


**T.C**

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

# AKSARAY'DA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARINI KULLANABİLME YETERLİKLERİ, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**UĞUR MERCAN**

**DANIŞMAN**

**PROF. DR. MELİH NURİ SALMAN**

**AKSARAY 2020**

**T.C**
**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**
**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI**

# AKSARAY'DA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARINI KULLANABİLME YETERLİKLERİ, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**UĞUR MERCAN**

**DANIŞMAN**
**PROF. DR. MELİH NURİ SALMAN**

**AKSARAY 2020**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

**YAZARIN**

Adı : Uğur

Soyadı : MERCAN

Bölümü : Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

**TEZİN**

Türkçe Adı: Aksaray'da Görev Yapan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

İngilizce Adı: The Qualification of Physical Education and Sports Teachers in Aksaray to Use Alternative Assessment and Evaluation Methods and Instruments, Problems and Solution Suggestions

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Uğur MERCAN

İmza: ……..

# TEŞEKKÜR

Araştırmamın yürütülmesinde bana her aşamada yardımcı olan, değerli bilgi ve katkılarını benden esirgemeyen danışmanım, Sayın Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca eğitim hayatım boyunca hep yanımda olan ve benden desteğini esirgemeyen aileme çok teşekkür ederim.

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... **İİ**
**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... **İİİ**
**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
**TEŞEKKÜR** ..... **V**
**İÇİNDEKİLER** ..... **Vİ**
**ÖZET** ..... **İX**
**ABSTRACT** ..... **X**
**TABLOLAR LİSTESİ** ..... **Xİ**
**BÖLÜM I** ..... **1**
**GİRİŞ** ..... **1**
**1.1. PROBLEM DURUMU** ..... 2
**1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI** ..... 2
**1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ** ..... 3
**1.4. VARSAYIMLAR** ..... 3
**1.5. SINIRLILIKLAR** ..... 3
**1.6. TANIMLAR** ..... 4
**BÖLÜM II** ..... **5**
**KAVRAMSAL ÇERÇEVE** ..... **5**
**2.1. EĞİTİM KAVRAMI** ..... 5
**2.2. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR KAVRAMI** ..... 6
**2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi** ..... 7
**2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği** ..... 10
**2.3. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI** ..... 12
**2.3.1. Ölçme** ..... 12
**2.3.2. Ölçek ve Ölçek Çeşitleri** ..... 13
**2.3.3. Değerlendirme** ..... 16

**2.3.4. Değişken ve Değişken Türleri** ..... 19
**2.3.5. Geçerlik** ..... 20
**2.3.6. Güvenirlik** ..... 21
**2.3.7. Ölçmede Hata** ..... 22
**2.4. BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR DERSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME** ..... 23
**2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri** ..... 23
**2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri** ..... 26
**BÖLÜM III** ..... **33**
**YÖNTEM** ..... **33**
**3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ** ..... 33
**3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ** ..... 33
**3.3. VERİ TOPLAMA ARACI** ..... 33
**3.4. VERİLERİN ANALİZİ** ..... 34
**3.5. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ** ..... 34
**3.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Hipotezler** ..... 34
**3.5.2. Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Hipotezler** ..... 34
**3.5.3. Hizmet Süresi Değişkenine Ait Hipotezler** ..... 35
**3.5.4. Mezuniyet Yılı Değişkenine Ait Hipotezler** ..... 35
**3.5.5. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Hipotezler** ..... 35
**BÖLÜM IV** ..... **36**
**BULGULAR** ..... **36**
**4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 36
**4.2. ONE-SAMPLE KOLMOGOROV-SMİRNOV TESTİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 37
**4.3. KATILIMCILARIN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 38
**4.4. KATILIMCILARIN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 41
**4.5. KATILIMCILARIN ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 42
**4.6. KATILIMCILARIN HİZMET SÜRESİ DEĞİŞKENİNE GÖRE ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 44
**4.7. KATILIMCILARIN MEZUNİYET YILI DEĞİŞKENİNE GÖRE ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 47
**4.8. KATILIMCILARIN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMA DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 50

