmelidir.
- Kıdemleri açısından incelenen tutum puanlarına bakıldığında ise mesleğinin ilk yıllarında ve emekliliği yaklaşmış öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu iki grupta yer alan öğretmenlerin meslekleri ile alakalı olumlu duygu ve düşüncelerini diğer gruplarda yer alan öğretmenler ile paylaşabilecekleri platformlar oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri mesleklerine yönelik tutumlarını oldukça etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyum düzeylerini artıran unsurlar araştırılmalı ve geliştirilmelerine yönelik psikolojik, sosyolojik ve ekonomik alanlarda etkinlikler düzenlenmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin özlük haklarının korunmasına ve ekonomik düzeylerinin iyileştirilmesine yönelik yasal çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma kapsamında ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde, yeterli seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca benzer araştırmalar incelendiğinde, genel olarak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik tutum ve öz yeterlilik puanlarının düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu tutumları iyileştirmek için aşağıdaki öneriler sıralanmıştır.

- Lisans eğitiminde bu konu üzerinde durulmalı, teorik bilginin yanı sıra uygulamaya yönelik bilgiler ve deneyimler kazandırılmalı.
- Ölçme değerlendirme dersinde teorik bilginin yanı sıra uygulamaya, materyal üretmeye yönelik kavramlara ve deneyimlere daha fazla yer verilmelidir.

- Okul deneyimi derslerinin işlevselliği artırılmalı, bu derslerde rehber olan öğretmenlerin kendini mesleki ve kişisel olarak geliştirmiş öğretmenler olmasına dikkat edilmelidir.
- Meslekte hali hazırda çalışan öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine yönelik ilgi, tutum ve bilgi düzeylerinin artırmak için il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından hizmet içi eğitim kursları ve seminerleri düzenlenmelidir. Bu seminerler alanında profesyonel öğretim elemanları ya da tecrübeli öğretmenler tarafından verilmelidir. Faaliyetler katılım zoraki ve eğitim-öğretim süreci içinde olmamalıdır. Bunun yerine katılımı özendirerek uygulamalara yer verilmelidir. Ekonomik destek veya hizmet puanı gibi ödüller verilebilir. Eğitim-öğretim süreci içinde yapılan çalışmalar günün yorgunluğu ile katılan öğretmenlere pek fayda sağlamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu faaliyetlerde teorik ve sıkıcı bilgiler yerine uygulamaya ve örnek üretmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Ölçme ve değerlendirme kapsamında kendini geliştirmiş öğretmenler tarafından bölgesinde bulunan öğretmenlere yardım edilmelidir.
- İl ve ilçe zümrelerinde alternatif ölçme ve değerlendirme kullanma konusunda kararlar alınıp uygulanıp uygulanmadığı kontrol edilmelidir.
- Okul genelinde idarecilere bu konuda eğitimler verilip öğretmenlerin faaliyetlerinde onlara destek olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın kendilerine yeterince rehberlik etmediği görüşünde birleştikleri tespit edilmiştir. Programda alternatif ölçme ve değerlendirmeye daha geniş yer ayrılıp, öğretmenlere yardımcı olabilecek örnek uygulamalar verilmelidir.
- Haftalık ders saati yükü az olan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna paralel olarak; öğretmenlerin gerekli alternatif ölçme-değerlendirme materyal ve testlerini hazırlamaları için gerekli zamanı ayırabilmeleri amacıyla ders saati yüklerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumda olduğu gibi alternatif ölçme-değerlendirme tutumlarında da iş doyumunun etkisinin önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini artırmaya yönelik yapılacak çalışmalar her iki tutum değişkenini de oldukça fazla etkileyecektir. Bu kapsamda

