ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE HALE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Akif Karakuş

Ankara
Mart, 2008

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE HALE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Akif Karakuş

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu

Ankara
Mart, 2008

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ölçme Değerlendirme Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ . . . . . .
.

Üye
Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK . . . . . .

Üye (Danışman)
Yard. Doç. Dr. Ömer KUTLU . . . . . .

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…..…/……../2008

Ayşe Çakır İLHAN
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Eğitim bireyin yaşamını verimli sürdürebilmesi ve topluma yapıcı katkı sağlayabilmesine yardımcı olan bir araçtır. Toplumun sağlıklı bireylerden oluşmasının en önemli koşulu sağlıklı eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim sistemi içerisinde en önemli kurumlar ise okullardır. İlköğretim okulları ise ulusal eğitimin temelini oluşturmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde ilköğretim kademesinin bu denli önemli olması, bu kademede görev yapan öğretmenlerin önemini arttırmaktadır.

Ölçme değerlendirme öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Sürecin her aşamasında farklı amaçlarla da olsa ölçme değerlendirmeye gereksinim duyulmaktadır. Eğitimde, ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı biçimde yapabilmesi her ne kadar önemli olsa da; zeka, yetenek, tutum, ilgi ve başarı gibi insana ait psikolojik özelliklerin hatasız ölçülmesi ve doğru değerlendirmelerin yapılması olanaklı değildir. Öğretimde amaç, en az hata ile ölçüp, doğruya en yakın değerlendirmeyi yapabilmek olmalıdır. Eğitimdeki ölçme sonuçlarına karışan bu hatalar, ölçülen özellik, ölçme ortamı, ölçme yöntemi, ölçme aracı ve ölçen kişi gibi farklı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Bu araştırma da; hata kaynaklarından biri olan ölçen kişiden kaynaklanan hatalara dikkat çekmeği amaçlamaktadır. Bu anlayışla yola çıkarak, öğretmenlerin özellikle öznel değerlendirmeye olanak tanıyan ölçme araçlarını kullanırken, gereksinim duyabileceği belli noktalara dikkat çekmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında bilgisini, deneyimini, eleştirisini ve katkısını benden esirgemeyen, sabırla bana yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya; araştırmam esnasında ihtiyaç duyduğum her an bilgi ve görüşlerinden yararlandığım ODTÜ Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü öğretim görevlisi Doç. Dr. H. Canan Sümer'e; tezin uygulanması ve rapor haline getirilmesinde her türlü desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Murat Dinçer, Hakan Çetin, Esra Tanboğa Töre ve Hilal Çelik'e sonsuz

teşekkürlerimi sunarım. Uygulama aşamasında bana yardımcı olan ve araştırmama öğrencilerin kendi öğretmenlerinden farklı değerlendiriciler olarak destek veren Erdem Sümer, Ramazan Girgin ve Mehtap Mulhan'a, uygulama yaptığım okullarda yardımlarını esirgemeyen okul rehber öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak da yalnızca tezimin değil hayatımın her aşamasında yanımda hissettiğim, desteğini benden esirgemeyen eşim Fatma T. Karakuş'a sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet Akif Karakuş

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE HALE ETKİSİ

Karakuş, Mehmet Akif
Yüksek Lisans, Ölçme Değerlendirme Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu
Mart 2008, 69 sayfa

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, öğrencilerin başarılarını değerlendirmeleri esnasında hale etkisi altında kalarak değerlendirme yapıp yapmadıklarının tespit edilmesi, değerlendirmelerde bu etki söz konusu ise rol oynayan faktörlerin incelenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

Araştırma 2006-2007 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili, Ümraniye ve Kadıköy ilçesindeki 14 ilköğretim okulundaki 14 sosyal bilgiler öğretmeni ve 159 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada, kişisel bilgi formlarının yanı sıra araştırmacı tarafında geliştirilen 6 açık uçlu sorudan oluşan Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı (SBBDS), 45 maddeden oluşan Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ) ve Ulutaş (2003) tarafından geliştirilen 30 çoktan seçmeli sorudan oluşan Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Testi (ÖDAB) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden öncelikle SBBDS'nı, ders vermiş olduğu sınıftan random olarak belirlenen öğrenci grubuna uygulaması istenmiştir. Bu uygulamaların kişisel bilgi içeren kısmı kapatılarak 3 adet fotokopi çekilmiş (farklı değerlendiriciler için) ve uygulamaların asılları öğretmenlere verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerin ardından öğretmen her öğrenci için Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ)'ni doldurmuştur. Son olarak da öğretmen, kişisel bilgilerinin yanı sıra Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi (ÖDAB) testini doldurarak araştırmaya vermiş

olduğu desteği sonlandırmıştır. Daha sonra tüm okullardan elde edilen SBBDS fotokopileri, 3 adet farklı değerlendiriciye verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Tüm bu uygulamalar 15 Mayıs – 15 Temmuz 2007 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Araştırmada bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), non parametrik Kruskal Wallis H- testi ve Pearson korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda, bağımlı değişken olan öğretmenin vermiş olduğu puan ile farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puanlar arasındaki değerlendirme farkının, bağımsız değişkenlere göre manidar bir farklılık göstermediği gözlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyona bakıldığında ise; değerlendirme farkı ile öğretmenlerin ÖDAB puanları arasında .05 düzeyinde negatif manidar bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum öğretmenin değerlendirmede yanlı davranmasının ölçme değerlendirme yetersizliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ) alt boyutlarından öğrencinin Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikleri ve Fiziksel Özellikleri arasında .01 düzeylerinde manidar pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenciyi değerlendirmede, öğrencilerin ailevi, ahlaki ve fiziksel özelliklerinden etkilendiklerini, kişilerarası iletişim özelliğinden etkilenmediklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin, öğrencileri değerlendirmeleri esnasında belirli özelliklerden etkilenerek öğrencilerin başarılarını değerlendirmeleri esnasında hale hatası yaptıkları tespit edilmiştir.

ABSTRACT

HALO EFFECT ON EVALUATİON OF

PRİMARY SCHOOL STUDENT'S ACHİEVEMENT

Karakuş, Mehmet Akif
Master of Science, Department of Measurement and Evaluation
Advisor:Assistant Professor Dr. Ömer Kutlu
March 2008, 69 pages

The aim of this study is to see whether Social Knowledge Teachers from different 7. grade level classes have halo effect on their students during the evaluation of their student's achievement. And if there is such an effect, the further aim is to determine which factors play role on this evaluation by using corelational research method.

This research was conducted in 2006-07 education period in Ümraniye and Kadıköy district. 14 Social Knowledge teachers from 14 different schools participated to this study. The total number of the students of those 14 teachers is 159. The instruments used in this research are "The Examination of Social Learning Achievement" SBBDS which consist of six open ended question developed by the researcher, "Scale of Perception of the Student by Teacher" (ÖAÖ) which consist of 45 test-type question and "The Measurement And Evaluation Domain Knowledge Test For Teachers" (ÖDAB) whish is developed by Ulutaş in 2003 and consist of 30 test type question.

During the research, first of all, teachers applied "The Examination of Social Learning Achievement" SBBDS to some of their students selected randomly. Later, three copy of these forms were prepared after ensuring confidentiality by closing ID parts and original forms were re-delivered to the teachers. Secondly, the teachers fill the Scale of Perception of The Student by Teachers (ÖAÖ) for every student that take place in this research. Finally, "The Measurement And Evaluation Domain Knowledge Test For Teachers" (ÖDAP) and personal information forms was delivered to the teachers and

their responses were collected. Later, SBBDS copies collected from all of the schools was evaluated by three different evaluators.

All the steps in this research was completed between May 15, 2007 and July 15 2007 period. In research Independent sample t test, One way analysis of variance (ANOVA), non parametric Kruskal Wallis H-test and Pearson's correlation coefficient method were applied.

According to the results of the research, the difference between scores given by teachers and the ones given by different evaluators no significant difference was found among dependent variables across independent variables. Moreover, according to the correlation analysis between dependent variables and independent variables, there is a negative significant correlation (around .05 level) between evaluation difference and ÖDAP scores of the teachers. This result shows that biased attitude of teachers during the evaluation comes from lack of knowledge on Measurement & evaluation.

Additionally, a significant relationship was found (at .01 and .05 levels) between subscales of "Scale of Perception of The Student by Teachers" (ÖAÖ) namely, family traits, moral traits and physical traits. This result shows that when the teachers evaluate their student, they are affected by student's family, moral and physical traits but not by interpersonal communication traits.

As a result of the study, we can conclude that Social knowledge teachers from 7. grade level, during their evaluation of the student's achievement, are affected by factors and make halo error.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	I
ÖNSÖZ	II
ÖZET (TÜRKÇE)	IV
ÖZET (İNGİLİZCE)	VI
TABLOLAR	X
ŞEKİLLER	XII
BÖLÜM	
1. GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
İlgili Araştırmalar	21
Amaç	25
Önem	26
Sayıtlılar	27
Sınırlılıklar	27
Tanımlar ve Kısaltmalar	27
2. YÖNTEM	29
Araştırma Modeli	29
Çalışma Grubu	29
Veri Toplama Araçları	30
Verilerin Toplanması	35

Sayfa

Verilerin Çözümlenmesi 36

3. BULGULAR ve YORUMLAR 38

4. SONUÇ ve ÖNERİLER 57

Sonuçlar 57

Öneriler 60

KAYNAKLAR 62

EKLER 70

TABLOLAR

		Sayfa
Tablo 2.1	Öğrenci Algılama Ölçeği faktör analizi sonuçları.	32
Tablo 2.2	Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarına ait ortalama faktör yükü ve güvenirlik değerleri.	34
Tablo 3.1	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı	38
Tablo 3.2	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	39
Tablo 3.3	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	39
Tablo 3.4	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	40
Tablo 3.5	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Yetiştirme Kursuna Katılma Durumuna Göre Dağılımı	40
Tablo 3.6	Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıflarının Mevcuduna Göre Dağılımı	41
Tablo 3.7	Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ) Alt Boyut Puanlarının İstatistiksel Özellikleri	41
Tablo 3.8	Değerlendirme Farkı Puanına Ait İstatistiksel Özellikler	42
Tablo 3.9	Cinsiyete Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları	43
Tablo 3.10	Algılanan Gelir Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları	44
Tablo 3.11	Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları	45
Tablo 3.12	Babaların Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları	46
Tablo 3.13	Yetiştirme Kursuna Katılma Durumuna Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları	47
Tablo 3.14	Değerlendirme Farkının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları	48

		Sayfa
Tablo 3.15	Değerlendirme Farkı İle Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları	49
Tablo 3.16	Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutlarıyla, Öğretmen ve Farklı Değerlendiricilerin Vermiş Olduğu Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları	50
Tablo 3.17	Değerlendirme Farkının Negatif Olduğu Öğrencilerin Değerlendirme Farkı İle Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları	53
Tablo 3.18	Değerlendirme Farkının Pozitif Olduğu Öğrencilerin Değerlendirme Farkı İle Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları.	55

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 2.1 Öğrenci Algılama Ölçeği Faktör Analizi Scree Plot Grafiği. 34

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları, tanım ve kısaltmaları açıklanmıştır.

Problem Durumu

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla veya kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975). Gökçe (2002)'ye göre eğitim bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir araçtır. Eğitimin en sık kullanılan tanımlarından biri de "insana içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasına yardım edecek temel davranışları kazandırmak" olarak ifade edilmektedir. Bu tanım içinde eğitim, belirli bir toplumda var olan kabul edilebilir davranışlar ve değer yargılarının genç nesillere aktarılmasıdır. Bu, aile içinde başlayan ve okul öğretisi içinde devam eden bir süreçtir (Oktay, 2004).

Eğitim üç ana boyuttan oluşan bir sacayağını andırır. Bu boyutlardan biri, belki de başta geleni amaçlardır. İkincisi öğrenme araçlarını içine alan müfredat programıdır. Üçüncüsü de değerlendirme işlemidir. Amaçlar eğitim çalışmalarını yönlendiren, müfredat konularının seçilmesinde, sıralanmasında ve işlenmesinde düzenleyici rol oynayan hedeflerdir. Müfredatı oluşturan öğrenme deneyimleri, bilgi ve beceri konuları ise amaçlara ulaştırıcı araçlardır. Değerlendirme, düzenlenen müfredatla amaçların ne derece gerçekleştirilmiş olduğunu ortaya çıkarmaya, başka bir deyişle, eğitim çalışmalarının ne derece başarılı olduğunu anlamaya yarayan işlemdir (Yıldırım, 1999).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası ile belirlenmiş olan eğitim sistemi "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere iki alt sistemden oluşmaktadır. Örgün eğitim, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimdir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim

kurumlarını kapsamaktadır. İlköğretim, 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Yaygın eğitimin amacı ise, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademeden ayrılmış olan yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında eğitim hizmetleri sunmaktır (http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_2.htm).

Eğitim sisteminin diğer bütün sistemlerde olduğu gibi, girdileri, süreci, çıktıları ve kontrolü vardır. Sistemin kontrolü eğitimde değerlendirme öğesi vasıtasıyla yapılır. Değerlendirme kendisi de dahil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyi işleyip işlemediğini, varsa işlemeyen yönleri ortaya koyar; böylece sistemin onarılmasını sağlar (Baykul, 2000). Yapılan tüm tanımlarda, eğitim öncelikle bireysel algılanıp, bireyin gelişimine müdahale etme süreci olarak algılansa da aslında uzun vadede toplumun gelişimini etkileyen çok önemli bir süreçtir.

Öğretim, öğrencileri onlar için hazırlanmış olan bir öğrenme-öğretme ortamının öğeleriyle etkileştirerek davranışlarında istenilen değişmeleri sağlama çabasıdır (Özçelik, 1998). Bu çaba çerçevesinde, öğrencinin öğrenme-öğretme ortamının öğeleriyle etkileştirildiği ortamlar ise okullardır.

20. yüzyılın ilk yarısında okulun görevi açık olarak tanımlanabiliyordu: Okuma-yazma, matematik öğretmek, yurdu, dünyayı tanıtmak, iyi vatandaş yetiştirmek. Bütünlük içindeki bu dünyada öğretmen-öğrenci-veli ve ders kitabı yazarı ortak bir zeminde buluşabiliyordu (Çağlar, 2004). Yaygın olan bakış açısına göre okulun temel amacı; çocukları toplumsallaştırmak, toplumda üretici bireyler olarak işlevde bulunmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak ve toplumun kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmaktır (Esen ve Bağlı, 2002).

Oktay (2004)'a göre günümüzde hızla yaşanan bilimsel gelişmeler, küreselleşme, çok bilen insanın yerine, bilgiyi gerektiğinde nerede ve nasıl bulabileceğini bilen insanın geçmesi, uslu çocuk kavramı yerine sorgulayan, kendi kararlarını alarak bunların sonuçlarına katlanabilen bireylerin yaygınlık kazanması ve bunun sonucu olarak eğitim ortamlarında otoriter

yaklaşımlardan vazgeçilerek karşılıklı etkileşime dayalı demokratik yaklaşımlarının benimsenmesi, eğitimin içeriğinin giderek daha fazla hayatla ilişkili olmaya başlaması eğitimin yapı ve işleyişini değişmeye zorlamaktadır.

Ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından okullara yeni ve zorlu talepler yöneltecektir. Okullara yönelen bu talepler sonucu;

- Eğitimli insanın tanımında,
- Öğrenme ve öğretme biçimlerinde,
- Öğrenilen ve öğretilen "bilgi" de çok köklü değişimlerin olması beklenmektedir (Hesapçıoğlu, 2004).

Gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, toplumsal koşulları göz ardı etmeksizin köklü değişimlere öncülük eden eğitim kurumlarının, vazgeçilmez ve en önemli sacayaklarından birisi öğretmenlerdir. Bir toplumun geleceğini şekillendirmede hiç şüphesiz en önemli görev de öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin tarihsel sürecine bakıldığında; bu kişiler ilk önceleri, aile üyeleri, ve/veya içinde yaşanılan kabilenin büyükleriyken, daha sonra, bilgiler artıp karmaşıklaştıkça, kurumsal bir nitelik kazanan eğitim ve öğretim faaliyetleri, bu amaç için tahsis edilen okullarda ve bu işi meslek edinen öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, kökleri tarih öncesi devirlere kadar giden öğretmenlik, profesyonel bir meslek haline gelememiş filozofların ve din adamlarının temel uğraşılarının yanı sıra yürüttükleri ikincil bir görev olmuştur. Fransız devrimiyle birlikte öğretmenlik mesleğinin durumu kökten değişmiştir. Devrimden önceki eğitim sisteminde öğretmenlik işini üstlenen din adamları, dini ve monarşik değerleri yeni kuşaklara aktarmakla yükümlü kişilerdi. Yeni kurulan laik cumhuriyetin değerlerinin bu kişilerle yaygılaştırılamayacağı düşünülerek dünyanın ilk öğretmen yetiştiren kurumları Fransa'da açılmıştır. Zamanla toplum yaşamının giderek laik bir nitelik kazanmasıyla bu kurumlar dünyada giderek yayılmıştır. Türkiye'de öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasal bir tanıma kavuşmuştur. Bu yasaya göre Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleğidir (Öztürk, 2004).

Önemle vurgulamak gerekirse, eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğinden etkilenmektedir. Öğretmenliği öteden beri "kutsal" bir meslek olarak tanımlama, "ana meslek" sayma, toplum kalkınmasında öğretmenlere bel bağlama ve yeni nesilleri onların yaratacağına inanma eğilimleri günümüze kadar canlılığını korumuştur (Ertürk, 1975).

Öğretmen, eğitim sürecinin tam ortasında yer alır. Öğretmenin görevi, müfredatı aktarmaktan ibaret değildir; o müfredatı işlediği kadar amaçlara ulaşmada müfredatın etkinlik derecesini ölçmektir (Yıldırım, 1999).

Çocuk büyüdükçe, arkadaş, öğretmen ve diğer insanların da etkisinde kalmakta ve ana babanın ilk etkileri değişikliğe uğramaktadır. Öğretmenin çocuk üzerindeki etkisi de geniş ölçüde ana babanın denetimi dışında kalır (Jersild, 1981). Çocuk evindeki küçük dünyasından okula geldiğinde dış dünyanın hem fiziksel ve somut, hem sosyal ve kültürel gerçekleriyle yüz yüze gelmekte ve bu gerçeklerin ortaya koyduğu sorunlarla baş etme sorumluluğu karşısında zorlanmaktadır (Kılçcı, 2000).