**4.9. KATILIMCILARIN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN UYGULANMASI ESNASINDA YAŞANAN SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR** ..... 51

**BÖLÜM V** ..... **53**

**TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER** ..... **53**

**5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ** ..... 53

**5.2. ÖNERİLER** ..... 58

**KAYNAKÇA** ..... **59**

**EKLER** ..... **69**

**EK 1.1. ANKET FORMU** ..... 69

**AKSARAY ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

# AKSARAY'DA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARINI KULLANABİLME YETERLİKLERİ, KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Uğur MERCAN, Aksaray 2019**

## ÖZET

Bu araştırmada, Aksaray ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 141 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Betimsel model kullanılan araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından düzenlenmiş kişisel bilgi formu, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem araçlarını kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacı ile Anıl ve Acar (2009) tarafından geliştirilen anket ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem araçlarını kullanımı esnasında yaşanan sorunların belirlenmesi amacı ile açık uçlu anket sorusundan faydalanılmıştır. Gerçekleştirilen normallik testi neticesinde verilerin parametrik dağılıma sahip olmadığı tespit edilmiş ve buna istinaden non-parametrik testler uygulanmış, anket maddelerine yönelik analizlerde ise Chi Square testi uygulanmıştır. Açık uçlu anket sorusundan elde edilen bulgular ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanı, gelişim dosyası ve gözlem formları alt boyutlarında, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiş, öz değerlendirme-akran değerlendirme ve gözlem formları alt boyutlarında ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Diğer yandan, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında tecrübe edilen sorunlara yönelik çözüm önerilerinin 8 ayrı kategori altında toplandığı görülmektedir.

Bilim Kodu : 130103

Anahtar Kelimeler : Eğitim, beden eğitimi ve spor, alternatif ölçme ve değerlendirme.

Sayfa Adedi : xii + 70

Danışman : Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN

**AKSARAY UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES**

# THE QUALIFICATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS IN AKSARAY TO USE ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS AND INSTRUMENTS, PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS

**(M.A. Thesis)**

**Uğur MERCAN, Aksaray 2019**

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the competencies of physical education and sports teachers working in Aksaray province to use alternative measurement and evaluation methods, problems they face and solution suggestions. The study group consists of 141 physical education and sports teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education in the 2018-2019 academic year. Descriptive model is used in the study and simple random sampling method was preferred. The personal information form prepared by the researcher as a data collection tool, the questionnaire developed by Anıl and Acar (2009) in order to determine the competence of the participants to use alternative measurement and evaluation method tools and the open-ended survey question to determine the problems experienced during the use of alternative measurement and evaluation method tools used. As a result of the normality test, non-parametric tests were applied and Chi Square test was used for the analysis of the questionnaire items and findings from the open-ended questionnaire were subjected to content analysis. A statistically significant difference was found in favor of the participants who have masters degree in the sub-dimensions of the competency total score, development file and observation forms of the participants' ability to use alternative measurement-assessment methods and tools. In the sub-dimensions of self-assessment and peer assessment and observation forms, a statistically significant difference was found in favor of the participants who received in-service training for measurement and assessment. On the other hand, it is seen that the solution suggestions for the problems experienced during the implementation of alternative measurement and evaluation methods are gathered under 8 different categories.

Science Code : 130103

Keywords : Education, physical education and sports, alternative measurement and evaluation.

Page Number : xii + 70

Supervisor : Prof. Dr. Melih Nuri SALMAN

# TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri……..…….36

Tablo 2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyutları Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi ……..……37

Tablo 3. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası, Performans Değerlendirme, Dereceli Puanlama Anahtarı, Kontrol Listesi, Gözlem Formu ve Öz-Akran Değerlendirme Kullanabilme Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı…….38

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması…….….41

Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması……..…..42

Tablo 6. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı …….…...43

Tablo 7. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gözlem Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı …….…...44

Tablo 8. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması……...…...45

Tablo 9. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Uygun Kontrol Listesi Hazırlayabilme Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Dağılımı ……..……...…...46