öğretmenlerin özlük haklarının iyileştirilmesine, okul ve sınıf ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının paylaşıldığı dijital bir platform oluşturulmalıdır.
- Sınıf mevcutları bu uygulamaların yapılabileceği şekilde azaltılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlar olumlu oldukça alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim eğiliminde olduğu görülmüştür. Alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının artırılması ve eğitim sürecinde gerekli önemin verilebilmesi için, ilgili öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik faaliyetler önem verilmelidir.
- Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin daha sık ve etkin kullanılmasını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere verilecek notlar arasından en az bir tanesinin alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarına dayandırılması gerekliliği getirilebilir.
- Üniversite yerleştirme, liselere geçiş ve diğer merkezi sınavlarda alternatif ölçme-değerlendirmenin yer edinmesine yönelik araştırmalar desteklenmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde benzer konuları araştırabilecek bilim insanlarına yönelik önerilere yer verilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkeni kapsamında çalışma yapacak araştırmacılara öneriler:

- Cinsiyetler açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde farklılık çıkmasının psikolojik ve sosyolojik sebeplerini tespit etmek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- Kıdemler açısından çıkan farkların giderilmesi ve tutumların geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.
- Eğitim fakültesi mezunlarının tutum puanlarının fen edebiyat fakültesi mezunlarından düşük çıkmasının kaynağını ortaya çıkaracak çalışmalara yer verilmelidir.

Alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışma yapacak araştırmacılara öneriler:

- Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanım sıklığı ve bilgi düzeylerinin tespiti için bir araştırma yapılabilir.

- Farklı eğitim seviyelerinde görev yapan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları karşılaştırılıp ilişki kurulabilir.
- Öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri kullanmaları esnasında karşılaştıkları sıkıntıların tespiti için bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Akar, E. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri (Uşak Örnekleme)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdağ, M. (2009). Çağdaş değerlendirme yaklaşımları. Web: http://www.inonu.edu.tr/media/iys/cmscontent/144/2018/10/%C3%A7a%C4%9Fda%C5%9F_de%C4%9Ferlendirme_yakla%C5%9F%C4%B1mlar%C4%B1.ppt, Erişim tarihi:18.06.2019.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13 (51), 353–370.
- Aksoy, A. G. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları öz yeterliklerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aktürk, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri*. (2. Baskı) Doğan Basımevi.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*. PegemA Yayıncılık.
- Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 57–71.
- Altun, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Atasoy, B. (2004). *Fen öğretimi ve öğrenimi*. Asil Yayın Dağıtım.
- Atılğan, H. (2009). *Doğru-yanlış testleri*. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Anı.
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3), 1-11.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 275-286.
- Aydoğdu, M. ve Kesercioğlu T. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Aydoğmuş, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytar, A. (2007). *Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine ait görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme*. PegemA Yayıncılık.
- Bala, M. & Adamu J. (2019). Influence of self-efficacy and self-esteem on attitude of pre-service teachers towards teaching profession in Bauchi State. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 7(4), 224-230.
- Balcı, A. (2011). Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162),196-208.
- Baş, G. ve Beyhan Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış*. Kadioğlu Matbaası.
- Başkan, G. A., Aydın, A., ve Tuğba, Ö. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bayhan, P. (2009). *İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,7, 85-94.
- Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulanması*. Pegem Akademi.
- Bayrak, İ. ve Duruhan, K. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları. *International Journal of Social Science*, 6(5), 199-216. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1540>.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekiroğlu, F. O. (2008). Performansa dayalı ölçümler: Teori ve uygulama. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5, 113-131.
- Benbow, A. & Malby C. (2002). *Science education for elementary teachers*. Wadsworth Thomson Learning.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Yayıncılık.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozca. S. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. (3. baskı). Pegem Akademi.
- Büyükgoze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chatterji, M. (2003). *Designing and using tools for educational assessment*. Allyn and Bacon.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakıcı, E. D. (2011). *Genellenebilirlik kuramı ve lojistik regresyona dayalı hesaplanan puanlayıcılar arası tutarlılığın karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, A. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme teknikleri ve öğretmenlerin bunları kullanma düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- 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.
- Çam, E. ve Üstün, A. (2016). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 459-476.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (Tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Genişletilmiş 2.Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Çermik, F. (2011). *Yeni ilköğretim programlarının öngördüğü tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çuhadar, C. H. (2017). Müziksel zekâ. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 1-12.

- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, G. C. ve Gelişli, Y. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki görevlerine yönelik ders dışı zaman kullanımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(2), 487-497.
- Demirci, Ö. (1993). *Genel öğretim metotları*. USEM Yayınları.
- Demirel, G. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşleri ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, N. ve Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013, ISSN:1304-0278.
- Demirtaş, H. , Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(159), 96-111.
- Deniz, S. (2012). Some opinions about the roles and responsibilities of the mentors during school practice process, *DOI:10.12739/10.12739 Corpus ID: 145081399*.
- Derman, A. (2007). *Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102-112.
- Dokumacı Sütçü, N. (2013). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Durmuşçelebi, M., Yıldız, N. ve Saygı, E. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 8-32.
- Duruhan, K. ve Çavuş, A. (2013). İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersi performans görevlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(4), 949-968.
- Duruhan, K., Gürbüz Türk, O., Şan, İ. ve Pepeler, E. (2013). Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-78.
- Emre, Ş. C. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.

- Ergin, A. (1995). *İletişim psikolojisi*. PegemA Yayınları.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 754-765.
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: Temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), 109-122.
- Ersoy, E. (2008). *İlköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan A.Ş.
- Eskicumalı, A. (2002). *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği: Öğretmenlik mesleğine giriş*. Pegem A Yayıncılık.
- Fairbrother, R. W. (1988). *Nuffield assessment in science methods of assessment*. Longman Group UK Limited.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition.
- Fidan, M. ve Sak, İ. M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri hakkında görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 174-189.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*. Enka Okulları Vakfı.
- Garrison, C. & Ehringhaus, M. (2019). Formative and summative assessments in the classroom. Web: <http://www.nmsa.org/Publications/WebExclusive/Assessment/ta/bid/1120/Default.aspx>, Erişim tarihi: 12.06.2019.
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve değerlendirme*. Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Genç, D. K. (2016). *Eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Kocaeli örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Gülbetekin, M. (2011). *Coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, S. (2006). *Uluslararası bakalorya ve ulusal programlardan mezun olan öğrencilerin ortaöğretim diploma notları ve ÖSS puanlarının karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüzürk, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 47-62.

- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları*. Alkım Yayınları.
- Hadenfeldt J. C. , Bernholt S. , Liu X. , Neumann K. & Parchmann I. (2013). Using ordered multiple-choice items to assess students' understanding of the structure and composition of matter - leibniz institute for science and mathematics education. *Journal of Chemical Education*, 90 (12), 1602–1608.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. (Fifth edition). Prentice-Hall, Inc.
- Hancock, C. R. (1994). Assessment and second language study: What and Why? *Eric Digest*. <http://www.eric.ed.gov>, Erişim tarihi:12.06.2019.
- Harlen, W. (1998). *The teaching of science in primary schools*. (Second Edition). The Cromwell Press, Trowbridge.
- Harlen, W. (2000). Teaching. *Learning & Assessing Science*, 108(116). 5-12.
- Herman, J., L., R. Aschbacher, P. & Winters L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hongkachern, T. & Memon, K. (2020). Characteristics and attitude towards teaching profession of science teaching student in teaching professional practices from faculty of education bansomdejchaopraya Rajabhat University. *Journal of Education Naresuan University*, 22(2), 113-124.
- İşık, A. H., Karaca, A., Özkaraca, O. ve Biroğul, S. (2010). *Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla Üniversitesi.
- İnesi, M. A. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin çağdaş ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik bilgilerinin ve tutumlarının belirlenmesi (Demirci İlçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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), 37-57.
- Joel, J. M., Wandersee, H. & Novak J. D. (2002). *Teaching science for understanding*. Academic Press.
- Johnstone, A.H., Bahar, M. & Hansell, M.H. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. *Journal of Biological Education*, 34 (2), 87-89.
- Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, A., İzci, E. ve Ulutaş, A. (2011). Resmi ve özel ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), ISSN:1306-3111.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karaman, N. (2008). *Öğretmenlerin mesleklerini algılama biçimleri ve gelecekte beklenenleri nelerdir?* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A., Balay, R., ve Göçen, A., (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1229-1259.
- Kaya, B. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum düzeyi ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, G. B. (2006); *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi*. Morpa Yayıncılık.
- Koç, N. (1990) Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(25), 1301-3718.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin portfolyoların uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkında algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 167-174.
- Kozağaç, Z. B. (2015). *Matematik bölümü öğretmen adaylarının çok zekâ alanlarının belirlenmesi ve sosyal becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köklükaya, A. N. (2010). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili fen bilgisi öğretmen adaylarının yeterliklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kulm G. (2013). Back to the future reclaiming effective mathematics assessment strategies. *Middle Grades Research Journal*, 8(2), 1–10 , ISSN 1937-0814.
- 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.
- Kuru, M. ve Uzun, H. (2008). Türkiye’de öğretmen adaylarının seçiminde 1954 örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 207–232.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Law, B. & Eckes, M. (1995). *Assesment and esl*. Peguis Publishers.