Sınıfında bir öğretmenin konuyla, yöntemle ve disiplinle ilgili yeterliliklerini uygulamaya koyması yanında öğrencilerin her birinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel yönden gelişimlerini kolaylaştırıcı ve eğitimde bireyin bütün halinde gelişimini esas alan bir yaklaşım içinde olması önemlidir. Öğrencilerin kişilik gelişiminin sağlıklı ve uyumlu bir temele oturmasında okulun ve sınıf içi etkileşimin rolü büyüktür (Kılıçcı, 1999).

Sınıfta öğretmenler ile öğrenciler arasındaki ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin oluşmasında ve düzenlenmesinde yaratılan duyguların etkisinin de öğrencinin ruh sağlığında büyük bir önemi bulunmaktadır. Birbirlerine sevgi ve saygıları olabileceği gibi nefret ve kine dönüşebilen duyguları da kapsayabilir. Bütün bu durumlar öğrencinin psikolojisi üzerinde önemli etkiye sahiptir (Ünal ve Ada, 2000).

Öğrenciler öğretmenlerinden "yargılama" yerine "anlayış" beklerler. Öğretmenden beklenen "hakkaniyet" özelliğidir (Ataç, 1991).

Okulda ruh sağılığını bozucu koşullar, öğrencilerin sorularına ve ilgilerine öğretmenler tarafından gereken cevabın verilmemesi, okullarda sessiz ve edilgen bir sınıf topluluğunun aktif ve gürültülü bir sınıf topluluğuna yeğlenmesi, öğretmenin başatlığı ve otoriter disiplinin öğrencide kaygı yaratıcı ve ketleyici olabilmesi, okulda bağımlı öğrenci davranışlarının bağımsız davranışlara tercih edilmesi ve öğrencinin kendi kendini disipline etmesi için uygun ortamın oluşturulmaması, okulda alışılmışlık ve gelenekselliğin başarı, yaratıcılığın başarısızlık olarak değerlendirilmesi, öğrencilerin işbirliğinden çok yarışmayı öğrenmeleri ve yarışmanın işbirliği, sevgi ve arkadaşlık ilişkilerini yok edebileceği, okulda akademik gizilgüçlerin geliştirilmesinin ön plana alınması ve akademik olmayan güçlerin geliştirilmesi ile ilgili yaşantıların ihmal edilmesi gibi birçok sebep sayılabilir (Kılıççı, 2000).

Öğretmenin sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan disiplin problemlerinin kaynakları, alay etmek, yerinde sorulan sorulara cevap vermekten kaçınmak, kararsız olmak, kaba ve düşüncesiz olmak, adil olmamak, öğrenci seçmek, herkesin yanında öğrenciler hakkında dedikodu yapmak, toplum içindeki gruplar hakkında küçültücü ifadelerde bulunmak, öğrencilere, giysileri, görünüşleri ve konuşma biçimleri hakkında kişisel ifadeler kullanmak vb. gibi öğretmenin toplumsal beceri yetersizlikleri sınıfta disiplini etkilemektedir (Ünal ve Ada, 2000).

Kulaksızoğlu (1995)'na göre günümüzde öğretmenlik mesleği belirli kuralları oluşmuş, en köklü ve saygın mesleklerden biridir. Öğretmenlik yapan bireylerin üzerinde birleşebilecekleri ahlak ilkeleri verilen hizmetin kalitesini yükseltebileceği gibi, mesleki bilinci de artıracaktır. Bu konuda önerilen temel ilkeler aşağıda sıralanmıştır.

1- Sorumlu olma. İnsanı eğitmekle görevli olan öğretmen, sunduğu öğretmenlik hizmetinde en yüksek seviyeyi gözetir.
2- Mesleki bakımdan yeterli olma. Öğretmen öğretmekle yükümlü olduğu konularda yeterli alan bilgisine sahiptir. Mesleki bilgisi güvenilirdir ve yenilikleri takip eder.

3- Uzmanlığının sınırlarını bilme. Öğretmen alanı dışında iyice hakim olmadığı konulardaki yetersizliğini bilir. Uzmanlığının sınırlarını aşmaz.
4- Zamanı verimli bir şekilde kullanma. Öğretmen yaptığı işten tam zamanlı çalıştığını bilir. Zamanını verimli kullanır. Derse giriş, dersi işleme ve dersten çıkış sırasında zamanlamaya uyar.
5- Uygun öğretim teknikleri kullanma. Öğretmen konusunun gerektirdiği uygun öğretim tekniklerini bilir ve ders sırasında bunları kullanır.
6- Bireysel farklara dikkat etme. Öğretmen, öğrencilerin ilgileri, gereksinimleri, yetenekleri gibi konularda birbirlerinden farklı olduğunu bilir ve kurduğu eğitim ilişkisinde öğrenciye bu farklılıklar doğrultusunda davranmaya çalışır.
7- Bilgiyi aktarma. Bir öğretmen alanına giren her türlü yazılı ve sözlü kaynağı öğrencilerinin faydasına sunar
8- Ölçme ve değerlendirmede yansız olma. Öğretmen, öğrencisini değerlendirirken öznel değer ve yargılarından arınık olarak hareket eder. Bilgi, duygu ve davranış düzeyinde değişikliklerin ölçülmesinde ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmelerde nesnel araçlar ve kıstaslar kullanır.
9- Öğrenci çıkarlarını koruma. Öğretmen, öğrencilerinin çıkarlarını öncelikle korur, öğrencisi ile aralarında çıkar çatışması yaratabilecek bir menfaat ilişkisine girmez.
10- Öğrenci haklarına saygılı olma. Öğretmen, öğrencisini biricik, özgün ve değerli bir insan olarak görür. Her insan gibi öğrencisinin de sevgi ve saygıya layık olduğunu bilir.
11- Gizlilik kurallarına uyma. Öğretmen, öğrencisi hakkındaki özel bilgileri öğrencisinin bilgisi olmaksızın başkasına aktarmaz. Öğrenci hakkında gizli kalması gereken bilgi ve belgeleri korur.
12- Kuruma karşı sorumlu olma. Öğretmen bağlı bulunduğun kurumun haklarına karşı sorumludur.
13- Toplumun örf ve adetlerine saygı gösterme. Öğretmen, içinde yaşadığı toplumun değerlerine ve kurallarına karşı duyarlılık gösterir. Toplumun yerel değerlerine saygı gösterir.

14- Değer aktarımında dikkatli olma. Öğretmen öğrencisi ile girdiği eğitim amaçlı ilişkide kişisel değerlerini, dünya görüşünü vb öğrenciye aktarırken dikkatlidir. Bu konuda öğrenciyi etkilemeye çalışmaz.
15- Örnek olma. Öğretmen yaşadığı çevrede göz önünde olan bir kişi olduğunun bilincindedir. Örnek alınabilecek davranışlar sergilemeye çalışır.

Bir birey olarak öğretmenin öncelikle kendisinin özgün, kendi kendine karar alabilen, kendisi ile barışık, olumlu bir mesleki benliğe sahip birey olması yukarda sıralanan ilkelere uymasının önkoşuludur.

MEB Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) (1999) tarafından yapılan araştırmada, çağdaş öğretmenin taşıması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır: sabırlı ve soğukkanlı olmalı, önyargılı olmamalı, dikkatli, kararlı, hoşgörülü, paylaşımcı, yardım sever, güler yüzlü, sempatik olmalıdır. Nesnel, tarafsız, mesleğine bağlı, kendine güvenli, sosyal duyarlılıklara sahip, gelişmeye ve eleştirilere açık olmalıdır.

Alan yazınında da karşımıza çıktığı gibi öğretmenlik, yalnızca öğrencilerin öğretiminden sorumlu olan bir meslek dalı değildir. Tarih boyunca toplumun daima olumlu bakış açısı geliştirdiği öğretmenlik mesleği ve bu mesleği icra eden öğretmen, örnek duruşuyla, yaşam tarzıyla, dürüstlüğüyle ve kişilerarası iletişim becerisiyle hem öğrencilerine hem de topluma model oluşturabilen kişidir. Öğretimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin öğrencilere bilgi aktarımının yanı sıra, onlara rehberlik etmesi ve onlarla iyi ilişkiler içerisinde bulunması da oldukça önemlidir.

Etkili bir öğrenci-öğretmen iletişimi, etkin ve kalıcı bir öğrenmenin ön koşuludur. Bireyin benlik algısı, kendisinin başka insanlar tarafından algılanma biçiminin öznel yorumuna bağlıdır. Birey başkaları tarafından nasıl algılanıyorsa, kendini de öyle algılar. Diğer insanlar tarafından değerli ve önemli görülen bireyin, kendini değersiz ve önemsiz görmesi söz konusu olmaz. Bunun tam tersi de doğrudur. Bu durum, öğretmenin öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiği yönünde uyarıcı ve öğretici nitelikler taşımaktadır.

Öğrencinin başarısızlık nedenleri ve problemli davranışlarının nedenleri arasında, aile, akran ve öğretmen boyutunda değerlendirilebilecek nedenler şu şekilde sıralanabilir. Olumsuz yaşantılar sonucu öğrencide gelişen düşük kendilik ve benlik algıları, akran grupları veya sınıf arkadaşları tarafından onaylanmama, reddedilme, eleştirilme veya dışlanma gibi kaygılar, aşırı rekabetçi öğretim yaşantıları nedeniyle, öğrenciler arasında gelişen olumsuz psikolojik duygu durumları, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımı ve otokratik öğretmen tutumları, öğretmen veya anne/babanın akademik başarıya gereğinden çok önem vermeleri ya da duyarsız kalmaları, öğretmenin öğrenciler arasında herhangi bir nedenle ayrımcı ve dışlayıcı davranışlar göstermesidir (Aydın, 2003). Burada sıralanan nedenlerden biri veya birkaçı çocuğun akademik anlamda başarısız olmasına neden olabileceği gibi, gerek yetişkinlerle ilişkilerinde gerekse akranlarıyla ilişkilerinde davranış problemlerine de neden olabilmektedir. Hortaçsu (2003)'ya göre kabul görmek veya reddedilmek özellikle ilkokul çağında önem kazanır. Bu dönemde çocukların sosyal konumu belirir ve müdahale edilmezse oldukça kalıcı olabilir. Reddedilen çocukların gruba katılmakta başarısız taktikler uygulamaları ve saldırgan davranışları ve kurallara uymayışları da onların bazı sosyal becerilerden yoksun olduklarını da göstermektedir.

Bazı çocuklar akranlar arası ilişkilerde ve kabul edilmede güçlük yaşamaktadırlar. Çocukların kendi akranlarıyla olan ilişkilerindeki sorunlar belirli okul problemlerinin var olduğunu göstermektedir. Bu çocuklar, yetersiz akran ilişkileri, öğrenme gelişimi ve davranışsal problemler yönünden risk altındadır ve yardıma ihtiyaç duymaktadır (Flem, Thygesen, Harald ve Magnes, 1998).

Çocukluk döneminde olumsuz çevre koşullarının yarattığı engellerle karşılaşan insan, yetişkin yaşam için gerekli olan yetenekleri geliştiremez ve zorlanma durumlarına karşı geliştirmiş olduğu yöntemler yetersiz kalır (Geçtan, 1999). Bu durum, çocukluk döneminde içinde bulunduğu okul ortamının yanı sıra çocuğun okul yaşamına başlayıncaya kadar aralıksız bir

şekilde içerisinde yer aldığı ve ilk sosyal grubu olan, aile ortamının da önemine dikkat çekmektedir.

Aile toplumun temel niteliklerini yansıtan en küçük birimdir. Çocuğun fiziksel ve psikolojik gelişiminde ailenin önemli bir yeri vardır. Eğitim ailede başlar. Çocuğun sağlıklı bir benlik algısı geliştirerek özerkleşmesi ailenin tutumuna bağlıdır. Çocuk kendine yetmeyi, paylaşmayı, yaşama etkili bir şekilde katılmayı, barışçı ve uyumlu bir davranış örüntüsü geliştirmeyi ailede öğrenir (Aydın, 2003).

Çocuğun eğitiminde, aile içi ilişkiler ve çocuğun kişilik gelişimine verilen önem bir aile sistemi önemlidir. Bunların yanı sıra, ailenin oturduğu ev, gelir durumu, sosyal ilişkiler (yaşıtlarla ve akrabalarla) etkili olur. Eğitimci ya da ana baba, çocuğun gelişiminde etkili olabilir ama tamamen kontrol altına alamaz. Anne babanın çocuğun eğitiminde rolü çok büyüktür fakat çocuğun doğuştan getirdiği özellikler ve birçok dış faktöründe etkisi göz ardı edilmemelidir (Özdoğan, 2000).

Aile ortamındaki sıcak ve kabul edici ilişkiler sıcak ve kabul edici ilişkiler, bağımsızlık ya da özerklik duygusunu destekler ve çocukların olumlu bir benlik kavramı geliştirmelerine yardımcı olur. Bunu okulda ve yaşıtlar arasında kazanılan başarılar izler. Öte yandan düşmanca ve reddedici ilişkiler sonuçta çocukların öğretmenler ve yaşıtlar tarafından reddedilmesine ve güvensizlik ve utangaçlık gibi kişilik özelliklerine yansır (Onur, 1995).

Okul - aile ilişkilerindeki uyum ve başarı, öğrencinin eğitimine yansır. Öğretmen aile ile kurulan ilişkide büyük bir öneme sahiptir. Aile ve okul iki temel eğitim kurumudur. Öğrenci, zamanının önemli bir bölümünü bu iki yaşam arasında geçirir. Dolayısıyla okulun eğitim anlayışıyla, ailenin eğitim anlayışının örtüşmesi arzulanan bir durumdur. Bazı durumlarda aile ve öğretmenin, öğrenciye yönelik tutum ve davranışları uyuşmamaktadır. Örneğin koruyucu bir aile ortamında büyüyen çocuk, sınıfta aşırı bencil davranışlar göstererek sınıfın düzenini bozabiliyorken, otokratik bir aile ortamında büyüyen öğrenci ise özgüven eksikliğinden dolayı sosyal etkinliklere katılmaktan çekinebilmektedir. Öğretmenin bu tür davranış

farklılıklarının nedenleri hakkında bilgili ve duyarlı olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencilerini yakından gözlemlemeli, edindiği izlenimleri yeni durumlarda test etmeli fakat asla öğrencileri hakkında önyargılı olmamalıdır. Ayrıca ailelerin gelir ve eğitim durumu, çalışma ve yaşama koşulları gibi bir dizi sosyo-ekonomik nitelik açısından farklılıklar gösteren ailelerin, okula yönelik düşünce ve beklentileri de farklılık gösterecektir. Bu nedenle okul-aile ilişkileri, ailenin özerkliği ve bütünlüğünü koruma ve geliştirme bilinci içinde yürütülmelidir (Aydın, 2003). Aile ile okul arasındaki iyi ilişkiler çocuğun akademik başarısına etki ettiği kadar onun sosyalleşmesi ve toplumun sağlıklı bir bireyi olarak yetişmesine de olanak tanımaktadır. Eğitim kurumları olarak okulların en önemli fonksiyonlarından bir tanesi de sağlıklı bireyler yetiştirerek, sağlıklı toplumun oluşmasına destek olmaktır. Bu amaçla okulda, öğrencilere yönelik verilen eğitim alanlarından birisi de sosyal bilgiler dersidir.

Toplumsal yaşama uyum sağlamak, toplumsal yapı içindeki kişi, grup ve kurumlarla birlikte uyumlu bir biçimde yaşamak, aslında son derece güç bir iştir. Toplumsal kurumların ve ilişkilerin basit olduğu toplumlarda birey toplumsal davranışları yaşayarak, ailesinden ve çevresinden öğrenebilir. Ancak, toplumsal kurum ve ilişkilerin geliştiği ve çeşitlendiği günümüz toplumlarında, çocuğun insan ilişkilerini; insanların birbirlerinden farklı olduğunu; toplumdaki formal ve informal gruplar ile bu grupların işlevlerini; aile ile başlayan ve hükümet devlet gibi geniş örgütlere kadar uzanan toplumsal kurumları ve işlevleri öğrenmesi gerekir. Çocuğun bu davranışların tümünü ailesinden öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle çocuğun toplumsallaşması işlevini artık eğitim kurumları üstlenmiştir. Eğitim kurumlarının en önemli işlevlerinden biri çocuğu iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Ülkemizde, öğrencilere tüm bu bilgi ve becerilerin önemli bir kısmı Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi yoluyla kazandırılmaya çalışılır. Kaltsounis (1987)'ye göre; Sosyal bilgilerin temel amaçları şunlardır (Erdem, 1999):

- Toplumun öğelerini oluşturan kişileri, informal grupları ve kurumları anlamak,
- Toplumun öğeleri arasındaki ve kendi içindeki ilişkileri anlamak,

- Çeşitli formal ve informal ilişkileri yürütme beceri ve yeteneğini kazandırmak.

Toplum üyelerini etkili bir vatandaş olarak yetiştirmek eğitim sisteminin genel amacı olmakla birlikte, okullardaki ders programları içinde bu görev daha çok sosyal bilgiler dersine aittir. "Sosyal Bilgiler" eğitim alanı içinde yaratılan bir kavramdır. Disiplinler arası olan bu olan, diğer sosyal bilimlerin kuramsal ve bilimsel gelişmeleri doğrultusunda bireyi geleceğe hazırlama amacına hizmet eder. Sosyal Bilgiler, okul öğretim programı olup, ilköğretim basamağında sosyal davranış bilgilerine ağırlık veren bir ders konumundadır (Dönmez, 2003).

Alkan (1991), sosyal bilimlerin öğretiminde, değerlendirmenin , alanın özelliklerine uygun kural ve ilkelere göre yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sosyal bilimlerin öğretiminde nesnel olmak, amaçlar, araçlar ve değerlendirme etkinlikleri arasında tutarlılık sağlamak, çok yönlü tekniklere dayalı karar vermek gerekmektedir. Bu alandaki ölçme değerlendirme çalışmalarının bir özelliği de, bu alandaki hedeflerin nesnel olarak ölçülmesi güç insan davranışlarını kapsamasıdır. Bu nedenle öğretmenlerin iyi bir gözlemci olması, testlerin yanı sıra, diğer teknikleri de kullanması, öznelliğe düşmeden değerlendirme yapması gerekir (Sözer, 1998). Yalnızca sosyal bilgiler alanında değil, okuldaki tüm öğretim alanlarında verilen öğretimin ne derece başarılı olduğunu belirlemek, eksiklikleri tespit etmek amacıyla öğrenci başarısına yönelik ölçme değerlendirme yapılması bir zorunluluktur.