Tablo 10. Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması……...47

Tablo 11. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gözlem Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Mezuniyet Yılına Göre Dağılımı …….…...48

Tablo 12. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Mezuniyet Yılına Göre Dağılımı…….…...49

Tablo 13. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması…….…...50

Tablo 14. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı…….……..51

Tablo 15. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanması Esnasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri…...52

# BÖLÜM I

# GİRİŞ

Eğitimin en temel yapı taşlarından bir tanesi olan ölçme ve değerlendirme, gerçekleştirilen programların faydalı olup olmadığını, öğrencilerin bilgi ve deneyimlerini, ortaya koydukları tutumlar ile birlikte bu tutumların ne kadar geliştiğini gösteren bir durumdur. Ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılarak eğitim modelleri düzenli bir şekilde izlenir ve devam eden bu zaman zarfında ortaya konulan problemler tespit edilerek düzeltilmeleri sağlanır (Özenç, Doğan ve Çakır, 2017). Problemlerin ölçme ve değerlendirme ile birlikte tespit edilmesi, öteki derslerdeki duruma benzer biçimde beden eğitimi ve spor dersi için de önemli bir faktördür.

Beden eğitimi ile sportif tanımları birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bu iki tanım birbirlerini tamamlar niteliktedir. Genel eğitimin vazgeçilemez unsurlarından bir tanesi durumunda bulunan beden eğitimi ve sporun en temel gayesi; öğrenim gören bireylerin, fiziksel aktiviteleri ile eğitim ve öğrenimini hareket genişliği açısından en yüksek seviyeye çıkartmak ve bireylerin ulaştıkları hareket genişliğini korumalarına yardımcı olmaktır (Ocak ve Tortop, 2006). Beden eğitimi ve spor, bireylerin postürel bütünlüğünü koruyabilmeleri için gerçekleştirmeleri gereken fiziksel uğraşlardan bir tanesidir (Güngör, 1998). Bireylerin yapmış oldukları beden eğitimi ve spor adı altındaki fiziksel egzersizleri değerlendirmeleri birçok yöntem, araç ve gereçleri de beraberinde getirmektedir.

Tekindal (2014)'a göre, gerçekleştirilen ölçme yöntemlerinden alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, eğitim vetiresinin bütünsel bir modülü olarak görülen, ölçme ve değerlendirme aktivitelerinin de öğrenime katkısını göz ardı etmeyerek, eğitim gören bireylere öğrenim yaşantıları boyunca fayda sağlamaya çalışan, şahsi özellikleri göz ardı etmeyen, öğrencilerde var olan bilgi ve deneyimler ile birlikte yeni kazandıkları bilgileri özgün bir biçimde ortaya çıkaran, ölçme ve değerlendirmenin öğrenciler tarafından

gerçekleştirildiği bir anlayıştır. Bu yaklaşım dersi yürüten öğretmenler tarafından kullanışlı olduğu gibi aynı zamanda öğretmenin yükünü hafifleten bir yöntemdir.