- Leatham, K. R. (2006). Viewing mathematics teachers' beliefs as sensible systems. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(1), 91–102.
- Malekan, M. (2003). *Understanding gender bias in assessment and evaluation practices in science education*, Master Thesis, University of Toronto.
- Matthews, M. R. (2002). Constructivism and science education: A further appraisal. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 121-134.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interadive approach*. Sage.
- MEB (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2019). *Milli eğitim istatistikleri örgün*. Web:http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf, Erişim tarihi:22.01.2020.
- Mutluer, C. (2015). Bolu İlindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159-173.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Univercity Press.
- Orhan, A. (2012). *Alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesindeki öğrenci başarısına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumunu düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, T. A. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öncü, H. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yaysan A.Ş.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221–232.
- Özbekrem, İ. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yetkinlik duyguları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1981). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim programları ve öğretimi (Genel öğretim yöntemleri)*. ÖSYM Yayınları.
- 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.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Nobel Yayınları.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.

- Özeren, E. (2013). *Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyurt, S. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Değişim Yayınları.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pfeifer, G. R. (2002). *The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on lutheran elementary school fifth and sixth grade students' attitudes toward social studies and authentic projects*, Doctoral Dissertation, The University of Minnesota.
- Polat, S. (2014). Bir mesleğe/işe sahip olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelme nedenleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 128-144.
- Poyraz, S. (2005). *İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersi öğretiminde kullanılan aktif öğrenme modellerine uygun ölçme-değerlendirme tekniklerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pullu, S. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları (Elazığ İli örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Saraç, N. E. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim matematik bölümü öğretmen adaylarının çoklu zekâ alanlarının belirlenmesi ve matematik ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Semerci, Ç. ve Kara, A. (2004). Eğitim derslerinin doktora öğrencilerinin öğretmenlik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 70-77.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Soibamcha, E.(2016). Attitude of teachers towards teaching profession. *Quest Journals Journal of Research in Humanities and Social Science* ,(4)6, 103-105.
- Sözer, Z. (2015). *Köy ilkokul ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin sosyolojik profilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Mersin örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring alternative assessment strategies in science classrooms. *South African Journal of Education*. 30, 591-604.
- Süral, S. (2013). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretme stilleri, sınıf yönetimi yaklaşımları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