Eğitim sistemi ve uygulamalarında kullanılan ölçme araçları, bu araçlardan elde edilen veriler ve verilerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü bunlar, eğitimin gereksinimlerinin, öğrenme eksikliklerinin, eğitim öğretimin kalitesinin ve öğretmen–öğrenci başarısının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu sayede, eğitim sürecinin daha verimli bir şekilde yürütülmesi için ölçme değerlendirme uygulamalarının önemi gözler önüne serilmektedir.

Eğitimin etkili ve başarılı kılınması, beklenilen sonuçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen ölçme ve değerlendirme işlemlerini kullanma gücümüze bağlıdır. “Ölçme” ve “değerlendirme” terimleri birbirine yakından bağlı iki ayrı kavramı dile getirir. Ölçme bir gözlemleme türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar. Ölçmenin diğer gözlem tekniklerine üstünlüğü daha kesin, daha nesnel ve daha güvenilir bir yol olmasında aranmalıdır (Yıldırım, 1999). Ölçme belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığını, sahipse sahip oluş derecesini gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1991). Eğitimde ele alınan özellikler, fiziksel olmaktan ziyade psikolojik özelliklerdir. Bu tür özellikler doğrudan değil ancak dolaylı olarak gözlenebilirler. Dolaylı gözlenebilen bu özellikler dolaylı ölçme yöntemiyle ölçülebilirler (Tavşancıl, 2002).

Değerlendirme ölçmeye göre daha geniş bir kavramdır. Ölçme bize yalnızca bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir, bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Değerlendirme, eğitim sürecindeki öğelerin çalışıp çalışmadığının belirlenmesini, çalışmayan yönlerin saptanmasını ve sürecin eksikliklerinin giderilmesini sağlar. Yıldırım (1999)’a göre değerlendirme bir veya daha fazla gözlem verisini bir ölçüte vurma işlemidir. Değerlendirmede, ölçme sonuçlarının bir ölçütle kıyaslanarak karar verilmesi söz konusudur (Turgut, 1997). Değerlendirmenin temel amacı, sistemin öğelerinde meydana gelen olumsuzlukların giderilmesini sağlamaktır. Okullarda da birden fazla nedenden dolayı ölçme değerlendirme işlemine gerek duyulmaktadır.

Okul öğrenmelerinin ölçme nedenlerini 4 ana grupta toplayabiliriz.

1- Öğrencilerin bir derse ne kadar hazır olduklarını belirleme,
2- Derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama,
3- Her bir öğrenme ünitesi sonunda öğrenilmesi planlanmış olan davranışları izleme,
4- Dersin belli dönemlerinin sonunda ders hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirleme (Özçelik, 1998).

Ülkemizde sekiz yıllık kesintisiz eğitimin zorunlu olmasından dolayı, ilköğretim çağındaki çocukların bu eğitimden geçmek zorunda olmalarını gerektirmektedir. İlköğretimde değerlendirmenin en önemli amacı, öğrenme eksikliklerini saptama ve etkili bir öğretimin sağlanması için öğretimi değerlendirme olmalıdır (Baykul, 1999).

İlköğretimde öğretimin ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla kullanılan bir çok ölçme aracı karşımıza çıkmaktadır. Okullarda başarının değerlendirilmesinin tarihçesine bakıldığında, başarı değerlendirmesinin 19. yüzyılın ortalarına kadar sözlü sınavlarla yapıldığı görülmektedir. Sözlü sınavların yanına yazılı sınavların da katılması çabaları Horace Man (1845)'ın eleştirileriyle başlamıştır. Horace Man, yazılı sınavların öğrencilerin hepsi için standart bir durum yarattığını, daha çok sayıda soru sorulabileceğinin, şans hatasını azalttığını ve sözlü sınavlarda bireyler için soru seçiminde doğabilecek öznel tutumları önlediğini ifade etmiştir. Başarı testlerinin gelişmesinde ise en büyük katkı Edward L. Thorndike tarafından yapılmıştır. Thorndike başarı testlerinin hazırlanması, geliştirilmesi ve bu amaçla kullanılan istatistiksel yöntemler yönünden başarı testlerinin öncülüğünü yapmıştır (Özgüven, 1999). Eğitim sistemlerinin genelinde öğrencilerin okutulmakta olan öğretim programlarında kazanmış oldukları bilgi, beceri, tutum ve diğer davranışların ölçülerek derslerdeki başarılarını simgeleyen not ya da karne notu ile değerlendirilmesi söz konusudur (Özoğlu, 1974).

Yazılı yoklamalar, özellikle ülkemizde, öğretmenler arasında en çok tanınan ve sıkça kullanılan bir test türüdür. Öğretmenler tarafından yazılı yoklamaların yaygın kullanmakta oluşu, şu iki nedene bağlı olarak açıklanabilir:

1. Çoktan seçmeli maddelerin geliştirilmesi, madde yazma konusunda bilgi ve beceri sahibi olmayı gerekli kılmaktadır. Bundan dolayı yazılı yoklamaları kullanmayı öğretmenler daha çok tercih etmektedirler.

2. Bazı öğretmenler ve test geliştiriciler, nesnel test maddelerinin yalnızca bilgi düzeyindeki davranışları ölçebildiği, oysaki yazılı yoklama sorularıyla bilgi düzeyinin üstündeki daha karmaşık ve önemli davranışların ölçüldüğü kanısındadır (Tekin, 1991).

Bu gerekçeler nedeniyle çoktan seçmeli testler yerine öğrenci başarısının ölçülmesinde yazılı yoklamalara ağırlık verildiği söylenebilir. Hazırlanması nispeten daha kolay olan ve öğretmenlerce daha çok tanınan yazılı yoklamaların puanlanmasında farklı puanlama türleri kullanılmaktadır. Yazılı yoklamalar puanlanırken kullanılan bu puanlama türleri şu şekilde sıralanabilir:

1- Genel İzlenimle Puanlama: Öğrenciye ait cevap kağıdı baştan sona kadar okunduktan sonra, edinilen genel izlenime göre puan verilmesi yöntemidir.

2- Sınıflama: Cevap kağıdı baştan sona kadar okunduktan sonra edinilen genel izlenime göre “iyi” “orta” “zayıf” vb. sınıflamalara ayrılarak 1, 2, 3, 4, 5 gibi puanlar verilerek yapılan puanlamadır.

3- Sıralama: İlk iki cevap kâğıdı, okunduktan sonra edinilen genel izlenime göre karşılaştırılır. İkinci kâğıt, birinciden daha iyi görünüyorsa birinci kâğıdın önüne, görünmüyorsa arkasına konur. Diğer kâğıtlar okundukça sıraya koyma bu şekilde devam eder. Sıralama tamamlandıktan sonra, en iyiyi belirten sıradaki kâğıda en yüksek puan takdir edilerek, diğerlerine buna göre azalan puanlar verilir.

4- Anahtarla Puanlama: Bir yazılı yoklamada sorulan soruların her biri için öğrenciden vermesi beklenen cevaplar, esas fikirler halinde listelenir. Bu listeye “cevap anahtarı” adı verilir. Sonra bu fikirlerden her birine belli ağırlıklarla puanlar takdir edilerek bir puan listesi çıkarılır (Baykul ve diğerleri, 2003).

Son yıllara kadar ülkemizde sıklıkla kullanılan kağıt-kalem testleri, hatırlama (bilgi), kavrama (anlama), ve bazı uygulama düzeyindeki

öğrenmeleri yoklamak için uygun olurken, daha üst düzeydeki düşünme becerilerini (eleştirel düşünme gibi), düşünme biçim ve alışkanlıklarını, sosyal becerileri ölçmede yetersiz kalırlar (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Ülkemizde 2004 – 2005 öğretim yılında deneme çalışmaları başlatılan ve ardından ülke çapında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim müfredatı, bilgi çağının özelliklerini taşıyan bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Yeni ilköğretim müfredatıyla bir kez daha gündeme gelen öğrenci performansını değerlendirme konusu, klasik olarak adlandırılabilecek ölçme yaklaşımlarının (doğru-yanlış, kısa yanıt ve tamamlamalı, çoktan seçmeli sınavlar, yazılı yoklamalar) yanı sıra "performans değerlendirme" yaklaşım ve araçlarının da kullanılmasını, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konularda yetişmelerini gerektirmektedir.

Kubiszyn ve Borich (2003)'e göre performans değerlendirme ile hem öğrenme süreci hem de sürecin sonunda ortaya çıkan ürün değerlendirilebilir. Amaca uygun performans değerlendirme yapabilmek için belli adımların izlenmesi gerekir. Performans testi geliştirmedeki ilk aşama, öğretim boyunca öğrencide geliştirilecek kazanım ve davranışları belirlemektir. Bunu, bir değerlendirme süreci düzenlemek takip eder. Bu adımda amaç, öğrencinin kazandığı bilgiyi, beceriyi, alışkanlığı veya tutumu göstermesini sağlayacak bir görev, durum, koşul veya uyaran yaratmaktır. Üçüncü ve son adım ise, dereceli puanlama anahtarının (rubrik) hazırlanmasıdır. Bu aşamada ölçülmek istenen kazanımı niceleştirmeye en uygun düşecek puanlama sisteminin seçilmesi gerekir. Genellikle performans görevlerinin puanlanmasında kullanılan anahtarlar üç kategoride ele alınır: Kontrol listeleri (checklist) , analitik dereceli puanlama anahtarı (analitical rubric), bütünsel dereceli puanlama (holistic rubric) anahtarlarıdır.

Performans değerlendirme araçları, diğer klasik ölçme değerlendirme araçlarının ölçmediği becerileri ve süreci değerlendirmenin söz konusu olduğu durumlarda tercih edilmelidir.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarındaki çeşitliliğin yanı sıra kullanılan ölçme araçlarının belirli özelliklere sahip olması da bir o kadar önem taşımaktadır. Bu özelliklerden ilki ölçme aracının güvenirliğidir.

Testlerle ilgili olarak güvenirlik araştırmasından amaç, bir ölçme aracı (ölçek) olarak testin kendi içindeki kararlılık derecesini belirlemektir. Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden biri onun güvenirliğidir. Güvenirlik, ölçme aracının ölçtüğü özelliği ya da özellikleri, diğer bir deyişle etkilenerek ölçülere yansıttığı etki kaynaklarını, bu kaynaklarda bir değişme olmadığı sürece, ne derecede bir kararlılıkla ölçülere yansıtabildiğini gösterir (Özçelik, 1998). Erkuş (2003)'a göre güvenirlik bir ölçme aracını hatalardan arınık olma olarak ölçme yapabilmesidir.

Güvenirlik ile ilişkili önemli bir kavram da ölçmede hata kavramıdır. Ölçmelerde hata ölçülmek istenmeyen miktarın ölçme sonuçlarına karışmasıdır (Erkuş, 2003). Ölçme yapan kişinin ilk ve en önemli amacı hatasız bir ölçü elde etmektir. Ancak hatasız bir ölçü elde etme, ilk bakışta sanılabileceği kadar kolay değildir. Ölçme hatası, aynı koşullarda fakat birbirinden bağımsız olarak tekrarlanan ölçme sonuçlarından hesaplanan değer ile ölçülen özelliğin gerçek değeri arasındaki farktır (Özçelik, 1998).

Her ölçme işleminde az veya çok farklı derecelerde hata yapılır ve bu hata ölçme sonuçlarına karışık olarak bulunur. Hatasız bir ölçme yapmak olanaksızdır. Ölçme hatalarına ilişkin oranın ve genelde hata kavramının ölçme işlemini yapan kişiler ya da ölçme sonuçlarına göre, birey hakkında karar verecek kişiler tarafından bilinmesi ve dikkate alınması verilecek kararların geçerliği bakımından büyük önem taşır. Ölçmedeki hataların kaynağı çeşitlidir. Bunları birkaç grupta toplamak mümkündür (Özgüven, 1999). Bu hata kaynakları aşağıda özetlenmiştir.

1. Ölçme hatalarının kaynağı gözleyen veya "ölçme işlemini yapan kişi" veya kişiler olabilir. Testin uygulanması, puanlanması sırasında işlem yollarında olan farklar ve hatalar da bu gruba girer.

2. Hatalar “ölçme aracından” da ileri gelebilir. Bir ölçeğin ne kadar birbirinin aynı olmasına dikkat edilirse edilsin derece farkı olmakla beraber ölçekler arasında da farklılıklar bulunabilir. “Paralel” veya “eşdeğer” olarak hazırlanmış iki testin aynı olması mümkün değildir. Ölçme araçlarının ölçümleri kararlı olmayabilir. Ölçmeyi amaçladığı niteliği yeterince ölçemeyebilir. Bu tip ölçekten gelen hataların psikolojik testler için önemi büyüktür.

3. Ölçme hatalarının bir diğer kaynağı ise belirli bir özelliği “ölçülen kişinin” ölçmenin yapıldığı zamandaki özel durumudur. Bir kişinin zeka veya başarısının ölçülmesini pek çok faktör etkiler. Bireyin o günkü moral durumu, sağlık durumu, motivasyonu ölçmenin isabetli olarak yapılmasını etkileyen faktörlerdir.

4. Ölçme aracının uygulandığı yere ve sınava ilişkin işlem yolları da hatayı oluşturan kaynaklardan biridir. Bunlar arasında test verilen yere ilişkin sıcaklık, ışık, gürültü gibi etmenler, oturma düzeni, oturulan yerle ilgili koşullar sayılabilir.

5. Bireylere ilişkin “nitelikler evreni”ne giren davranışların tümünü ölçmek imkânsızdır. Bunun için psikolojik testlerin hazırlanmasında bireylerin davranışlarını veya nitelikler evrenini temsil ettiği kabul edilen bir örneği alınır, bu tipik davranışları aracılığı ile davranışların bütünü hakkında da fikir edinilir. Bu nedenle ölçekte örnekleme hatası da söz konusu olabilmektedir.

6. Ölçülen özellikten kaynaklanan hatalar, ölçülen özelliğin kararlı olmayışı sürekli değişme göstermesi hataya neden olabilir.

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri de ölçme aracının geçerliğidir.

Geçerlik, ölçme aracının kullanılma amacına hizmet derecesidir. Özçelik (1998)’e göre bir ölçeğin geçerliği, onun istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapma derecesini gösterir. Geçerlik ve güvenirlik arasındaki korelasyonel bağ nedeniyle güvenirliği artıran etmenler geçerliği de artırır ancak geçerliğin üst sınırı güvenirliğin

karekökünü geçemez. Dolayısıyla güvenirliği ne kadar artırsak da bu geçerliğe daha az miktarda yansıyacaktır (Cronbach, 1990).

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarındaki çeşitli hata kaynaklarından bir tanesi de hale etkisidir. Hale etkisi de hata kaynaklarından ölçmeyi yapan kişiden kaynaklanan hatalar içerisine girmektedir. Kelime anlamı durgun suya bir taş atıldığında taşın atıldığı nokta etrafında, dalgaların yayılması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin belli bir yönü diğer nitelikleri hakkındaki görüşünü de önemli derecede etkilemekte ve bu nitelikler üzerinde olumlu ya da olumsuz bir faktör olarak etkili olmaktadır (Özgüven, 1999)

Wolman (1973)'a göre hale etkisi; bireyin özelliklerini değerlendirirken, aynı bireyin genel izleniminden veya belirli bir özelliğinden etkilenilmesi eğilimidir. Aiken (2000)'e göre hale etkisi bireyin diğer karakteristik özelliklerinin yüksek olmasından dolayı, yalnızca bir özelliğinin yüksek değerlendirilmesidir. Karn (1962) ise hale etkisini, değerlendiricinin, bir insanın belirli bir ilgisinin yüksek veya düşük olduğunu bilmesinden (düşünmesinden) dolayı, o kişinin bütün ilgilerini yüksek veya düşük değerlendirme eğilimi olarak tanımlamıştır.

Hale etkisi; değerlendiricinin kişinin yalnızca bir özelliğine ya da kişiye ilişkin sahip olduğu genel izlenimi göz önüne alarak değerlendirme ya da puanlama yapması durumudur. Örneğin kendini iyi ifade edebilen bir öğrenciyi öğretmeni zeki olarak değerlendirebilir ve ortalamanın üstünde puanlar verebilir. Burada öğretmen öğrencinin diğer özelliklerini değerlendirmemiştir. Değerlendirilen konunun iyi bilinmemesi de hale etkisini artırır. Her özelliğin ya da boyutun farklı zamanlarda değerlendirilmesi ile hale etkisinin önüne geçilebilir (Aamend, 1999).

Çoğunlukla kişiliğin değerlendirilmesindeki hata kaynaklarından biri olan hale etkisi ilk olarak 1907 yılında F. L. Wells tarafından açıklanmış ve 1920 yılında Thorndike tarafından isimlendirilmiştir. Değerlendiricinin (örneğin öğretmenin), bireyin değerlendirilmesinde, genel bir izlenim veya göze çarpan bir özellik tarafından yönlendirilmesi eğilimidir (Eysenck, 1979).

Sürecin değerlendirilmesinde karşılaşılan bir olgu olan hale etkisi, bir önyargı şekli veya genellenmiş durum olarak, düşük ya da yüksek değerlendirme ve gözlem kayıtlarının ortaya konmasına etki edebilir. Örneğin iyi okuyabilen bir öğrenci, öğretmeni tarafından nezaket, düzenlilik ve işbirliği gibi diğer karakteristik özellikler açısından da yüksek biçimde değerlendirilebilir. Tam tersi olarak da öğretmen, yavaş heceleyen bir öğrencinin diğer sözel görevlerde iyi olamayacağına yönelik bir varsayımda bulunabilir. Hale etkileri, tabiî ki öğrencilerin değerlendirilmesiyle sınırlı değildir. İşçi ve personel değerlendirmelerinde de sık sık meydana gelir. Hale etkisi ilk olarak yarım yüzyıl önce tanımlanmıştır. Değerlendirmenin geçerliği ve güvenirliği için sorun oluşturduğuna yönelik örnekleri içeren literatürde çok sayıda kaynak bulunmaktadır. Dışsal değerlendiriciler, hale etkisini atlayarak değerlendirme yapmayı garanti edemezler. Bununla birlikte araştırmacılar, şayet değişken yeterli düzeyde kesinlik ve anlaşılırlık meydana getirilerek, dikkatli bir şekilde tanımlanarak değerlendirilirse, hale etkisinin büyük ölçüde azaltılabileceğini bulmuşlardır (Scorvia, 1975).