Araştırmamızda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar incelenmiş ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri getirilmiştir. Literatürde konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını beden eğitimi ve spor derslerindeki kullanımını destekler nitelikte çalışmalara rastlanmaktadır (Borghouts, Slingerland, ve Haerens, 2016; Lorente Catala´n ve Kirk, 2014; Hay ve Penney, 2013; Lo´pez-Pastor ve ark. 2013; Penney, Brooker ve Hay, 2009). Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlilikleri ve karşılaştıkları problemler ile ilgili çözüm önerisi getiren literatür bilgisine rastlanamamıştır. Sonuç itibariyle bu araştırma hem alan yazına vereceği katkıdan dolayı hem de alternatif ölçme yöntemlerinin kullanımının ilgili alandaki öğretmenlere yol gösterici olacağından dolayı alana önemli katkılar sağlayacağı tarafımızca düşünülmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanacak seviye tayini, yetiştirme, şekillendirme ve kıymet biçme gayesine yönelik değerlendirmelerde öğretmenlerin, mütenevvi ve alternatif olarak nitelendirilebilecek ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilir yeterlilikte olmaları önem arz etmektedir. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri ile bu hususta yaşadıkları sorunlara müteveccih çözüm önerileri, araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma; Aksaray ilinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin programda yer alan alternatif ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme yeterliklerini belirli kılarak, tatbik esnasında tecrübe ettikleri meseleleri ortaya çıkartmayı ve sorunlara müteallik çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemeyi hedeflemektedir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz eğitim sistemindeki değişikler ve derslerde yapılan etkinlikler düşünüldüğünde öğrencilerin muhakeme etme, karar verme, problem çözme, bilgi edinmeyi öğrenme, teşrikimesai, kendi kendini tedvir etmek ve öz değerlendirme yapabilme gibi yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Lakin, konu merkezli eğitim programları ve kökleşik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla arzulanan hedeflere erişilemediği, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Stiggins, 1999). Yapılan araştırmalar neticesinde eğitim öğretim sistemindeki değişiklikler, yararlanılan ölçme ve değerlendirme usullerinde de farklılık meydana getirmeyi gerektirdiğinden, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine gereksinim duyulmaktadır (Kellaghan ve Madaus 1991). Bilhassa, beden eğitimi ve spor derslerinde gerçekleştirilen etkinlikler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin etkili bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçirilmesi için kullanılacak ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kritik olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ve araçlarını kullanabilme yeterlilik algılarının düzeyi ve uygulama esnasında yaşadıkları sorunlar ve buna istinaden ortaya koydukları çözüm önerilerinin incelenmesinin, alan yazına katkı sağlayacak bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

## 1.4. Varsayımlar

- Katılımcıların, kendilerine uygulanan veri ölçme araçlarında yer alan sorulara gönüllü bir biçimde ve doğru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmada yer alan örneklem grubunun evreni temsil ettiği ve evrenin görüşlerini yansıtacağı varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

- Gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, kullanılmış olan kişisel bilgi formu, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeterlilik anketi ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında yaşanan sorunların çözümüne yönelik sorulmuş olan açık uçlu anket sorusunun ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

- Araştırmada yer alan anket uygulamaları, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Aksaray'da, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında vazife yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Ölçme:** Ölçülmesi amaçlanan niteliklere, belirlenmiş kurallar çerçevesinde, sınıflandırarak yahut derecelendirilerek sayısal değerler atanması olarak tanımlanabilmektedir (Tan, 2016).

**Değerlendirme:** Ölçme işleminin neticesinde elde edilen bilgilerin, bir ölçüt aracılığı ile yorumlanması ve değer yargısına ulaşılması sürecidir (Akarsu, 2018).

**Alternatif ölçme ve değerlendirme:** Geleneksel ve standart ölçme araçlarının haricindeki yöntemler aracılığıyla öğrencinin bilgi ve beceri seviyesini ölçerek, ulaşılan veriler neticesinde değerlendirme yapılmasını sağlayan bir süreçtir (Tekindal, 2014).

# BÖLÜM II

# KAVRAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Eğitim Kavramı

Eğitim; kişinin davranışlarını maksatlı olarak olumlu bir biçimde şekillendirme vetiresi olarak tanımlanabilmektedir (Ertürk, 1994). Bunun yanı sıra teknolojik, sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel platformlarda yaşanan gelişmeler neticesinde büyük bir ivme ile çoğalan bilgi havuzu, eğitimin ehemmiyetini giderek artırmaktadır (Çalık, 1988). Bilhassa genç nesilleri topluma adaptasyonunda ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutumlarının doğru şekilde biçimlenmesi açısından eğitim kavramı önem arz etmektedir (Başaran, 2006).

Eğitim sözcüğü İngilizce 'education' sözcüğünden gelmektedir. Sözcüğün kökeni Latinceye dayanmaktadır. Sözcük anlamı olarak kökleri beslemek anlamına gelen 'educare' ve dışarı çekmek anlamına gelen 'educere' olarak ifade edilmektedir (Kıroğlu, 2009). Bireyde mevcut olan olanakları dışarı çıkarmak olarak da ifade edilen eğitim kavramı, bireyin davranışlarında gözlemlenebilir birtakım değişiklikler meydana getirmektedir (Erden, 2007).