- Sütçü, M. A. (1997). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları: Ankara ilinde bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şad, S.N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 82–108.
- Şenyurt, S. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (5), 115-139.
- Tan, Ş. (2008) *Öğretimde Ölçme ve değerlendirme*. PegemA Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (3. Baskı), Anı Yayıncılık.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu (Üçüncü Sürüm)*. Web:https://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96%C3%A7ek_Haz%4Brlama_K%C4%B1lavuzu, Erişim tarihi: 11.04.2019.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Torrance, H. & Pryor. J. (1998). *Investigating formative assessment: Teaching learning and assessment in the classroom*. Open University Pres.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuncel, T.(2013). *İlköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (10. Baskı). Gül Yayınevi.
- Türnüklü, E. (2001). Değerlendirme sürecinde yeni gelişmeler ve değişen yaklaşımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 18 (71), 34 - 39.
- Uğurcu, V. ve Dilmaç, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin insani değerlerinin ve affedicilik tutumlarının depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini yordaması*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ültanır, E. (1998). *Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin mesleki görev algularının karşılaştırılması*. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 1, 713-722. Selçuk Üniversitesi Yayınları.

- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2 (45), 109-127.
- Variş, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32. doi: 10.1501/Egifak_0000000256.
- Vural, B.(2004). *Eğitim-Öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. Hayat Yayıncılık.
- Wong, J. P. (2020). Teaching competence and attitude towards the teaching profession of senior high school teachers: Education vs. Non-Education. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*,7(1), 54-61.
- Yaman, E., Yaman, H. ve Eskicumalı, A. (2001). Öğretmenlik mesleğinin sosyo-ekonomik statüsü / bu mesleğin bir bayan mesleği haline dönüşmesi durumu ve eğitim fakültesi üzerine bir araştırma. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 33-68.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4.Baskı). ÖSYM Yayınları.
- Yüksel, E. A. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zelyurt, H. ve Özbek, R. (2018). Alternatif değerlendirme araçlarına yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 370-396.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*. 16(4): 323-342.
- Zimbicki, D. (2007). *Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self-efficacy* , Doctoral Dissertation, Walden University.

EKLER**Ek1: Valilik İzin Belgesi**

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61316475-44-E.3091424
Konu : Anket Uygulama İzin Onayı
(Muhammed ERKUŞ)

12.02.2019

VALİLİK MAKAMINA

İnönü Üniversitesi Rektörlüğünün 01/02/2019 tarih ve 50235129-300-E.2265 sayılı yazılarında, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Muhammed ERKUŞ'un, Prof. Dr. Ahmet KARA danışmanlığında yürütmekte olduğu "Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine ve Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan tüm öğretmenlere anket uygulamayı talep etmekte olup, Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 05/02/2019 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla anket/tez uygulamasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Erhan PELİTOĞLU
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
12.02.2019

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek2: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Değerli öğretmenim,

Aşağıda öğretmenlik mesleğine ve alternatif ölçme-değerlendirmeye yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Söz konusu ifadeye hangi oranda katılıyorsanız lütfen ilgili kutucuğu “X” ile işaretleyiniz. Vereceğiniz samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Prof. Dr. Ahmet KARA Muhamed ERKUŞ
İnönü Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Benim için en ideal meslek öğretmenliktir.					
Bir ömür boyu öğretmenlik yaparım.					
Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
Öğretmenlik benim için bir tutkudur.					
Öğretmenlik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanıyorum.					
Öğretmenlikten aldığım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
Bu mesleği yapıyor olmaktan kimse beni alıkoyamaz.					
Öğretmenlik kişiliğime uymayan bir meslektir.					
Bunca meslek dururken öğretmenliği seçmek, çaresizlikten başka bir şey değildir.					
Meslekten aldığım haz, bana mesleğimin zorluklarını unutturuyor.					
Öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
Yeni bir meslek seçmem istense yine öğretmenliği seçerdim.					
Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
Çalıştıkça mesleğe olan bağlılığım artıyor.					
Çok zorda kaldığım için bu mesleği yapıyorum.					
Mesleğimi daha iyi yapmak için kendimi sürekli geliştiriyorum.					
Çocuğumun bu mesleği yapmasını isterim					
Tecrübem arttıkça mesleğin ciddiyetini daha iyi anlıyorum					
Öğretmenlik onurlu bir meslektir.					
Öğrencilerle iç içe olmak beni rahatlatıyor.					
Öğretmenlik insanı belli kalıplara sokan monoton bir meslektir.					
Mesleğim bana huzur veriyor.					
Meslekten bıktığımı hissediyorum.					
Elimde imkân olsa bu mesleği yapmam.					
Öğretmenlik mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendiriyor.					
Sürekli öğrencilerle çalışmak bende stres yaratıyor.					
Öğretmen olmak beni mutlu ediyor.					