Değerlendirmeler, kararlı (sabit) hataları içermeye eğilimlidir. Bu hatalardan en bilinen örnek hale etkisidir. Hale etkisi, değerlendiricilerin bir kısmının, bireyin diğer özellikleri hakkındaki kararlarını olduğundan farklı gösteren istenen veya istenmeyen yalnızca bir özellik tarafından aşırı derecede etkilenmesidir. Hale etkisini azaltmanın yollarından birisi, somut davranışların tanımlanmasında özellikleri belirlemektir. Hale etkisini azaltabilmek için çeşitli işlemler bulunmuş olmasına rağmen küçük bir miktarı kontrol altına alınabilmektedir. Hale etkisini etkili bir biçimde ortadan kaldıracak bir yöntem henüz bulunamamıştır. Ancak alternatif çözümler üzerindeki araştırmalar halen devam etmektedir (Anastasi, 1988).

Puanlamada hale etkisi üzerine 80 yıllık çalışmalar olmasına rağmen, hale etkisinin sebepleri ve sonuçları üzerine yapılan açıklamalar çok yetersizdir. Bunun bir nedeni hale etkisinin kavramsal tanımları üzerindeki tutarsızlıktır (Murphy ve Anhalt, 1992).

Araştırmalar hale etkisinin, çeşitli faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bunlar puanlama kategorileri arasındaki kavramsal

benzerlikler, puanlayıcının var olan prototiplerine göre gerçekleştirdiği bilişsel kategorilerdir (Lance, LaPointe ve Stewart, 1994). Puanlama kategorilerinin ölçülen özelliği birbirinden kesin bir şekilde ayırmamasının yanı sıra puanlayıcının zihnindeki bilişsel sınıflandırmasının net olmaması değerlendirmelerde hale etkisine neden olmaktadır.

Hale etkisinin değerlendiricinin bilişsel şemalarından etkilendiği varsayılır. Özellikle değerlendirilen konusundaki genel izlenimler puanlamayı etkiler. Bir diğer hale etkisi de değerlendirilenin yalnızca karakteristik bir davranış üzerinden değerlendirerek diğer davranışları göz ardı etmesiyle oluşur. Hale etkisi, zamana, puanlanana, puanlama boyutlarına ve bu faktörlerin birleşimine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Murphy ve Anhalt, 1992).

Hale etkisi her bir puanlayıcının sergilenen farklı performans boyutlarını ayırt etmekten ziyade, bütün bir izlenim içinde olması ve farklı boyutları aynı düzeyde puanlamasıdır (Lance, LaPointe ve Stewart, 1994).

Bazılarının hale etkisinin kavramsal tartışmalarının göreceli olarak tutarlılıktan bağımsız olduğunu iddia etmelerine rağmen, diğerleri bu görüşü reddeder. Aslında hale etkisinin nedensel modelinin formu olarak sunulan üç ayrı tanım Fisicara ve Lance (1990) tarafından belirtilmiştir. Lance, LaPointe ve Fisicaro göstermektedir ki bu üç model deneye dayalı olarak ayırt edilebilir ve bunlardan Genel İzlenim Modeli'nde, Dikkat Çeken Boyut Modeli ve Yetersiz Ayırt Etme Modeli'ne göre, hale etkisi daha iyi hesaplanabilir. Onlar yine de hale etkisinin puanlama kapsamındaki pek çok faktöre göre, değişiklik göstereceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, puanlama koşullarını idare ederek, hale etkisinin farklı formlarını tanımlamak amaçlanmıştır (Lance, LaPointe ve Stewart,1994).

Hale etkisi üzerine yapılmış olan klasik çalışmaların birinde deneklere, değerlendirecekleri kişilere ait özellikler olarak zeki, becerikli, pratik, verimli, kararlı ve ılımlı sıfatlarının bulunduğu bir liste verilerek bu bireyleri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmede kişiler, bilgili, nüktedan, yaratıcı, herkesçe sevilen olarak nitelendirilmiştir. Aynı listeye ılımlı yerine

soğuk/mesafeli (cold) sıfatı konulduğunda algılamaların tamamen farklılaştığı görülmüştür. Bu da yalnızca bir özelliğin (trait) kişinin değerlendirilmesinde bütün bir izlenim oluşmasına neden olabileceğini göstermiştir (Robbins, 2003).

Değerlendirmeyi yapan kişinin bireyin kişiliğinin bir bölümünün etkisinde kalarak diğer özellikleri üzerinde genelleme yapması durumu (Eren, 2004) olarak tanımlanan hale etkisi bir kişi hakkında edindiğimiz olumlu yada olumsuz izlenimlerin, o kişi ile ilgili gelecekteki beklentilerimizi ve çıkarımlarımızı etkilemesidir. Hale etkisinin iyi bir örneği Dion, Berscheid ve Walster'in (1972) yaptığı bir deneyde görülebilir. Bu deneyde deneklere güzel, orta derecede güzel ve güzel olmayan insanların fotoğrafları gösterilmiştir. Sonra deneklerden her fotoğrafı güzellikle ilgisi olmayan özellikler açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Deney sonucunda güzel kişiler, hemen hemen bütün olumlu özelliklere sahip olarak değerlendirilirken, güzel olmayan kişiler olumlu özelliklerde en düşük değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Kağıtçıbaşı, 1999).

İlgili Araştırmalar

Yapılan alan yazın taraması sonucunda, bu araştırmanın konusu ile doğrudan ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Araştırma konusuyla ilgili olduğu düşünülen bazı çalışmalara aşağıda özetlenmiştir.

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki yeterliklerine ilgili bulgularında, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme alanı ve bu alanda ön görülen yeterliğe yeterince sahip olmadıkları; en düşük düzeyde sahip olunan ya da yeterince sahip olunmayan yeterlik, "geçerli, güvenilir ve anlaşılır ölçme değerlendirme araçları geliştirme"; en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik ise, "öğrenci başarısını değerlendirmede nesnel olma" dır. Ayrıca öğretmenlerin bu alandaki yeterliklere sahip olma düzeyleri arasında görev ve cinsiyet bakımından farklılık olmadığı; buna karşın

görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma ve mezun olunan bölüm bakımından farklılık vardır.

Gümüş (1981), yaptığı araştırmada, öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmelerine ilişkin uygulamalarını karşılaştırarak, öğretmen yetiştiren kurumların bir kısmında verilmekte olan ölçme ve değerlendirme dersinin işlevselliğini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme değerlendirme davranışları arasında, ölçme değerlendirme dersi görenlerin lehinde bir farklılığın bulunduğu anlaşılmıştır. Hizmet süresi arttıkça, ölçme değerlendirme dersi alan ve almayan iki grubun, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin uygulamaları arasındaki fark azalmakta, ancak yine de ortadan kalkmamaktadır.

Öztürk (1988), "Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma" adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken kullandıkları başarı testlerinin geçerliğini ve güvenirliğini sağlama ve puanlamada kullandıkları cevap anahtarının istenilen niteliklere uygunluğu araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken kullandıkları başarı testlerinin geçerliğini sağlamada "az yeterliğe" ve güvenirliği sağlamada ise "orta yeterliğe" sahip oldukları görülmüştür. Başarı testlerinin puanlanmasında kullandıkları cevap anahtarının istenilen nitelikte olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları beceri seviyeleri, araştırmada yeterlik ölçüsü olarak belirlenen puanın altında olduğundan öğretmenler bu konuda yetersiz bulunmuştur.

Koç (1981), "Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma" adlı araştırmasında, öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirme uygulamalarındaki etkinlik dereceleri ortaya konmuştur. Bu araştırma verilerine göre, öğrencilerin sınıfta kalma/geçme durumlarını belirleyen notların büyük ölçüde yazılı yoklamadaki başarılarına göre tayin edildiği saptanmıştır.

Özoğlu (1974), “Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi” adlı araştırmasında, öğretmenlerin başarıyı değerlendirirken en çok hangi teknikleri kullandıkları, hangi tekniklerin kullanılması gerektiği ve son on yıl içerisinde bu tekniklerde değişiklikler olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen verilere göre, sosyal bilimler derslerini okutan öğretmenlerin, öğrenci başarısını değerlendirirken en çok yazılı ve sözlü yoklamayı kullandıkları, son on yıl içinde kullanılan tekniklerde manidar bir fark olmadığı ve nesnel testlerin öğrenci başarısını değerlendirmede yaygın olarak kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Taymaz (1974), yaptığı çalışmada, ortaöğretimde öğrenci başarısının nasıl ölçüldüğünü ve değerlendirildiğini araştırmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken en çok yazılı ve sözlü yoklamayı kullandıkları tespit edilmiştir. Yazılı yoklamalarda genellikle 4-5 soru sordukları, cevapları puanlarken yazılı kağıtlarını soru soru değil, kağıt kağıt puanladıkları ve kağıdın genel görünümünden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun test hazırlama bilgisine sahip olmadıkları ve nesnel testleri kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi faaliyetler, ödevler ve sözlü yoklamalarda aldıkları puanların sistematik olarak kaydedilmediği, bundan dolayı da ölçme işleminin öğretmenler tarafından geliştirilen kriterlere göre yapıldığı ortaya konmuştur.

Tekindal (1998), tarafından yazılı sınavlar üzerine yapılan araştırmada, kısa cevaplı ve uzun cevaplı yazılı sınavların aynı kişiler tarafından farklı zamanlarda cevap anahtarı kullanılarak ve kullanılmadan puanlanmasında, puanlamalar arasındaki kararlılık derecesi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki sınav türünde de puanlayıcıların cevap anahtarı kullanarak ya da kullanmadan farklı zamanlarda yaptıkları puanlamalar arasıda kararlılık olduğu bulunmuştur.

Topal (1999), “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme- Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başarı dışındaki faktörleri de değerlendirme kararlarında kullandıkları yönünde güçlü ipuçları elde edilmiştir. Başarının

ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan ölçme aracının yazılı yoklamalar olduğu saptanmıştır.

Robbins (2003) tarafından aktarılan hale etkisi üzerine yapılmış olan çalışmaların birinde deneklere değerlendirmeleri istenilen kişilere ait özellikler zeki, becerikli, pratik, verimli, kararlı ve ılımlı olarak sırlanmıştır. Deneklerin değerlendirmeleri sonucunda bu kişilere ait olası diğer özellikler bilgili, nükteli, yaratıcı, herkesçe sevilen olarak nitelendirilmiştir. Aynı listeye ılımlı yerine soğuk/mesafeli sıfatı konulduğunda algılamaların tamamen farklılaştığı görülmüştür. Bu da yalnızca bir özelliğin kişinin değerlendirilmesinde bütün bir izlenim oluşmasına neden olabileceğini gösteren çarpıcı bir sonuçtur.

"Wade ve diğerleri" (2006) tarafından araştırılan "Kiloya bağlı hale etkisi: kişilik değerlendirmesinde bireysel farklılıklar ve kiloya bağlı olarak yaşam başarısının algılanması" adlı araştırmanın sonucunda, hale etkisi yalnızca sosyal çekicilik boyutunda tespit edilmiştir. Zayıf olanlar kilolu olanlara göre, sosyal olarak daha çekici bulunmuşlardır. Yine zayıf olanlar ve normal kiloya sahip olanlar zeka, dostluk, güven, aile becerisi ve eş bulabilme potansiyellerinde daha yüksek puanlar almışlardır. Daha önceki araştırmalarda da zayıf olan beyaz kadınların daha güzel algılandıkları bulunmuştur. Güzellik, erkeklerin algılanmasını da etkilediği için; hale etkisi erkeklerin değerlendirilmesinde de geçerlidir. Yine çekici erkekler çekici olmayanlara göre daha fazla gelir elde etmektedir.

Literatürde karşılaşılan araştırma sonuçlarının kısaca özetlenmesi gerekirse;

- Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme alanında ön görülen yeterliğe yeterince sahip olmadıkları;
- Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme değerlendirme davranışları arasında, ölçme değerlendirme dersi görenlerin lehinde bir farklılığın bulunduğu;
- Öğretmenlerin başarı testlerinin puanlanmasında kullandıkları cevap anahtarının istenilen nitelikte olmadığı;

- Öğrenci notlarının büyük ölçüde yazılı yoklamadaki başarılarına göre tayin edildiği;
- Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken en çok yazılı ve sözlü yoklamayı kullandıkları;
- Öğrencilerin sınıf içi faaliyetler, ödevler ve sözlü yoklamalarda aldıkları puanların sistematik olarak kaydedilmediği, bundan dolayı da ölçme işleminin öğretmenler tarafından geliştirilen kriterlere göre yapıldığı;
- Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başarı dışındaki faktörleri de değerlendirme kararlarında kullandıkları yönünde güçlü ipuçlarının elde edildiği;
- Kişiye ait yalnızca bir özelliğin, kişinin değerlendirilmesinde bütün bir izlenim oluşmasına neden olabileceği;
- Zayıf olanlar ve normal kiloya sahip olanların, fazla kiloya sahip kişilere göre daha zeki olduğu ve daha fazla gelir elde edebileceği tespit edilmiştir.

Tüm bu bilgilerin ışığında; bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, öğrencileri değerlendirmeleri sırasında hale etkisi altında kalarak değerlendirme yapıp yapmadıklarını belirlemek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Buradan hareketle 159 öğrenci ve 14 öğretmenden oluşan çalışma grubu üzerinde araştırma yapılarak sonuçlar incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Ümraniye ve Kadıköy ilçesindeki 14 ilköğretim okulunda görev yapan 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin, Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı (SBBDS)'nda öğrencileri değerlendirmeleri sırasında, hale etkisi altında kalarak değerlendirme yapıp yapmadıklarının belirlenmesi, bu etki söz konusu ise hangi faktörlerin etkili olduğunun incelenmesidir.

Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Değerlendirme farkı öğrencilerin;
    1.1. Cinsiyet,

1.2. Algılanan gelir düzeyi,
1.3. Anne eğitim düzeyi,
1.4. Baba eğitim düzeyi,
1.5. Yetiştirme kursuna katılıp katılmamaları,
1.6. Sınıf mevcudu,

Değişkenlerine manidar bir fark var mıdır?

2. Sürekli değişkenler arasındaki ilişkiler doğrultusunda;
   2.1. Değerlendirme farkı ile öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi testi puanları arasında,
   2.2. Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarıyla öğrencilerin kendi öğretmeninden ve farklı değerlendiricilerden aldığı SBBDS puanları arasında,
   2.3. Değerlendirme farkının negatif olduğu öğrenciler dikkate alındığında; Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutları ile değerlendirme farkı arasında,
   2.4. Değerlendirme farkının pozitif olduğu öğrencilerin dikkate alındığında; Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutları ile değerlendirme farkı arasında,

   manidar bir ilişki var mıdır?

Önem

Eğitim kurumlarında, öğrenci hakkında alınacak kararların bir kısmında öznel değerlendirmeye rastlanmaktadır. Hatalardan etkilenme düzeyleri, nesnel değerlendirmelerden daha fazla olan bu tür değerlendirmelerin etkilendiği hata kaynaklarından bir tanesi de hale etkisidir. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde oldukça önemli bir konu olmasına rağmen ülkemizde henüz bu konu hakkında neredeyse hiç araştırma yapılmamış olması ve uygulamaya ilişkin bazı bulgulara ulaşılması bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Sayıtlılar

1- Araştırma kapsamına giren öğrencilerin Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı'nı (SBBDS) içten bir şekilde yanıtlamışlardır.
2- Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ), Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı (SBBDS) ve Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi (ÖDAB) Testini içten bir şekilde değerlendirmişler ve yanıtlamışlardır.
3- Araştırma kapsamına giren farklı değerlendiricilerin Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı'nı (SBBDS) içten bir şekilde değerlendirmişlerdir.

Sınırlılıklar

1- Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ve Kadıköy ilçelerinde görev yapan 7. sınıf sosyal bilgiler öğretmenlerinden seçilmiş çalışma grubuyla sınırlıdır.
2- Araştırma 2006–2007 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ümraniye ve Kadıköy ilçelerinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiş çalışma grubuyla sınırlıdır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Değerlendirme Farkı: Sınav kağıdı değerlendirilen öğrencinin kendi öğretmeninden almış olduğu puandan (B puanı), öğrencinin farklı değerlendiriciden almış olduğu puanın (C puanı) çıkarılmasıyla hesaplanır. B puanı - C puanı bize değerlendirme farkını verir.

SBBDS: Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı: Araştırmacı tarafından geliştirilen, 6 adet açık uçlu sorudan oluşan başarı sınavıdır.

ÖAÖ: Öğrenci Algılama Ölçeği: öğretmenlerin öğrencilerini nasıl algıladıklarını belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 4 alt grup ve 45 maddeden oluşan 5'li Likert tipindeki derecelendirme ölçeğidir.

ÖDAB: Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Ölçeği: öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli 30 maddeden oluşan başarı testidir.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, değerlendirmelerinde hale etkisiyle, buna neden olan faktörler arasında manidar bir ilişkinin olup olmadığını test etmek üzere hazırlanan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki ilişkiler; korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. Korelasyon türü ilişkisel tarama, değişkenlerin birlikte değişip değişmediğini, birlikte değişim söz konusu ise bunun nasıl olduğunu saptamaya çalışır. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili, Ümraniye ilçesinden 12 ve Kadıköy ilçesinden 2 olmak üzere toplam 14 ilköğretim okulunda görev yapan 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ve bu okullarda eğitimlerine devam eden 159 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma grubunda 72 erkek, 87 kız öğrenciye ulaşılmıştır. Okullar, uygulamaya destek verecek öğretmenlerin bulunması ve ulaşım koşulları dikkate alınarak belirlenmiştir. Araştırma için okul

müdürleriyle görüşülerek uygulama için izin alınmıştır. Uygulama esnasında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin yanında bulunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada amaçlar doğrultusunda verilerin toplanması için, dört farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Bu araçlar aşağıda özetlenmiştir.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen, bağımlı değişkenlere etkisi olabileceği düşünülen bazı süreksiz değişkenlerin yer verildiği kişisel bilgi formlarında; öğrencilerin cinsiyeti, gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yetiştirme kursuna katılıp katılmadığı, sınıf mevcudu değişkenlerine yer verilmiştir (Ek -1, Ek -2).

Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı (SBBDS): Araştırmacı tarafından, sosyal bilgiler 7. sınıf dersi içeriği doğrultusunda uzman görüşlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı içerisindeki ünite ve konu başlıkları dikkate alınmıştır. Dersin içeriği ile ilgili geliştirilen sorular, sosyal bilgiler alanında uzman öğretmenlerle incelendikten sonra tez danışmanının da kontrolünün ardından ölçme aracına son biçim verilmiştir. 6 soru içerisinden 3'ü 20 puan olarak, 2'si 15 puan olarak, 1'i de 10 puan olarak puanlanmıştır (Ek - 2).

Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ): Araştırmacı tarafından geliştirilen, öğretmenlerin öğrencilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu ölçme aracının (Bkz. Ek-3) oluşturulmasında öncelikle 28 öğretmenle görüşme yapılmış ve kendilerine aşağıda yer alan sorular sorulmuştur.

1) En sevdiğiniz öğrenci özellikleri nedir? Açıklayınız.
2) Sizi en fazla zorlayan öğrenci özellikleri nedir? Açıklayınız.
3) İdeal bir öğrencinin özellikleri nedir? Sıralayınız.
4) Bir öğrencinin başarıyı hak etmesi için neler yapması gerekir?
5) Bir öğrencinin başarılı olamaması için hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Yapılan bu görüşmelerin ardından, öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak 66 maddeden oluşan bir ölçme aracı oluşturulmuş ve 141 kişiden oluşan öğretmen grubu üzerinde ilk uygulamaları yapılmıştır.

Ölçek 5 dereceli Likert tipi hazırlanmış olup, tamamen katılıyorum (5 puan), katılıyorum (4 puan), kararsızım (3 puan), katılmıyorum (2 puan), hiç katılmıyorum (1 puan), şeklinde puanlanmaktadır. İlk uygulamanın ardından öğretmenlerin 66 maddeden oluşan ölçme aracına vermiş oldukları cevaplar SPSS programında faktör analizine tabi tutulmuş ve analiz sonucunda 66 maddeden oluşan ölçme aracı, 21 maddenin ölçme aracı dışında kalmasıyla 45 maddeye düşerek dört ana grupta toplanmıştır. Dört grupta toplanan maddeler toplam varyansın %70,2'sini açıklamaktadır. Kaiser-meyer-Olkin (KMO) değeri ,948 olarak hesaplanmıştır. Bu da uygulama yapılan örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir.

Kaiser-meyer-Olkin (KMO) değerinin .050'nin üzerinde olması örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir (Bayram, 2004). Bir alt boyuttaki puanın yüksek olması, o alt boyuta ait yüksek düzeyde olumlu bir algının işaretidir. Ölçekte yer alan 16 madde (2, 3, 7, 9, 11, 19, 23, 27, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 43.) ters puanlanmaktadır. Öğrenci Algılama Ölçeği Faktör analizi sonuçları Tablo 2.1'de, gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Öğrenci Algılama Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	MADDELER	**1. Boyut:** Kişilerarası İletişim	**2. Boyut:** Ahlaki özellikler	**3. Boyut:** Fiziksel özellikler	**4. Boyut:** Aile özellikleri
07	Öfkelendiğinde fiziksel şiddete başvurur.	**,818**			
11	Arkadaşlarını kızdırmak için onlara sataşır.	**,796**			
39	Sınıf içi disiplini bozar.	**,763**			
31	Başka biri konuşurken konuşur (sözünü keser).	**,734**	,329	,302	
03	Etrafındakileri korkutur veya kabadayı gibi davranır.	**,729**			,341
27	Etrafındaki arkadaşlarını küçümser.	**,695**			
43	İnsanların kusurlarıyla alay eder.	**,688**		,345	
19	Etrafındakilere karşı oldukça kırıcıdır.	**,681**			
23	Okul kurallarına uyma konusunda sorun yaşar.	**,554**	,466		
35	Etrafındakilere karşı oldukça naziktir.	**,547**	,517	,354	
42	Arkadaşları tarafında sevilen biridir.	**,392**	,366	,344	
15	Sahip olduklarını arkadaşlarıyla paylaşır.	**,442**			
45	Herkese kendini sevdirir.	**,393**	,321	,327	
30	Görgü kurallarına karşı duyarlıdır.	,379	**,587**	,378	
14	Verdiği sözleri yerine getirir.	,400	***,471***		
02	Rahatlıkla yalan konuşabilir.	,362	***,429***	,337	
18	Kendine verilen işleri hakkıyla yapar.	,466	***,598***		
26	Büyüklerine karşı oldukça saygılıdır.	,335	***,395***	,347	
06	Değerli eşyalarıma sahip çıkar.	,413	***,562***	,397	,339
22	Zor durumda kalan arkadaşına sahip çıkar.	,368	***,559***	,359	
10	Başkasının hakkına saygı gösterir.	,350	***,532***	,450	
41	Başkasının malını izinsiz almaz.	,346	***,509***	,440	
34	Öğretmenlerine karşı saygılıdır.	,361	***,493***	,314	
44	Kopya çekmez.	,377	***,480***		,339
38	Küfürlü bir dil kullanır.	,434	***,440***		,425
28	Fiziksel açıdan güzeldir.		,417	**,426**	
20	Saçlarının temizliğine dikkat eder.	,319		**,737**	,355
04	Kıyafetlerinde temizliğe yeterince dikkat eder.	,382		**,725**	,365
24	Kişisel temizliğine dikkat eder.	,333		**,724**	,382
40	El-yüz temizliğine özen gösterir.		,328	**,676**	,396
16	Okul kılık ve kıyafetlerine özen gösterir.	,442		**,675**	,359

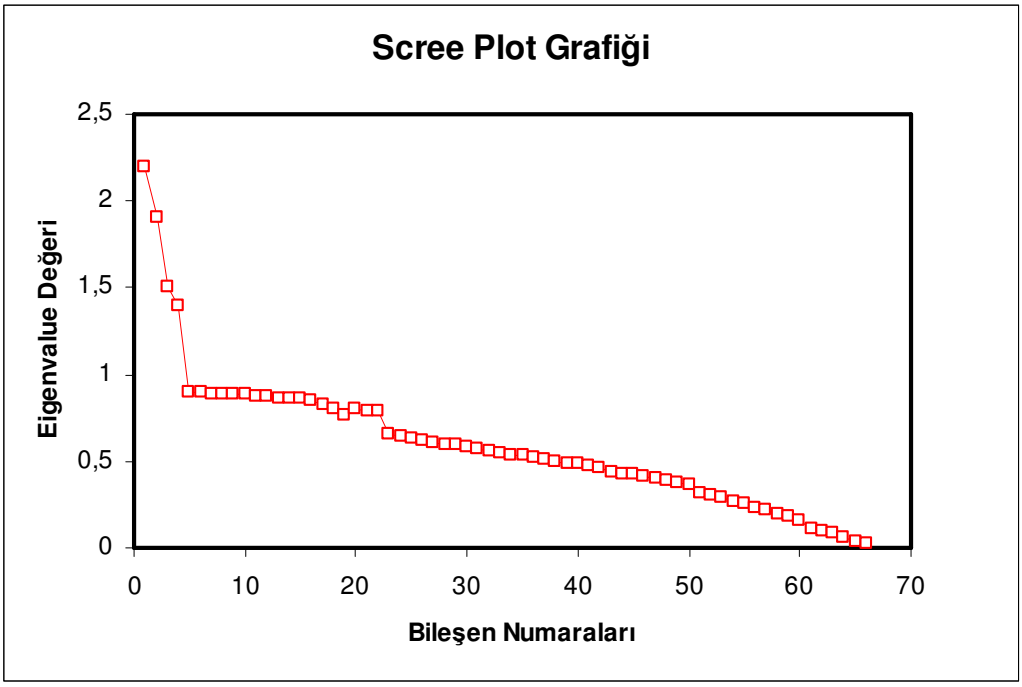
Tablo 2.1'in devamı.

12	Kıyafetlerinin şık olmasına dikkat eder.			**,663**	,314
36	Kişisel temizliğine dikkat eder.			**,630**	
08	Masum bir yüzü vardır.	,352	,351	**,542**	
32	Kılık kıyafetine özen göstermez.	,313	,365	**,480**	
29	Ailesi, yalnızca karne zamanı okula uğrar.				**,751**
17	Ailesi, çocuğun okuması için gerekli her şeyi yapar.		,329	,344	**,746**
37	Ailesi, çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarsızdır.				**,723**
33	Ailesi, çocuğun eğitimine yeterli ilgiyi göstermez.	,319	,330		**,711**
01	Ailesine İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir.		,301		**,710**
05	Ailesi, çocukla ilgili konularda işbirliğine açıktır.		,373		**,698**
25	Ailesi, veli toplantılarına katılır.	,301		,367	**,682**
21	Ailesi, çocuğu akademik anlamda teşvik eder.		,467		**,658**
13	Ailesi, okulun maddi ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.		,341	,304	**,614**
09	Ailesi, önemli bir sorun olmadıkça okula gelmez.				**,512**

Maddeler ilgili olduğu özellikler dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 42, 43 ve 45. maddeler Kişilerarası İletişim alt boyutunu, 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, 41 ve 44. maddeler Ahlaki Özellikler alt boyutunu, 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36 ve 40. maddeler Fiziksel Özellikler alt boyutunu ve 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29 33 ve 37. maddeler de Aile Özellikleri alt boyutunu oluşturmaktadır.

Öğrenci Algılama Ölçeği faktör analizi sonuçlarında ortaya çıkan Scree Plot Grafiği Şekil 2.1'de gösterilmiştir.

Şekil 2.1: Öğrenci Algılama Ölçeği Faktör Analizi Scree Plot Grafiği



Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .88 ve .93 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .93 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu güvenirlik katsayısı, ölçme aracını oluşturan maddelerin kendi içerisinde homojen bir yapıya sahip olduğunu ve tesadüfi hatalardan arınık olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ve ortalama faktör yükleri Tablo 2.2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.2: Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Ortalama Faktör Yükü ve Güvenirlik Değerleri

Boyut	Faktörler	Ortalama Faktör Yükü	Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı
1	Kişilerarası İletişim (13 Madde)	,633	,91
2	Ahlaki Özellikler (12 Madde)	,504	,88
3	Fiziksel Özellikler (10 Madde)	,627	,90
4	Aile Özellikleri (10 Madde)	,680	,93
	Toplam (45 Madde)		,93

Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Testi (ÖDAB): Ulutaş (2003) tarafından geliştirilen Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Testi, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konularındaki yeterliğini ölçmeyi amaçlamakta ve çoktan seçmeli 30 maddeden oluşmaktadır (Ek-4). ÖDAB Testi Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .78, Spearman Brown Güvenirliği ise .75 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin kendi içerisinde homojen bir yapıya sahip olduğunu ve duyarlı bir şekilde ölçme işlemini gerçekleştirdiğini göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında uygulamaların yapıldığı okullara gidilerek, okul müdürü ve okul rehber öğretmeniyle görüşülmüştür. Daha sonra testin uygulanacağı öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüş araştırmanın amacı, uygulama alanları ve kullanılacak ölçme değerlendirme araçları hakkında bilgi verilmiştir. Test ile ilgili ayrıntılı bilgi okul müdürü ve rehber öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden öncelikle SBBDS'nı ders vermiş olduğu sınıftan yansız olarak belirlenen öğrenci grubuna uygulaması istenmiştir. Bu uygulamaların kişisel bilgi içeren kısmı kapatılarak 3 adet fotokopi çekilmiş (öğretmenin dışındaki farklı değerlendiriciler için) ve uygulamaların asılları öğretmenlere verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmelerin ardından öğretmen her öğrenci için Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ)'ni doldurmuştur. Son olarak da öğretmen, kişisel bilgilerinin yanı sıra Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi (ÖDAB) testini yanıtlayarak araştırmaya vermiş olduğu desteği sonlandırmıştır.

Daha sonra tüm okullardan elde edilen SBBDS fotokopileri, üç adet öğrencileri tanımayan farklı değerlendiriciye verilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uygulama 15 Mayıs – 15 Temmuz 2007 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler, istatistiksel çözümlemelerinin yapılması için SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) for Windows 11.5 paket programı kullanılmıştır Verilerin çözümlenmesinde 0.05 ve 0.01 manidarlık düzeyi kabul edilmiştir.

İstatistiksel çözümlemelerde öncelikle çalışma grubunun Kişisel Bilgi Formu'ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda grubun genel yapısını ve dağılımını tanıtıcı yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Ayrıca bağımsız sürekli değişken ve bağımlı sürekli değişkenlere ait puanların ortalamaları ($\overline{X}$), standart sapma (ss) ve ölçmenin standart hatası (Ösh) değerleri hesaplanmıştır.

Araştırmada ele alınan değişkenler açısından çalışma grubunu tanımlamak üzere yapılan bu betimsel istatistiksel işlemlerin yanında, araştırmanın amaçlarına ve değişkenlerine uygun olarak gerçekleştirilen şu ilişkisel yöntemler kullanılmıştır;

1- Değerlendirme farkının cinsiyet ve yetiştirme kursuna katılım değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız grup t-testi tekniğinden yararlanılmıştır.

2- Değerlendirme farkının algılanan gelir düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır.

3- Değerlendirme farkının anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere non parametrik Kruskal Wallis H - Testi tekniğinden yararlanılmıştır.

4- Sürekli bağımsız değişkenler (*öğretmen ÖDAB puanı, Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutları olan Aile Özellikleri puanı, Ahlaki Özellikler puanı, Kişilerarası İletişim puanı ve Fiziksel Özellikler puanı*) ile sürekli bağımlı değişkenler (*öğrencilerin, kendi öğretmenleri tarafından verilen SBBDS puanları, öğrencilerin, farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları, değerlendirme farkı*) arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Raporun bu bölümünde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle, "Kişisel Bilgi Formları"ndan elde edilen bilgiler doğrultusunda, çalışma grubunun genel yapısını ve özelliklerini tanımak amacıyla frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlemeler sonucu saptanan diğer bulgular, araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırası da dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya katkıda bulunan bireyi tanıma amacıyla hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin "cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, yetiştirme kursuna katılma durumu, sınıf mevcudu " değişkenlerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerinin yanı sıra araştırma sonucunda elde edilen sürekli değişkenlere ait $\overline{X}$, ss ve Ösh değerlerine yer verilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	72	45,3
Kız	87	54,7
Toplam	159	100,0

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, çalışma grubu, 72'si (%45,3) erkek; 87'si (%54,7) kız olmak üzere toplam 159 öğrenciden oluşmaktadır. Cinsiyet değişkeni kontrol altında tutulmaksızın öğrenciler yansız bir şekilde seçilmiş ve dağılım bu şekilde oluşmuştur.

Tablo 3.2: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Algıladıkları Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Algılanan Gelir Düzeyi	Sayı	Yüzde
Yüksek	40	25,2
Orta	60	37,7
Düşük	59	37,1
Toplam	159	100,0

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 40 (%25,2) kişi yüksek gelir düzeyine, 60 (%37,7) kişi orta gelir düzeyine ve 59 (%37,1) kişi de düşük gelir düzeyine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.3: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Anne Eğitim Düzeyi	Sayı	Yüzde
İlkokul	70	44,0
Ortaokul	47	29,6
Lise	31	19,5
Üniversite	11	6,9
Toplam	159	100,0

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, 70'inin (%44,0) annesi ilkokul mezunu, 47'sinin (%29,6) annesi ortaokul mezunu, 31'inin (%19,5) annesi lise mezunu ve 11'inin (%6,9) annesi de üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri dikkate alındığında; annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ilk sırada yer alırken bunu sırasıyla ortaokul, lise ve üniversite mezunu anneye sahip öğrenciler takip etmektedir. Eğitim seviyesi artıkça kişi sayısının azaldığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3.4: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Baba Eğitim Düzeyi	Sayı	Yüzde
İlkokul	42	26,4
Ortaokul	51	32,1
Lise	45	28,3
Üniversite	21	13,2
Toplam	159	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, 42'sinin (%26,4) babası ilkokul mezunu, 51'inin (%32,1) babası ortaokul mezunu, 45'inin (%28,3) babası lise mezunu ve 21'inin (%13,2) babası da üniversite mezunudur. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri dikkate alındığında ise babası ortaokul mezunu olan öğrenciler ilk sırada yer alırken bunu sırasıyla lise, ilkokul ve üniversite mezunu babaya sahip öğrenciler takip etmektedir. Öğrencilerin anne eğitim seviyeleriyle karşılaştırıldığında; öğrencilerin babaları, anne eğitim seviyelerinde olduğu gibi eğitim seviyesi arttıkça kişi sayısındaki düzenli düşüşün aksine ilkokul, ortaokul ve lise mezuniyeti açısında birbirlerine oldukça yakın değerler almıştır. Babası üniversite mezunu olan öğrenciler, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler gibi grubun en küçük dilimini oluşturmaktadır.

Tablo 3.5: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Yetiştirme Kursuna Katılma Durumuna Göre Dağılımı

Yetiştirme Kursuna Katılma	Sayı	Yüzde
Evet	41	44,1
Hayır	52	55,9
Toplam	93	100,0

Tablo 3.5'de görüldüğü üzere, okullarında yetiştirme kursunun açıldığını ifade eden toplam 93 öğrenciden 41'i (%44,1) bu kurslara katıldığını ifade ederken, 52'si (%55,9) bu kurslara katılmadığını ifade etmektedir.

Tablo 3.6: Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Sınıflarının Mevcuduna Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	Sayı	Yüzde
31-40 Arası	39	24,5
41-50 Arası	73	45,9
51-60 Arası	47	29,6
Toplam	159	100,0

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 39'u (%24,5) sınıf mevcutlarının 31-40 kişi arasında olduğunu, 73'ü (%45,9) sınıf mevcutlarının 41-50 arasında olduğunu ve 47'si (%29,6) de sınıf mevcutlarının 51-60 arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin sınıf mevcudu dikkate alındığında; 41-50 öğrencinin yer aldığı sınıflarda öğretime devam eden öğrenciler ilk sırada yer alırken bunu sırasıyla sınıf mevcudu 51-60 olan öğrenciler ve sınıf mevcudu 31-40 olan öğrenciler takip etmektedir.