Eğitim teknolojisi insanlığın varoluşundan günümüze kadar sürekli var olmuş ve gelişimini bugüne kadar devam ettirmiştir. Ateş'in bulunması ilk teknolojik yeniliğe bir örnek olarak gösterilebilir. İnsanlar ateşin bulunması ile birlikte ateşi her alana adapte edip kullanmışlardır. Sonraki nesillere de ateşin nasıl elde edildiği ve hangi durumlarda kullanıldığı hakkında birtakım bilgiler vererek eğitime başlamışlardır. Günümüzde bize basit gelen ateş, ok, tekerlek gibi kavramlar ilk çağlarda insanoğlunun yaşantısını sürdürebilmesi adına büyük bir öneme sahipti. Modern yaşantıda nasıl ki telefonlar, bilgisayarlar insan hayatının vazgeçilmezleri arasında yerini aldıysa ilk çağlarda da ateş, ok ve taşların yontulması hemen her alanda kullanılmış ve yaşantının vazgeçilmez bir zorunluluk haline gelmiştir (İşman, 2008).

Aynı zamanda İşman (2008)'a göre eğitim, bireyde bulunan veya bulunmayan becerileri ve ilgileri belirleyip gelişimlerini sürdürmek ve düzenlemek için gereken faaliyetlerin bütünüdür. Eğitimin literatürde birçok tanımı mevcuttur. Bu tanımlara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

- Eğitim en umumi mealiyle, bireyde davranış farkı oluşturma vetiresidir.
- Eğitim, ferdin toplumsal ölçünlerini, inanç ve yaşam yollarını edinmesinde etkin olan bütün toplumsal süreçleri kapsar.
- Ferdin bulunduğu cemiyet içerisinde kıymetli olan, kabiliyet, tavır gibi davranış biçimlerini geliştirdiği süreçler bütünüdür.
- Yeğlenmiş ve denetlenmiş bir ortamın, bilhassa örgün eğitim bünyesinde sosyal yeterlilik ve kişisel gelişimi münasip biçimde meydana getiren toplumsal bir vetiredir (Erden, 2007).

Eğitim, şahısları ve toplumlara oryantasyon sağlama, geliştirme ve dönüştürmeye ilişkin vetirelerin başında gelir. En temel anlamıyla ifade etmek gerekirse eğitim; planlı, programlı ve bilinçli bir şekilde istendik şekilde bir kültürlenme ve kültürleşme süreci olarak ifade edilebilir (Uçan, 1997).

### 2.2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Hareket, insanoğlunun doğasında mevcut bir durumdur. İlk çağlarda insanlar hareketi genel olarak sahip oldukları içsel güdüler ile koruma ve yaşantılarını sürdürebilmek amacıyla kullanmışlardır. Coğrafi koşullar insanoğlunun sergilediği hareketleri şekillendirmiştir. Örneğin; içinde bulunulan bölgenin coğrafi koşulları, bölgede bulunan yabani hayvanların özellikleri insanoğlunun sergilemiş olduğu hareketler içerisinde belirleyici bir rol oynamıştır (Harmandar, 2004).

Spor kavramı ise hayli geniş alana sahip bir kavramdır. Spor, diğer birçok bilim dalını da içerisinde barındıran çoklu disipline sahip bir alandır. Sportif etkinlikler çoğu zaman kültürel, politik, toplumsa ve ekonomik olmak üzere diğer pek çok kavramı da içerisinde bulundurur. Gelecek nesillerin sorumluluk bilinci yüksek bireyler olarak yetişmelerinde, insanların sosyalleşmelerinde ve bu durumun devam etmesinde küçük yaşlarda sportif faaliyetlere yönlendirilmenin büyük bir etkisi olduğu görülmektedir (Yazarer vd., 2004). Sportif faaliyetler seçkin seviyede spor yapan kişiler bakımından değerlendirildiği vakit, pozitif işlevlerinin yanı sıra negatif fonksiyonlarının da olduğu belirtilmektedir. Bunlardan

bazıları, vücuda zarar veren performans arttırıcı maddelerin kullanımı (doping), bedeni aşırı stres altına sokma, gerçek hayattaki problemlere ve kendi bedenine karşı yabancılaşma ve saldırganlık olarak belirtilmektedir (Yaprak ve Amman, 2009).