Ek3: Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Programın, uygun ölçme araçları seçmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.					
Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu düşünüyorum.					
Programın, uygun ölçme araçlarını uygulamada öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.					
Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performanslarını ölçebilecek niteliklere sahip olduğunu düşünüyorum.					
Programda çoklu değerlendirme yöntemlerine yer verildiğini düşünüyorum.					
Programın, uygun ölçme araçları geliştirmede öğretmene rehberlik ettiğine inanıyorum.					
Programda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilir olduğuna inanıyorum.					
Alternatif değerlendirme sistemini karmaşık buluyorum.					
Alternatif ölçme tekniklerinin zaman alıcı olduğuna inanıyorum.					
Alternatif değerlendirme sistemin zaman alıcı olduğunu inanıyorum.					
Alternatif ölçme tekniklerini karmaşık buluyorum.					
Alternatif tekniklerle ölçme ve değerlendirme yapmak beni sıkıntıya sokuyor.					
Ölçme ve değerlendirme uygulamaları bana sıkıcı geliyor.					
Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum.					
Klasik ölçme ve değerlendirme tekniklerine programda gereken önemin verilmediğini düşünüyorum.					
Alternatif tekniklerle öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerinin tespit edilebileceğine inanıyorum.					
Alternatif tekniklerle üst düzey becerileri ölçebileceğine inanıyorum.					
Alternatif tekniklerin öğrenciyi de ölçme ve değerlendirme sürecine kattığını düşünüyorum					
Çoklu değerlendirme yapmanın öğrencilere fayda sağladığını düşünüyorum.					
Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gerçek yaşam becerilerini ölçebileceğine inanıyorum.					
Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve tutumların alternatif tekniklerle ortaya çıkarılabileceğini düşünüyorum.					
Öz değerlendirme, proje, performans vb. araç ve yöntemlerinin kullanılmasının öğrencinin kendini tanımasına katkı sağladığını düşünüyorum.					
Cinsiyetiniz : () Erkek () Kadın					
Branşınız:					
Mesleki Kıdeminiz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri					
Haftalık ders saati yükünüz:..... saat.					
Mezun olunan Yükseköğretim Kurumu: () Eğitim Fak. () Fen Edebiyat Fak.					
() Diğer açıklayınız:					
Hangi düzeyde bir iş doyumuna sahip olduğunuz düşünüyorsunuz: () Yüksek () Orta () Düşük					

ÖZGEÇMİŞ

Muhamed ERKUŞ

Doğum Yeri ve Yılı:	Malatya - 1986
e-posta:	muhammederkus1011@gmail.com

EĞİTİM BİLGİLERİ

Üniversite	Fakülte/Enstitü	Öğrenim Alanı	Derece	Başlama ve Mezuniyet Yılı
Marmara Üniversitesi	Atatürk Eğitim Fakültesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Lisans	2004-2008
İnönü Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Eğitim Programları ve Öğretim	Yüksek Lisans	2017- 2020

MESLEKİ DENEYİM

Kurum	Ülke	Şehir	Bölüm/ Birim	Görev Türü	Görev Dönemi
MEB	Türkiye	Kahramanmaraş	Doğan Sitesi İlköğretim Okulu	Öğretmen	2008-2014
MEB	Türkiye	Malatya	Erenli Ortaokulu	Öğretmen	2014-2015
MEB	Türkiye	Malatya	19 Mayıs Fatih Ortaokulu	Öğretmen	2015- ...