Tablo 3.7: Öğrenci Algılama Ölçeği (ÖAÖ) Alt Boyut Puanlarının İstatistiksel Özellikleri

ÖAÖ Alt boyutları	N	$\overline{X}$	ss	Ösh
Aile özellikleri	159	28,44	7,70	,61
Ahlaki özellikler	159	31,81	10,45	,82
Kişilerarası iletişim	159	34,37	11,58	,91
Fiziksel özellikler	159	29,36	8,10	,64

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Aile Özellikleri'ne ait aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 28,44; standart sapma değeri (ss) 7,70 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 0,61 bulunmuştur. Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Ahlaki Özellikler'e ait aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 31,81; standart sapma değeri (ss) 10,45 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 0,82 bulunmuştur. Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Kişilerarası İletişim'e ait aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 34,37; standart sapma değeri (ss) 11,58 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 0,91 bulunmuştur. Öğrenci Algılama Ölçeği'nin en son alt boyutu olan Fiziksel Özellikler'e ait aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 29,36; standart sapma değeri (ss) 8,10 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 0,64 bulunmuştur.

Tablo 3.8: Değerlendirme Farkı Puanına Ait İstatistiksel Özellikler

Öğrenci Puanları	N	Minimum Puan	Maksimum Puan	$\overline{X}$	ss	Ösh
Kendi Öğretmeni Tarafından	159	19,00	87,00	48,11	16,18	1,28
Farklı Değerlendiriciler Tarafından	159	15,00	87,00	46,59	15,45	1,22
Değerlendirme Farkı	159	-12,00	14,00	1,52	5,24	0,41

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Başarı Değerlendirme Sınavı'nda öğrencilere kendi öğretmenleri tarafından verilen puanların minimum değeri 19,00; maksimum değeri 87,00; aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 48,11; standart sapma değeri (ss) 16,18 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 1,28 bulunmuştur. Öğrencilere farklı değerlendiriciler tarafından verilen puanların minimum değeri 15,00; maksimum değeri 87,00; aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 46,59; standart sapma değeri (ss) 15,45 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) ise 1,22 bulunmuştur. Öğrencinin, kendi öğretmeninden almış olduğu puandan, farklı değerlendiricilerden almış olduğu puanların ortalamasının çıkartılmasıyla oluşan değerlendirme farkına

ait minimum değer -12,00; maksimum değer 14,00, aritmetik ortalama değeri ($\overline{X}$) 1,52, standart sapma (ss) değeri 5,24 ve ölçmenin standart hatası değeri (Ösh) değeri de 0,41 olarak belirlenmiştir. Farklı değerlendiricilerin, öğrencilerin kendi öğretmenlerinden daha düşük puan verdikleri diğer bir değişle öğretmenlerin kendi öğrencilerini değerlendirirken daha fazla puan verme eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde karşımıza çıkan değerlendirme farkı puanı -12 ile 14 arasında değişmektedir. Değerlendirme farkı 26 puanlık bir dizi genişliğine sahiptir.

Araştırmanın 1.1. amacı çerçevesinde "değerlendirme farkı öğrencilerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna dair bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 3.9).

Tablo 3.9: Cinsiyete Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t-testi**		
					t	**sd**	**p**
Değerlendirme Farkı Puanı	Erkek	72	1,83	5,34	,666	157	,506
	Kız	87	1,27	5,17			

Çalışma grubundan elde edilen iki ortalama arasındaki farkın manidarlığı sınanmadan, yani t-testi uygulanmadan önce iki ortalamaya ait varyansların homojenliğinin sınanması gerekmektedir (Hovardaoğlu, 1994). Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, değerlendirme farkının cinsiyet değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$=1,83) ile kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$=1,27) arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (*t= 0,666; p>.05*). Öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler

tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı kız ve erkek öğrencilere göre manidar bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirirken, cinsiyet değişkeninden etkilenmedikleri ve cinsiyete göre yanlı davranmadıklarından bahsedilebilir.

Araştırmanın 1.2. amacı olan "değerlendirme farkı öğrencilerin algılanan gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna dair bulgular aşağıda (Tablo 3.10) verilmiştir.

Tablo 3.10: Algılanan Gelir Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Algılanan gelir düzeyi	N	$\overline{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Değerlendirme Farkı Puanı	Yüksek	40	1,87	5,27	G.Arası	12,73	2	6,36	,22	,795
	Orta	60	1,18	5,24	G. İçi	4330,88	156	27,76		
	Düşük	59	1,64	5,29	Toplam	4343,62	158			
	Toplam	159	1,52	5,24						

İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan manidar bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanır (Büyüköztürk, 2003). Tablo 3.10'da görüldüğü üzere, öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkının aritmetik ortalamalarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda algılanan gelir düzeyi gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (F= 0,22; *p>.05*). Algılanan gelir düzeyi yüksek olan gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri 1,87, algılanan gelir düzeyi orta gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri 1,18, algılanan gelir düzeyi düşük gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri ise 1,64 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı

değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı, algılanan gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak manidar farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde, öğrencilerin algıladıkları gelir düzeyi kendi öğretmenleri tarafından yanlı değerlendirmelerine etki etmemektedir.

Araştırmanın 1.3. amacı olan "değerlendirme farkı öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait bulgular aşağıda (Tablo 3.11) gösterilmektedir. Burada kullanılan Kruskal Wallis parametrik sınama tekniklerinden tek yönlü varyans analizi yerine kullanılabilen nonparametrik bir tekniktir. Üç veya daha fazla ana kütleden elde edilen örnek kütlelerin karşılaştırılmasında kullanılmaktadır (Tekin, 2006).

Tablo 3.11: Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
İlkokul	70	77,36			
Ortaokul	47	83,90			
Lise	31	75,45	3	1,753	,625
Üniversite	11	92,95			
Toplam	159				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir (χ^2 (3) = 1,753, p>.05). Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkının, öğrencilerin anne eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme farkının anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlerin kendi öğrencileri için vermiş oldukları puanların, farklı değerlendiricilerin vermiş oldukları puanlardan anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerine vermiş olduğu

puanlar, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın 1.4. amacı olan "değerlendirme farkı öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yönelik bulgular aşağıda (Tablo 3.12) verilmiştir.

Tablo 3.12: Babaların Eğitim Düzeyine Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
İlkokul	42	80,79			
Ortaokul	51	84,05			
Lise	45	74,10	3	1,168	,761
Üniversite	21	81,24			
Toplam	159				

Yukarıdaki tabloya göre öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre bir farklılık göstermemektedir (χ^2 (3) = 1,168, p>.05). Bu bulgu, öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkının, öğrencilerin baba eğitim düzeyi değişkenine göre değişmediğini ortaya koymaktadır. Değerlendirme farkının baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlerin kendi öğrencileri için vermiş oldukları puanların, farklı değerlendiricilerin vermiş oldukları puanlardan anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerine vermiş olduğu puanlar, anne eğitim düzeyinde olduğu gibi, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkenine göre de farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın 1.5. amacı olan "değerlendirme farkı öğrencilerin yetiştirme kursuna katılıp katılmamalarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna dair bulgular aşağıda (Tablo 3.13) verilmiştir.

Tablo 3.13: Yetiştirme Kursuna Katılma Durumuna Göre Değerlendirme Farkı Puanı Farklılıkları

	Kursa Katılım	N	$\overline{X}$	ss	t- testi t	sd	p
SBBDS Değerlendirme Farkı	Evet, Katılıyorum	41	1,14	5,17	-,693	91	,490
	Hayır, katılmıyorum	52	1,88	5,03			

Ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile iki dağılımın varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu saptanmıştır. Bu işlemin ardından ortalamalar arasındaki farkın test edilmesi işlemlerine geçilmiştir.

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere, öğrencilerin SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı ortalamalarının, kursa katılım değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda; kursa katılan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$=1,14) ile kursa katılmayan öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\overline{X}$=1,88) arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (*t=-0,693; p>.05*). Öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı arasında istatistiksel açıdan manidar farklılık yoktur. Öğrencilerin başarılarının değerlendirmesinde karşımıza çıkan değerlendirme farkı puanı, öğrencilerin yetiştirme kursuna katılma değişkenine göre farklılaşmamıştır. Eğitim ortamlarında zaman zaman karşımıza çıkan, öğretmenlerin yetiştirme kursuna katılan öğrencileri değerlendirmelerinde yanlı davrandıkları şeklindeki görüşler, araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın 1.6. amacı olan "değerlendirme farkı öğrencilerin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna dair bulgular aşağıda (Tablo 3.14) verilmiştir.

Tablo 3.14: Değerlendirme Farkının Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Yapılan Analiz Sonuçları

İstatistiksel Değerler						ANOVA Sonuçları				
	Sınıf Mevcudu	N	$\overline{X}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Değerlendirme Farkı Puanı	31-40	39	1,89	5,59	G.Arası	27,51	2	13,75	,497	,609
	41-50	73	1,73	5,02	G. İçi	4316,11	156	27,66		
	51-60	47	,89	5,32	Toplam	4343,62	158			
	Toplam	159	1,52	5,24						

Tablo 3.14'te görüldüğü üzere, öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkının aritmetik ortalamalarının sınıf mevcudu değişkenine göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıf mevcudu gruplarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (F=0,497; *p>.05*). sınıf mevcudu 31-40 arasında olan gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri1,89, sınıf mevcudu 41-50 arasında olan gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri 1,73, sınıf mevcudu 51-60 arasında olan gruba ait aritmetik ortalama ($\overline{X}$) değeri ise 0,89 bulunmuştur. sınıf mevcudu değişkenine göre değerlendirme farkı puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır. Öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf mevcutlarının az veya çok olmasının, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirmesinde yanlı davranmalarına etki etmediği görülmektedir.

Araştırmanın 2.1. amacı olan "Değerlendirme farkı ile öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi testi puanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?" sorusuna dair analiz sonuçları aşağıda (Tablo 3.15) verilmiştir.

Tablo 3.15: Değerlendirme Farkı İle Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

		Değerlendirme Farkı	Öğretmen ÖDAB Puanı
Değerlendirme Farkı	Pearson (r)	1	
	Manidarlık (p)	.	
	N	159	
Öğretmen ÖDAB Puanı	Pearson (r)	-,202 *	1
	Manidarlık (p)	,043	.
	N	159	159

* p<.05

İki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkisinin hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısı kullanılır (Kalaycı, 2006). Tablo 3.15'te görüldüğü gibi, değerlendirme farkı ile öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alan bilgisi puanları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur ($r = -0.202$; $p<0.05$). Değerlendirme farkı Tablo 3.8'de görüldüğü üzere -12 ile 14 puan arasında değişmektedir. Bu korelasyona bakılırken değerlendirme farkına ilişkin eksi değerler dikkate alınmamıştır. -12 olara belirlenen puan, +12 olarak değiştirildikten sonra korelasyona bakılmıştır. Çünkü öğrencilerin kendi öğretmenlerinden aldıkları puanların, farklı değerlendiricilerden aldıkları puanlardan yüksek veya düşük olmasından ziyade ne derece uzaklaştığı dikkate alınmak istenmiştir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alan bilgisi puanı ile değerlendirme farkı arasında manidar ilişkiye rastlanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, değerlendirme esnasında öğrencilere farklı değerlendiricilerden daha düşük veya yüksek puan vermesinin, o öğretmenin ölçme değerlendirme alan bilgisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alan bilgisi arttıkça, değerlendirme farkı puanı azalmaktadır. Bir diğer değişle Ö.D.A.B. puanı yüksek olan öğretmenler öğrencilerin değerlendirilmesinde farklı değerlendiricilere daha yakın değerlendirmeler yapmakta, değerlendirme farkı puanının azalmasına sebep olmaktadır.

Araştırmanın 2.2. amacı olan "Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutlarıyla öğrencilerin kendi öğretmeninden ve farklı değerlendiricilerden aldığı SBBDS puanları arasında manidar bir ilişki var mıdır?" sorusuna dair analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 3.16).

Tablo 3.16: Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutlarıyla, Öğretmen ve Farklı Değerlendiricilerin Vermiş Olduğu Puanlar Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

		Aile özellik-leri	Ahlaki özellikler	Kişiler-arası iletişim	Fiziksel özellikler	Öğret-menin vermiş olduğu puan	Farklı değerlen-diricilerin vermiş olduğu puanlar ortalaması
Aile özellikleri	Pearson (r)	1					
	Manidarlık (p)	.					
	N	159					
Ahlaki özellikler	Pearson (r)	,190 *	1				
	Manidarlık	,017	.				
	N	159	159				
Kişilerarası iletişim	Pearson (r)	,140	,071	1			
	Manidarlık (p)	,078	,375	.			
	N	159	159	159			
Fiziksel özellikler	Pearson (r)	,140	-,017	,101	1		
	Manidarlık (p)	,079	,835	,205	.		
	N	159	159	159	159		
Öğretme-nin vermiş olduğu puan	Pearson (r)	,170 *	,173 *	,050	,164 *	1	
	Manidarlık (p)	,032	,029	,533	,039	.	
	N	159	159	159	159	159	
Farklı değerlen-diricilerin vermiş olduğu puanlar ortalaması	Pearson (r)	,123	,097	,013	,080	,946 **	1
	Manidarlık (p)	,122	,225	,871	,313	,000	.
	N	159	159	159	159	159	159

* p<.05 ** p<.01

Tablo 3.16'da görüldüğü gibi, Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri ile öğretmenin vermiş olduğu puan arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.170$; $p<0.05$). Aynı alt boyut ile farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puan arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.123$; $p>0.05$).

Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Ahlaki Özellikleri ile öğretmenin vermiş olduğu puan arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.173$; $p<0.05$). Aynı alt boyut ile farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puan arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.097$; $p>0.05$).

Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Kişilerarası İletişim ile öğretmenin vermiş olduğu puan arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.050$; $p>0.05$). Aynı alt boyut ile farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puan arasında da manidar bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.013$; $p>0.05$).

Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Fiziksel Özellikler ile öğretmenin vermiş olduğu puan arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur ($r= 0.164$; $p<0.05$). Aynı alt boyut ile farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puan arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır ($r= 0.080$; $p>0.05$).

Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile özellikleri, Ahlaki özellikler ve Fiziksel özelliklere ait puanlar ile öğrencinin kendi öğretmeninden almış olduğu ilişki içerisinde olması ancak bu alt boyutların öğrencilerin farklı değerlendiricilerden almış oldukları puanlarla ilişkili olmaması, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmeleri anında, öğrencilerin ahlaki özellikleri, aile özellikleri ve fiziksel özelliklerinden etkilenerek not verdiklerini göstermektedir. Öğretmenin öğrenciyi ahlaki, ailevi ve fiziksel özellikler açısından olumlu algılayışı arttıkça, o öğrencilerin SBBDS puanlarının da arttığı anlamına gelmektedir.

Gökçe (1999), ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki yeterliklerime ilgili bulgularında en yüksek düzeyde sahip olunan yeterliğin, "öğrenci başarısını değerlendirmede nesnel olma" olmasına rağmen, yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Topal (1999), "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme- Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçerken başarı dışındaki faktörleri de değerlendirme kararlarında kullandıkları yönünde güçlü ipuçları elde edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Belirtilen ÖAÖ alt boyutlarıyla farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu notlar arasında manidar bir ilişki gözlenmemiş olması; öğretmenin ahlaki, aile ve fiziksel açıdan yüksek algıladığı öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu şeklindeki yorumu geçersiz kılmaktadır.

Öğrenci Algılama Ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında yalnızca Aile Özellikleri ile Ahlaki Özellikler arasında $p<.01$ düzeyinde manidar ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum, öğrencinin aile özelliklerinin olumlu algılanmasının, öğrencinin ahlaki özelliklerinin de olumlu algılanmasıyla, aile özelliklerinin olumsuz algılanmasının da ahlaki özelliklerinin de olumsuz algılanmasıyla ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu iki alt boyutun kendi içerisinde ilişkili olduğunun göstergesidir. Diğer alt boyutlar arasında manidar ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmanın 2.3. amacı olan "Değerlendirme farkının negatif olduğu öğrenciler dikkate alındığında; Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutları ile değerlendirme farkı arasında manidar bir ilişki var mıdır?" sorusuna ait analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 3.17).

Tablo 3.17: Değerlendirme Farkının Negatif Olduğu Öğrencilerin Değerlendirme Farkı İle Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

		Aile özellik-leri	Ahlaki özellik-ler	Kişiler-arası iletişim	Fiziksel özellik-ler	Değerlen-dirme Farkı
Aile özellikleri	Pearson (r)	1				
	Manidarlık (p)	.				
	N	58				
Ahlaki özellikler	Pearson (r)	,448 **	1			
	Manidarlık (p)	,000	.			
	N	58	58			
Kişilerarası iletişim	Pearson (r)	,074	-,188	1		
	Manidarlık (p)	,583	,158	.		
	N	58	58	58		
Fiziksel özellikler	Pearson (r)	,111	-,084	,228	1	
	Manidarlık (p)	,409	,529	,085	.	
	N	58	58	58	58	
Değerlendir-me Farkı	Pearson (r)	,090	-,179	,110	-,024	1
	Manidarlık (p)	,501	,179	,410	,858	.
	N	58	58	58	58	58

** p<.01,

Değerlendirme farkının negatif olduğu öğrencilerin değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutları olan Aile Özellikleri ($r= 0.090$; $p>0.05$), Ahlaki Özellikler ($r= -0.179$; $p>0.05$), Kişilerarası İletişim ($r= 0.110$; $p>0.05$) ve Fiziksel Özellikler ($r= -0.024$; $p>0.05$), arasında manidar ilişki bulunmamıştır.

Kendi öğretmeninden farklı değerlendiricilere nazaran daha düşük puan alan 58 öğrenci dikkate alındığında bu öğrencilerin öğretmeni tarafından algılanışlarıyla, değerlendirme farkı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine verdiği notlar ile farklı değerlendiricilerden alınan notlar arasındaki değerlendirme farkının, öğrencilerin ÖAÖ alt boyutlarına göre olumsuz algılanmalarından kaynaklanmadığı söylenebilir.

Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyona bakıldığında Aile Özellikleri ile Ahlaki Özellikler arasında manidar ilişkiye rastlanmıştır ($r= 0.448$; $p<0.01$). Bu durum kendi öğretmeninden, farklı değerlendiricilere nazaran daha düşük puan alan öğrencilerin aile özellikleri ile ahlaki özellikleri birlikte değişirlik gösterdiğini ifade etmektedir. Diğer alt boyutlar arasında manidar bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Araştırmanın 2.4. amacı olan "Değerlendirme farkının pozitif olduğu öğrencilerin dikkate alındığında; Öğrenci Algılama Ölçeği'nin alt boyutları ile değerlendirme farkı arasında manidar bir ilişki var mıdır?" sorusuna ait analiz sonuçları aşağıda verilmiştir (Tablo 3.18).