Beden eğitiminin, ferdin fiziksel ve bilişsel inkişafına pozitif etkisinin bilimsel olarak ispatlanmasıyla birlikte beden eğitimi kavramı, eğitim kavramı içerisinde yer almaya başlamıştır. Pedagojik bir disiplin olan beden eğitimi kavramı bir bilim ve sanattır. Tıpkı eğitim bilimlerinde olduğu üzere, bireyin alışkanlık ve davranışlarını ele almıştır (Özmen, 1999). Bundan dolayıdır ki, toplumlar sağlıklı bireyler oluşturabilmek için beden eğitimi ve spor eğitimini genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve eğitim müfredatlarında yer vermektedir. Özellikle formal eğitim kurumları beden eğitimi ve spor kavramının öğretilmesinde önemli yer tutmaktadırlar (Bilge, 1989).

### 2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

Beden eğitimi ve spor dersi bugünkü pedagojik yapı ve anlamı ile okul müfredatlarında yer almadan önce bir takım gelişim süreçlerinden geçmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerinin tarihsel sürecindeki gelişim safhalarında birçok değişikliğe uğradığı görülmektedir. 18. Yüzyılda uygulanmaya başlanan beden eğitimi ve spor dersleri günümüze değin değişim ve gelişimini sürdürmüştür (Çöndü, 2004). Beden eğitimi ve spor derslerine Türkiye'de gerek ilkokullarda gerekse de ortaokullarda müfredatta yer alan bir derstir. Beden eğitimi ve spor dersi ile bireylerin büyüme ve gelişim süreçlerine destek verilmesi amaçlanmaktadır. Beden eğitimi ve spor derslerinin içerikleri Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır (Hekim, 2015). Beden eğitimi ve spor derslerinin yedi temel ilkesi mevcuttur. Bu ilkeler;

- Tesis, araç ve gereçler: Beden eğitimi ve spor derslerinin aracına uygun olarak işlenebilmesi için ilk olarak eğitim kurumunun spor tesis, araç ve gereçleri göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Bireysel farklılıklar: Bireylerin sahip oldukları fiziksel, psikolojik ve motorsal beceriler birbirlerinden özellik itibariyle farklılık göstermektedir. Bundan dolayı beden eğitimi ve spor dersinde kullanılacak olan öğretim teknikleri derse katılan öğrencilerin sahip oldukları mevcut kapasiteler dikkate alınarak düzenlenmek durumundadır.

- Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi: Beden eğitimi ve spor derslerinin istendik biçimde yürütülmesi ve bu derslerden yüksek verim elde edilebilmesi için ders öğretmenlerinin mutlaka öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir.
- İlgi çekici etkinliklerin tercih edilmesi: Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanacak olan etkinlikler monotonluktan uzak ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde dizayn edilmelidir.
- Etkinliklerin çeşitlendirilmesi çeşitli etkinlik türlerinin seçilmesi: Beden eğitimi ve spor derslerinde uygulanacak olan bedensel aktiviteler öğrencilerin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etki edecek şekilde dizayn edilmelidir. Derslerde kullanılacak faaliyetler öğrencilere tümevarım yöntemi kullanılarak aktarılmalıdır.