Tablo 3.18: Değerlendirme Farkının Pozitif Olduğu Öğrencilerin Değerlendirme Farkı İle Öğrenci Algılama Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Analiz Sonuçları

		Aile özellikleri	Ahlaki özellikler	Kişilerarası iletişim	Fiziksel özellikler	Değerlendirme Farkı
Aile özellikleri	Pearson (r)	1				
	Manidarlık (p)	.				
	N	101				
Ahlaki özellikler	Pearson (r)	,000	1			
	Manidarlık (p)	,998	.			
	N	101	101			
Kişilerarası iletişim	Pearson (r)	,145	,149	1		
	Manidarlık (p)	,149	,137	.		
	N	101	101	101		
Fiziksel özellikler	Pearson (r)	,104	-,059	,012	1	
	Manidarlık (p)	,299	,559	,908	.	
	N	101	101	101	101	
Değerlendirme Farkı	Pearson (r)	-,032	,258 **	-,057	,240 *	1
	Manidarlık (p)	,748	,009	,571	,016	.
	N	101	101	101	101	101

* p<.05, ** p<.01

Değerlendirme farkının pozitif olduğu öğrencilerin (kendi öğretmeni tarafından verilen puan > farklı değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların ortalaması) değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından olan Aile Özellikleri (r= -0.032; p>0.05) ve Kişilerarası İletişim (r= -0.057; p>0.05) arasında manidar bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Değerlendirme farkının pozitif olduğu öğrencilerin, değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından olan Ahlaki Özellikler arasında manidar pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır ($r= 0.258$; $p<0.01$). Değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutları olan Fiziksel Özellikler arasında manidar pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır ($r= 0.240$; $p<0.05$).

Kendi öğretmeninden farklı değerlendiricilere nazaran daha yüksek puan alan 101 öğrenci dikkate alındığında bu öğrencilerin aile ve kişilerarası iletişim özelliklerinin öğretmeni tarafından algılanışlarıyla, değerlendirme farkı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamış, ahlaki ve fiziksel özelliklerinin öğretmeni tarafından algılanışlarıyla, değerlendirme farkı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerine verdiği notlar ile farklı değerlendiricilerden alınan notlar arasındaki değerlendirme farkı, öğrencilerin ÖAÖ alt boyutlarından ahlaki özellikler ve fiziksel özelliklerin olumlu algılanmasıyla olumlu bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar özetlenmiş ve sonuçlara dayalı önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar iki başlık altında toplanmıştır. Bunlar;

1. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin; süreksiz bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve nonparametrik Kruskal Wallis H- Testi sonuçları
2. Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin; sürekli bağımsız değişkenler ile manidar bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı

Yukarıda belirtilen sonuçlara ilişkin oluşturulan başlıklar şu şekilde açıklanabilir;

4.1: Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin; süreksiz bağımsız değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve nonparametrik Kruskal Wallis H- Testi sonuçları :

Öğrencilerin kendi öğretmeni ile farklı değerlendiriciler tarafından verilen SBBDS puanları arasındaki değerlendirme farkı ;

1. Cinsiyet değişkenine göre,
2. Algılanan gelir düzeyi değişkenine göre,
3. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre,

4. Baba eğitim düzeyi değişkenine göre,
5. Kursa katılım değişkenine göre,
6. Sınıf mevcudu değişkenine göre,

manidar bir farklılık göstermemiştir. Bu duruma göre; öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını değerlendirirken, öğrencilerin cinsiyet, algılanan gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yetiştirme kursuna katılıp katılmadığı ve sınıf mevcudu değişkenine göre yanlı davranmadığı ifade edilebilir.

4.2: Araştırmanın bağımlı değişkenlerinin; sürekli bağımsız değişkenler ile manidar bir ilişki gösterip göstermediğini belirlemek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı:

Değerlendirme farkı ile öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Alan Bilgisi puanları arasında negatif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin, değerlendirme esnasında öğrencilere farklı değerlendiricilerden daha düşük veya yüksek puan vermesinin, o öğretmenin ölçme değerlendirme alan bilgisi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alan bilgisi arttıkça, öğrencilere farklı değerlendiricilerden daha az ve daha fazla puan verme eğilimi de azalmaktadır.

Öğrencilerin, Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özellikler ile kendi öğretmeninden almış oldukları başarı puanları arasında pozitif yönde manidar bir ilişki bulunmuştur. Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Kişilerarası İletişim ile kendi öğretmeninden almış olduğu başarı puanları arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin, Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özellikler ile kendi öğretmeninden almış oldukları başarı puanları arasında pozitif manidar bir ilişki olmasına rağmen, aynı alt boyutlar ile kendilerinin tanımayan farklı değerlendiricilerden almış oldukları başarı puanları arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğretmenin öğrencileri değerlendirirken, onların ailevi, ahlaki ve fiziksel özelliklerinden etkilenerek hale hatasına düştüklerini ve öğrencilere gerçek puanlarından

farklı puanlar verdiklerini göstermiştir. Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özellikler'e ilişkin olumlu algılar arttıkça öğretmenlerin vermiş olduğu puanlar da artmaktadır. Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından Kişilerarası İletişim ile öğretmen puanları arasında manidar ilişkiye rastlanmamıştır.

Değerlendirme farkının negatif olduğu öğrencilerin, değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutları olan Aile Özellikleri, Ahlaki Özellikler, Kişilerarası İletişim ve Fiziksel Özellikler arasında manidar ilişki bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin ailevi, ahlaki, kişilerarası iletişim ve fiziksel özelliklerinin olumlu algılanması azaldıkça, öğretmenin farklı değerlendiriciden daha az puan verme eğiliminin etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

Değerlendirme farkının pozitif olduğu öğrencilerin, değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutlarından olan Aile Özellikleri ve Kişilerarası İletişim arasında manidar bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak değerlendirme farkı ile Öğrenci Algılama Ölçeği alt boyutları olan Ahlaki Özellikler ve Fiziksel Özellikler arasında manidar pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum öğrencilerin fiziksel ve ahlaki özelliklerinin olumlu algılanması arttıkça, kendi öğretmeninin farklı değerlendiriciden daha fazla puan verme eğiliminin de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmanın sonuçlarından yararlanacak kurumlara ve bu tür bir araştırma yapacak kişilere yapılabilecek öneriler iki başlık altında toplanabilir;

1. Araştırmanın sonuçlarından yararlanacak kurumlara yönelik öneriler;

    a. Öğretmenler çalışma süreleri içerisinde belli aralıklarla, Ölçme değerlendirme alanıyla ilgili hizmet içi eğitimlere alınmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alan bilgilerinin arttırılması gerekliliği araştırma sonuçlarında karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarında karşımıza çıkan bir diğer bulgu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alan bilgilerinin, öğretmenlerin öğrencileri daha objektif değerlendirme eğilimleriyle ilişkili olduğu yönündedir.
    b. Eğitim uygulamalarında ve eğitim sorunlarına çözüm bulmada eğitim uzmanlarından yararlanma yoluna gidilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitimin etkili ve başarılı olabilmesi için, okullarda ölçme değerlendirme konularında rehberlik edecek uzmanlar görevlendirilmelidir.

2. Bu tür bir araştırma yapacak kişilere yönelik öneriler;

    a) Bundan sonra yapılabilecek araştırmalarda daha fazla öğretmen ulaşılarak, öğretmenlerin kişilik veya kişilerarası şema gibi kavramlarla değerlendirmeye karışan hale hatası arasında korelasyona bakılabilir.
    b) İlköğretim birinci kademede öğretmenlerin öğrencileri uzun süredir tanımasından dolayı aynı konu çalışılabilir ve değişkenler arasına ne kadar süredir tanıdığı bir değişken eklenebilir.
    c) Araştırmanın çalışma grubuna özel okullar da eklenerek okul türüne göre karşılaştırma yapılabilir.

d) Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasına öğretmene ilişkin demografik özellikler eklenerek daha büyük bir örneklem üzerinde araştırma yürütülebilir.

KAYNAKLAR

Aamend, Michael G. (1999). Applical Industrial / *Organizational Psychology*. (3. Edition). An International Publishing Company.

Aiken. R. L. (2000). *Pychological Testing and Assesment.* (10. edition). Boston: Allyn and Bakon S:483.

Anastasi, A. (1988). *Psychological Testing.* (6. Edition). Newyork: Mc Millan Publishing Company, S:646.

Arık, R. S. (2006). *İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataç, F. (1991). *İnsan Yaşamında Psikolojik Gelişim*. İstanbul: Beta Basım Yayın.

Atkinson, R. L.; Smith, E.; Bem, D. J.; Hoeksema, S. N. (1999). *Psikolojiye Giriş***.** Ankara: Arkadaş Yayınları.

Aydın, A. (2003). Sınıf Yönetimi. (4. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara : ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: MEB Yayınları

Baykul, Y., Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2003). Eğitimde Ölçme Değerlendirme. Milli Eğitim Basımevi, İkinci Baskı, İstanbul.

Bayram, N. (2004) Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi. Ezgi Kitabevi, Birinci Bası, Bursa.

Büyüköztürk, Ş. (2003) *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cronbach, L. J. (1990) *Essentials of Psychological Testing*. 5th edition. New York: Harper & Row, Publishers.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar A. (2004). *Yirmi birinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim.,* A. Oktay; O. Orhan; H.Ayhan (Yayına Hazırlayanlar). *Yirmi birinci Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler.* İkinci Baskı. İstanbul. Dem Yayınları, ss.65-76'daki bölüm.

Çakan, M. (2004). *Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 37, 99-114.

Dönmez, C. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. *Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler.* Editör: Cemalettin Şahin, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Eğri, G. (2006). *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdem, M. (1999) *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. (1. basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Esen, Y., Bağlı, M. T. (2002). *İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 35, 111-119.

Eysenck, H. J. (1979). *Encyclopedia of Psychology*. Newyork: The Seabury Pres.

Flem, A.; Thygesen, R.; Harald, V.; & Magnes, E. A (1998). *Social Skills Intervention Programme For Kindergarten Children At Risk of Developing Behavioural Problems.* European Journal Of Special Needs Education. Vol.13, No:2, Pp.208-215,

Geçtan, E. (1999). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar.* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gökçe, E. (1999). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Gökçe, E. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 35, 111-119.

Gümüş, B. (1981). Ölçme Değerlendirme Dersinin Öğretmenlerin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Davranışına Katkısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Hesapçıoğlu, M. (2004). *Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim*., A. Oktay; O. Orhan; H.Ayhan.(Yayına Hazırlayanlar). *Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları.* İkinci Baskı. İstanbul. Dem Yayınları,ss.31-59'daki bölüm.

Hortaçsu, N. (2003). *Çocuklukta İlişkiler*. İstanbul: İmge Kitabevi.

Hovardaoğlu, S. (1994). *Davranış Bilimleri için İstatistik.* Ankara : Hatiboğlu Yayınları.

Jersild, T. A. (1981). *Çocuk Psikolojisi.* (Çev: Günçe G.). İstanbul: "S" Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. İstanbul : Evrim Yayınları.

Kalaycı, Ş. (Editör) (2006). Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. (2. Basım) Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karahan, F.; Sardoğan, M. (1994). *Psikolojik Danışma Kuramları*. Birsen Yayınları.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi***.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karn, H. W.; Gilmer B.V.H. (1962). *Reading in İndustrial and Business Psychology.* (2. Edition). Newyork: Mc Graw –Hill Book Company, s:176.

Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı.* Ankara: Anı Yayınları.

Kılıççı, Y. (1999). *İlköğretimde Rehberlik***.** Yıldız Kuzgun (Editör). *"6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri Ve Kişilik Gelişimlerini Kolaylaştırma"* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koç, N. (1981). *Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi Uygulamalarının Etkinliğine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kubiszyn, T. & Borich, G. (2003). *Educational Testing and Measurement: Classrom application and practice*. NJ: John Wiley & Sonns, Inc.

Kulaksızoğlu, A. (1995). *Öğretmenlik Mesleğinin Ahlak İlkeleri Konusunda Bir Deneme*. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 7, 185-188.

Lance, C. E.; LaPointe,J. A.; Stewart, A.M. (1994, Jun). *a Test of the Context Dependency of Three Causal Models of Halo Rater Error.* Journal of Applied Psychology,Vol: 79, No:3, 332-339.

MEB, (1999). *Çağdaş Öğretmen Profili*. (Yayınlanmamış Araştırma Raporu). Ankara. MEB EARGED

Morgan, C. T. (1998). *Psikolojiye Giriş*. Ankara: Meteksan Yayınevi.

Murphy, K. R.; Anhalt, R. L. (1992). *Is Halo Error a Property of the Rater, Ratees, or the Specific Behaviours Observed*. Journal Of Applied Psychology,Vol: 77, No:4, 494-500

Oktay, A. (2004). *Yirmibirinci Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim*., A. Oktay; O. Orhan; H.Ayhan.(Yayına Hazırlayanlar). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İkinci Baskı. İstanbul: Dem Yayınları, ss.13-30'daki bölüm.

Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi.* Ankara: İmge Kitapevi.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara ÖSYM Yayınları, Üçüncü Baskı.

Özdoğan, B. (2000). *Çocuk ve Oyun: Çocuğa Oyunla Yardım.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik Testler.* Ankara: PDREM Yayınları.

Özoğlu, S. Ç. (1974). Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 38.

Özoğlu, S. Ç. (1974). Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 38.

Öztürk, B. (1988). Lise Sosyal Bilimler Dersleri Öğretmenlerinin Başarı Testi Hazırlamadaki Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara : Gazi Üniversitesi.

Öztürk, O. (1994). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği Yayınları.

Öztürk, C. (2004). *Yirmi birinci Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme***.** A. Oktay; O. Orhan; H.Ayhan.(Yayına Hazırlayanlar). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi.* İkinci Baskı. İstanbul: Dem Yayınları,ss.183-227'deki bölüm.

Robbins, S. P. (2003). *Organizational Behaviour.* (10. Edition). Pearson Education İnternational.

Scorvia B. A.; Samuel, B.; Richard T.M. (1975). *Encyclopedia of Educational Evaluation***.** (First Edition). London: Jossey-Bass Publisher, S:189–190.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, no: 1034.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Taymaz, H. (1974). Ortaöğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekin, V. N. (2006). *Spss Uygulamalı İstatistik Teknikleri*. (1. Basım) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Tekindal, S. (1998). Yazılı Yoklamaların Güvenirliğine Yönelik Bir Araştırma. Kocaeli: Cem Ofset.

Topal, T. (1999). *İlköğretim birinci kademe öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tural, N. K. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *Cilt 35*. (1-2), 39-54

Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Ulutaş, S. (2003). Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünal, S.; Ada, S. (2000). *Sınıf Yönetimi.* İstanbul: M.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.

Wade, J. T.; Fuller,L.; Bresnan,J.; Schaefer,S.; Mlynarski,L. (2006) *Weight Halo Effects: Individual Differencess in Personality Evaluations and Perceived Life Success of Men as a Function of Weight.* ScienceDirect. Personality and İndividual Differences.doi: 10.1016/j.paid.2006.07.01.

Wolman. B. B. (1973). *Dictionary of Behavioral Science*. Newyork: Litton Educational Publishing, s: 114.

Yanbastı, G. (1990). *Kişilik Kuramları*. İzmir: Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları. No : 53.

Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yılmaz, A. (2006). *Öğretmenlerin Performansını Değerlendirmede Kullanılabilecek Grafik Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi.*

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İNTERNET KAYNAĞI

http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/3_2.htm - 21.04.2007).

EKLER

EK 1: ÖĞRETMEN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

ÖĞRETMENİN;	
ADI SOYADI	
GÖREV YAPTIĞI OKUL	

EK 2: SOSYAL BİLGİLER ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRME SINAVI

SOSYAL BİLGİLER BAŞARI DEĞERLENDİRME SINAVI (SBBDS)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda yer alan sorular, sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrenmelerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Her bir soruyu dikkatle okuyunuz ve sorulara ait bilgilerinizi hiçbir soruyu cevapsız bırakmayacak biçimde yazınız.

Toplam süreniz 50 dakikadır. Başarılar dilerim.

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Yüksek lisans Öğrencisi
Mehmet Akif Karakuş

Öğrencinin;	**Annenin eğitim düzeyi**	**Babanın eğitim düzeyi**
Adı soyadı:	( ) Okur-yazar değil	( ) Okur-yazar değil
Cinsiyeti :	( ) İlkokul terk	( ) İlkokul terk
Okulu :	( ) İlkokul	( ) İlkokul
Sınıfı :	( ) Ortaokul	( ) Ortaokul
Ailenin sosyoekonomik	( ) Lise	( ) Lise
düzeyi :	( ) Üniversite	( ) Üniversite
Yüksek ( ) Orta ( )Düşük ( )	( ) Yüksek lisans	( ) Yüksek lisans
	( ) Doktora	( ) Doktora

Sosyal bilgiler dersi için okulunuzda yetiştirme kursu açıldı mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Yukarıdaki soruya cevabınız evet ise; siz bu kursa katıldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

SORULAR

Soru 1) Türkiye'de coğrafi bölgeleri oluşturan etmenler nelerdir? Kısaca açıklayınız. (10 Puan)

Soru 2) İstanbul'un fethinin sonuçlarını Türk ve dünya tarihi açısından karşılaştırarak açıklayınız. (20 puan)

Soru 3) Avrupa'da 15. yy'daki buluşlar ne gibi gelişmelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur? Örneklerle açıklayınız. (20 puan)

Soru 4) 17. YY' da Osmanlı Devleti'nde ortaya çıkan iç isyanların nedenlerini ve sonuçlarını yazınız. (15 puan)

Soru 5) Fransız İhtilali'nin nedenlerini, sonuçlarını ve günümüze kadar uzanan etkilerini açıklayarak yazınız. (20 puan)

Soru 6) Sosyal yardım kurumlarına neden ihtiyaç duyulur. Bu kurumlar olmasaydı yaşamda ne gibi güçlükler olurdu. Gerekçelerinizi bir sosyal yardım kurumunu seçerek örneklerle açıklayınız. (15 puan)

Ek: 3 ÖĞRENCİ ALGILAMA ÖLÇEĞİ

Değerli öğretmenler;
Aşağıdaki ifadeleri, başarı testini değerlendirmiş olduğunuz öğrencileriniz hakkındaki gözlemlerinize dayanarak cevaplamanız beklenmektedir. Öğrenciye ilişkin ifadeye ne derece katıldığınızı, ifadenin karşısında bulunan kısma çarpı (X) koyarak işaretleyiniz. Lütfen tüm ifadeleri cevaplayınız. Öğrenciye ilişkin görüşünüzü nesnel olarak belirtmeniz, çalışmanın başarısı açısından önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Yüksek lisans Öğrencisi
Mehmet Akif Karakuş

Öğrenci Adı Soyadı :	Sınıfı:	Cinsiyeti: E ( ) K ( )
Sınıf mevcudu:		

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Ailesine İhtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir					
2. Rahatlıkla yalan konuşabilir.					
3. Etrafındakileri korkutur veya kabadayı gibi davranır.					
4. Kıyafetlerinde temizliğe yeterince dikkat eder.					
5. Ailesi, çocukla ilgili konularda işbirliğine açıktır.					
6. Değerli eşyalarıma sahip çıkar.					
7. Öfkelendiğinde fiziksel şiddete başvurur.					
8. Masum bir yüzü vardır.					
9. Ailesi, önemli bir sorun olmadıkça okula gelmez.					
10. Başkasının hakkına saygı gösterir.					
11. Arkadaşlarını kızdırmak için onlara sataşır.					
12. Kıyafetlerinin şık olmasına dikkat eder.					
13. Ailesi, okulun maddi ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır.					
14. Verdiği sözleri yerine getirir.					
15. Sahip olduklarını arkadaşlarıyla paylaşır.					
16. Okul kılık ve kıyafetlerine özen gösterir.					

17. Ailesi, çocuğun okuması için gerekli her şeyi yapar.					
18. Kendine verilen işleri hakkıyla yapar					
19. Etrafındakilere karşı oldukça kırıcıdır.					
20. Saçlarının temizliğine dikkat eder.					
21. Ailesi, çocuğu akademik anlamda teşvik eder.					
22. Zor durumda kalan arkadaşına sahip çıkar.					
23. Okul kurallarına uyma konusunda sorun yaşar.					
24. Kişisel temizliğine dikkat eder.					
25. Ailesi, veli toplantılarına katılır.					
26. Büyüklerine karşı oldukça saygılıdır					
27. Etrafındaki arkadaşlarını küçümser.					
28. Fiziksel açıdan güzeldir.					
29. Ailesi, yalnızca karne zamanı okula uğrar.					
30. Görgü kurallarına karşı duyarlıdır.					
31. Başka biri konuşurken konuşur (sözünü keser)					
32. Kılık kıyafetine özen göstermez.					
33. Ailesi, çocuğun eğitimine yeterli ilgiyi göstermez.					
34. Öğretmenlerine karşı saygılıdır.					
35. Etrafındakilere karşı oldukça naziktir.					
36. Kişisel temizliğine dikkat eder.					
37. Ailesi, çocuğun ihtiyaçlarına karşı duyarsızdır.					
38. Küfürlü bir dil kullanır.					
39. Sınıf içi disiplini bozar.					
40. El, yüz temizliğine özen gösterir.					
41. Başkasının malını izinsiz almaz.					
42. Arkadaşları tarafında sevilen biridir.					
43. İnsanların kusurlarıyla alay eder.					
44. Kopya çekmez.					
45. Herkese kendini sevdirir.					

EK 4: ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALAN BİLGİSİ TESTİ

AÇIKLAMA

Bu test, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi birikimini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar sizi doğrudan etkilemeyecektir. Ancak araştırmanın sağlıklı olması için, size en doğru gelen yanıtları vermeniz ve yanıtsız soru bırakmamanız çok önemlidir.

Bu testte, 30 soru bulunmaktadır.

Testi yanıtlamak için size 40 dakika süre verilmiştir.

Teste, çoktan seçmeli sorular vardır. Her sorunun yanıtını, yanıt kağıdında ilgili yere işaretleyiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Akif KARAKUŞ

1. Aşağıdakilerin hangisi değerlendirme kavramını ifade etmektedir?

A) Bireylerin özelliklerini niceleme
B) Gözlem sonuçlarını sıfatlarla gösterme
C) Ölçümleri standart bir ölçüye çevirme
D) Bir ölçüte göre ölçümlere anlam verme
E) Bir değer yargısına göre karar verme

2. Bir Türkçe dersi öğretmeni, dersinin sınavından elde ettiği puanları hangi amaçla <u>kullanamaz</u>?

A) Programın hedeflerine ulaşma derecesini belirleme
B) Öğrencilerin öğrenme eksiklerini saptama
C) Kullanılan öğretim yöntemlerinin etkililiğine karar verme
D) Bir bütün olarak sınavın güçlüğünü ortaya koyma
E) Öğrencinin derse karşı ilgisini belirleme

3. Bir matematik öğretmeni, geliştirdiği çoktan seçmeli testin geçerliğini bulmak amacıyla, geçerli olduğu bilinen bir başka çoktan seçmeli testle ilişkisine bakmış ve 0,45 düzeyinde düşük bir ilişki bulmuştur. Öğretmen, ilişkinin düşük çıkmasında rol oynayan etkenleri belirlemek istemektedir.

Buna göre, aşağıdakilerden hangisi bu ilişkinin düşük çıkmasında rol oynayan etkenlerden biri <u>değildir?</u>

A) Testlerin puanlama biçimi
B) Testlerin yanıtlanma süresi
C) Testlerdeki soru sayısı
D) Testlerin nasıl bir ortamda uygulandığı
E) Testlerin kapsam açısından uygunluğu

4. Aşağıdakilerden hangisi değerlendirme ilkelerinden biri <u>değildir?</u>

A) Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini planlamak
B) Değişik ölçme araçları kullanmak
C) Bireysel farkları dikkate almak
D) En son yapılan sınava göre öğrencileri değerlendirmek
E) Akademik başarı için dersin hedef ve davranışlarını esas almak

5. Aşağıdakilerden hangisi bir ders için test geliştirme sürecinin <u>ilk aşamasıdır?</u>

A) Kullanılacak soru türünün saptanması
B) Testlerin amacının ortaya konması
C) Soru sayısının belirlenmesi
D) Soruların güçlük düzeylerine karar verilmesi
E) Uygulamayla ilgili koşulların saptanması

6. Aşağıdakilerden hangisi Türkçe dersiyle ilgili yazılmış bir hedef örneğidir?

A) Bir sözcüğün eş anlamlısını yazma
B) Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma
C) Bir kompozisyonun giriş bölümünü yazma
D) Verilen bir metne uygun başlığı bulma
E) Bir cümleyi öğelerine ayırma yöntemini kavrama

7. Bir öğretmenin okuduğu her sınav kağıdına 5 puan fazla vermesi hangi tür hataya örnektir?

A) Şans hatası
B) Dikkatsizlik hatası
C) Sabit hata
D) Sistematik hata

E) Tesadüfi hata

8. Aşağıdakilerden hangisi bir testin güvenirliğiyle alakalı <u>değildir?</u>

A) Test puanlarının kararlı ve tutarlı olması
B) Testin benzer özelliği ölçen sorulardan oluşması
C) Testin iç tutarlılığa sahip olması
D) Testin ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçmesi
E) Testin tesadüfi hatalardan arınık olması

9. Güvenirlik katsayısı düşük olan bir testin güvenirliğini aşağıdakilerden hangisi arttırır?

A) Teste aynı özelliği ölçen sorular eklemek
B) Testteki soruları güçleştirmek
C) Test açıklamasına çözülmüş örnek soru koymak
D) Sorulardaki seçenek sayısını arttırmak
E) Testin uygulanacağı öğrenci sayısını azaltmak

10. Sınav kağıtları puanlanırken ;

- Puanlama işini farklı kişilere yaptırmak
- Sınav kağıtlarının isim kısmını kapatmak

Hangi kaynaktan gelebilecek hataları azaltmanın bir yolu olabilir?

A) Ölçme aracından
B) Puanlamayı yapan kişiden
C) Puanlama yönteminden
D) Uygulama koşullarından
E) Ölçülen özellikten

11. Lise 1. sınıf coğrafya dersinin yıl sonu sınavını hazırlamak isteyen bir öğretmen, on ünitenin yalnızca yarısını dikkate alarak sınavı hazırlamıştır.

Bu durum, aşağıdaki geçerlik türlerinden hangisini <u>daha olumsuz</u> etkiler?

A) Yapı geçerliği
B) Kapsam geçerliği
C) Uygunluk geçerliği
D) Yordama geçerliği
E) Görünüş geçerliği

12. Yazılı yoklamalarda "şişirilmiş" **yanıtlar nasıl puanlanmalıdır?**

A) Yanıtta şişirilmiş kısımlar dikkate alınmamalıdır.
B) Şişirilme derecesine göre puan kırılmalıdır.
C) Şişirilmiş yanıta sıfır verilmelidir.
D) Şişirme doğru ise anahtara puan eklenmelidir.
E) Sınav kağıdının tümüne sıfır verilmelidir.

13. Yazılı sınav kağıtları okunurken, bir öğrencinin yeterli düzeyde yanıtladığı bir sorunun arkasından orta yeterlikte bir soru, olduğundan yetersizmiş gibi algılanabilir.

Öğretmenlerin bu olumsuz etkiyi azaltmaları için aşağıdaki önlemlerden hangisini almaları yerinde olur?

A) Bir kağıdı iki defa okumaları
B) Kağıtlarda yanıtlayıcı kimliklerini gizlemeleri
C) Bir sorunun yanıtını bütün kağıtlarda okuduktan sonra diğer soruya geçmeleri
D) Bütün kağıtları değişik sırayla iki defa okumaları
E) Kağıtları başka bir öğretmene daha okutmaları

14. Aşağıdakilerden hangisi yazılı yoklamaların puanlama güvenirliğini arttırır?

A) Puanlamada yazı güzelliği, yazım kuralları vb. etkenleri dikkate almak
B) Sınav kağıdının bütününü okuduktan sonra puanlamak
C) Kağıtları yanıt anahtarına göre puanlamak
D) Puanlamada, her öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerini dikkate almak
E) Testin yanıtlanması için uzun süre vermek

15. "Doğru-Yanlış" türünde soru yazarken, soru kökünde çift olumsuz ifade kullanılması istenmez.

Bu durumun temel nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Yanıtlama süresinin uzatılması
B) Soruyu olduğundan güçleştirmesi
C) Öğrencilerin dikkatini dağıtması
D) Basit davranışların ölçülmesini zorlaştırması
E) Yanıtı yanlış olan sorular için ipucu vermesi

16. Ozon tabakasındaki incelme, Güneş'ten gelen zararlı ışınların yeryüzüne ulaşmasına yol açar, bu durum insan sağlığına olumsuz bir etki yapmaz.

Yukarıdaki gibi bir "doğru-yanlış" türü soru, taşıdığı hata nedeniyle yanıtlanamaz.

Buna göre, bu sorudaki temel hata kaynağı hangisidir?

A) Durumun ayrıntılarıyla verilmiş olması
B) Soru kökünde birden fazla yargının bulunması
C) Soruda ipucu olacak belirleyicilerin bulunması
D) Sorunun boşluk doldurmalı soru yapısına uygun olması
E) Sorunun yorum gerektiren bilgilere dayanması

17. Van Gölü aşağıdaki illerden hangisinin sınırları içinde yer alır?

A) Van-Bitlis B) Bitlis-Muş
C) Malatya-Elazığ D) Ağrı-Kars

Yukarıdaki soruda, soru yazım kurallarına göre ne tür hata yapılmıştır?

A) Soru kökü açık değildir.
B) Soru köküyle seçenekler arasında uyumsuzluk vardır.
C) Soru önemli bir davranışı ölçmemektedir.
D) Soru kökünde ipucu verilmiştir.
E) Seçenekler arasında konu birliği yoktur.

18. Çoktan seçmeli sorularda, seçeneklerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır?</u>

A) Sayı olarak verilmiş seçeneklerin sıralı verilmesi algılanmasını kolaylaştırır.
B) Seçeneklerin uzunluk bakımından farklı olması, sorunun geçerliğini arttırır.
C) Çeldirici ifadeleri doğru yanıt ifadesine yaklaştıkça soru zorlaşır.
D) Çeldiricilerin ölçülen konuyla ilgili olması gerekir.
E) Seçeneklerde olumsuz ifadeler kullanmak sorunun anlaşılmasını güçleştirir.

19. Boşluk tamamlamalı sorularda, birden fazla birden fazla boşluk yeri bırakarak soruyu oluşturmak, sorunun niteliğini nasıl etkiler?

A) Birden fazla bilgiyi yokladığı için test kısalır.
B) Soru anlaşılmayacak kadar güçleşir.
C) Soruların hazırlanması zaman alır.
D) Soru kolaylaştığından güvenirliği düşer.
E) Boşluklardan biri diğerine ipucu verir.

20. Aşağıdakilerden hangisi bir sınavın yanıtlayıcıları için verilen açıklamada bulunmaz?

A) Testin hazırlanış amacı
B) Yanıtların yanıt kağıdına kaydedilme biçimi
C) Testte bulunan soru sayısı
D) Puanlamada yanlışların doğruları götürüp götürmeyeceği
E) Test puanlarının nasıl kullanılacağı

21. Bir başarı testini "belirtke tablosu"**na dayalı olarak geliştirmenin yararı aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Testin güçlük düzeyinin belirlenmesi
B) Test kapsamının kontrolünü sağlaması
C) Soruların yazılmasını kolaylaştırması
D) Testin amacını ortaya koyması
E) Testin puanlamasını kolaylaştırması

22. "Değerlendirme ve not verme" **ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?**

A) Soruların test içindeki ağırlıkları, ders içindeki ağırlıklarına bağlıdır.
B) Sınıf içinde yapılan sınavlar ödeve göre daha fazla ağırlık almalıdır
C) Grubun ortalama başarısını temel alan değerlendirme bağıl değerlendirmedir.
D) Not vermedeki kategori sayısı azaldıkça, değerlendirmenin güvenirliği artar.
E) Sınav puanlarının aritmetik ortalaması, diğer puanları yorumlamada bir dayanak sağlar.

23. Okul öğretiminde ara sınavlara daha az, dönem sonu sınavlarına ise daha fazla ağırlık verilerek not hesaplanması istenir.

Böyle bir yöntem hangi halde savunulabilir?

A) Öğrenciler arasında öğrenme farklılıkları ortaya konmak isteniyorsa
B) Ara sınav bir kez yapılmışsa
C) Dönem sonu sınavı, ara sınavın da konularını içeriyorsa
D) Ara sınav daha zor sorulardan oluşuyorsa
E) Dönem sonu sınavı, ara sınavdan sonraki konuları içeriyorsa

24. Bir okul yönetimi, ülke çapında merkezi sistemle uygulanan bir başarı testinden alınan puanları, öğrencilerin önceki yazılı notlarını değerlendirmeye katmadan, sınıf geçmelerinde asıl belirleyici olarak kullanmak istemektedir.

Bu durumun en önemli sakıncası aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tek bir gözlemle öğrenci hakkında karar verilmiş olması
B) Öğrenciler arasında sosyoekonomik düzey farklılığının başarıyı etkilemiş olması
C) Ülke genelinde farklı ders kitaplarını okutulması
D) Her öğretmenin konuları farklı ağırlıkta işlemesi
E) Testin uygulandığı koşulların her okulda farklı olması

25., 26. ve 27. sorular tablodaki verilere göre yanıtlayınız

Soru no	Soru güçlüğü	Soru ayırt ediciliği
1	0.80	0.25
2	0.20	0.40
3	0.30	0.15
4	0.50	0.26
5	0.50	0.55
6	0.30	0.50

25. Tabloya göre hazırlayacağınız bir başarı testi için hangi madde en uygun olur?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

26. Hangi soru bu testte kesinlikle kullanılmamalıdır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5

27. 4. sorunun ayıredicilik değeriyle ilgili bazı bilgiler aşağıda verilmiştir:

I. Testten kesinlikle çıkarılmalıdır.
II. Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereklidir.
III. Üst ve alt başarı grubundaki öğrencileri çok iyi ayırt etmiştir.
IV. Bu verilere göre yorum eksik kalır, yanıtların seçeneklere dağılımına bakılmalıdır.

Buna göre, bu yorumlardan hangisi doğrudur?

A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve IV

D) II ve III E) II ve IV

28. 100 üzerinden değerlendirilen Fen Bilgisi Testi, '0'şer kişilik iki ayrı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Öğrencilerin bu sınavdan aldıkları en yüksek ve en düşük puanlar ile puanların aritmetik ortalamaları aşağıdaki gibidir.

	I. Grup	II. Grup
En yüksek puan	92	76
En düşük puan	15	45
Aritmetik ortalama	52	58

Bu gruplarla ilgili olarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

A) I. Gruptaki öğrenciler genel olarak daha başarılıdır.
B) II. Gruptaki öğrenciler ölçülen özellik bakımından daha homojendir.
C) I. Grupta standart sapma değeri daha küçüktür.
D) II. Gruptaki öğrencilere genelde sorular daha güç gelmiştir.
E) I. Gruptaki öğrenciler hedeflenen davranışların %90'ına sahiptirler.

29. Aşağıda doğru yanıtı C olan bir seçmeli soruda testten alınan puanlara göre, üst ve alt başarı gruplarına giren öğrencilerin yanıtlarının seçeneklerine dağılımları verilmiştir.

	N	Seçenekler				
Gruplar		**A**	**B**	**C**	**D**	**E**
Üst	30	5	2	10	3	0
Alt	30	7	10	5	6	2

Bu sorunun güçlük düzeyi 0.25 ve ayırt ediciliği de 0.17'dir. sorunun ayırt ediciliği ve güçlük düzeyini yükseltmek için seçeneklerde nasıl bir değişiklik yapılmalıdır?

I. B seçeneği anahtar yanıt olmalıdır.
II. E seçeneğinin çekiciliği arttırılmalıdır.
III. Seçenek sayısı dörde düşürülmelidir.
IV. B seçeneğinin çekiciliği azaltılmalıdır.

A) Yalnız I B) Yalnız III C) I - II

D) II - III E) II - IV

30. Bir test iki farklı gruba uygulanmış ve grupların puan dağılımları aşağıdaki gibi çıkmıştır.

Bu grafiklere bakılarak aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılabilir?

A) I. Grafikte aritmetik ortalama II. ye göre daha yüksektir.
B) II. grafikte test puanlarının çoğu ortalamanın altındadır.
C) II. grafikte grubun testteki başarısı I. ye göre daha yüksektir.
D) I. grup II. gruptan daha başarılıdır.
E) II. gruba sorular daha zor gelmiştir.