Bu temel ilkelerin yanı sıra Türkiye'de beden eğitimi ve spor derslerinin bazı problemleri mevcuttur. Bu problemler dersin işleniş biçiminden kaynaklanabileceği gibi eğitim sistemindeki mevcut düzensizliklerden veya eksikliklerden de kaynaklanabilmektedir. Çöndü (2004), beden eğitimi ve spor dersinin esas problemlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Örgün eğitim veren kurumlarında gerek niteliksel olarak gerekse rakamsal olarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilecek seviyeden öğretmen bulunmamaktadır.
- Örgün eğitim veren kurum ve kuruluşlarda beden eğitimi ve spor derslerinin öğrenciye daha verimli ve sağlıklı biçimde nüfuz edebilmesi adına istendik malzeme ve tesis konusunda problemler mevcuttur.
- Örgün eğitim veren kurumlar, beden eğitimi ve spor derslerini tam manasıyla tanıtmaya yönelik materyal yönünden eksiktir.
- Örgün eğitim kurumlarında işlenmekte olan beden eğitimi ve spor dersleri bireylere rutin yaşantılarında sportif alışkanlık aşılayacak içerik ve yeterlilik seviyesine sahip değildir.
- Özellikle ilkokul seviyesindeki öğrencilere verilecek beden eğitimi ve spor dersleri için gerekli donanımı barındıran beden eğitimi ve spor öğretmenleri yetiştirilememektedir.
- İlk ve ortaöğretim kurumlarının beden eğitimi ve spor dersi müfredatında çok fazla eksiklikler mevcuttur.

- Öğretim kurumlarında rutin olarak bireylerin faydalanabileceği sportif tesisler yok denilecek kadar azdır. Mevcut olan sportif tesislerinin de işleyiş ve yönetimsel olarak nitelikli personel açısından eksiklikleri mevcuttur.
- Örgün eğitim kurumları sporlarının inkişafının sağlanması aşamasında gençlik hizmetleri ve spor il müdürlükleri ile birlikte yerel kuruluşların iş birlik ve motivasyonları yetersiz durumdadır.
- Öğretim kurumları ile gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüklerine ait sportif tesisler ve bu alanlarda yetersizlikten etkilenmiş bireylerin spor faaliyetlerine katılımlarına yönelik olanaklar kısıtlı düzeydedir.
- Öğretim kurumlarında planlı bir şekilde gerçekleştirilecek spor faaliyetleri tasarruf veya bütçedeki yetersizliklerden dolayı sürekli olarak aksatılabilmektedir.
- Üniversitelerde okul öncesi aşamada yer alan bireylere yönelik beden eğitimi ve spor derslerini yürütebilecek beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştirilmesine yönelik programlar mevcut değildir.
- Sportif alanlarda vuku bulan yenilikler ve aktüel gelişimler eğitim kurumlarına tam manasıyla yansıtılamamaktadır.
- Okul içi spor faaliyetlerinin içeriğine ve tanıtımına ait medya kuruluşlarında yeteri kadar habere yer verilmemektedir.
- Okul içi ve dışı spor faaliyetlerinin daha düzenli bir biçimde tatbik edilebilmesi açısından zaman yönetimi ve planlanması yapılmamaktadır.

Beden eğitimi ve spor derslerinde meydana gelen problemlerin en az seviyeye indirgenmesi ve beden eğitimi ve spor derslerinden en üst düzeyde verim elde edilebilmesi için uygulama esasları belirtilmiştir. Beden eğitimi ve spor derslerindeki tatbik ögeleri şu şekildedir:

- Birinci ergenlik dönemine ulaşana dek, erkek ve kız öğrencilerin gelişim seviyeleri mümasil bir durumdadır. Fakat bazı sınıflarda biyolojik gelişimleri ve takvim yaşları birbirinden farklı olan öğrencilerin mevcudiyeti de söz konusu olabilmektedir. Bu husus, beden eğitimi ve spor derslerinde ve ders dışı çalışmalarda ele alınmalıdır. Lüzum görüldüğü durumlarda, öğrencilerin tekamül yetilerine bakılarak seviye ekipleri derlenmeli ve öğrenciler içerisine dahil edildikleri grupla öğrenim görmelidir.
- Beden eğitimi ve spor derslerinde, ders dışı tatbik edilen sportif faaliyetlerde yüklenme seviyesi uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Bireylerin terleme ile ilgili

sorunlar yaşaması, aşırı yorulması veya isteksizlik gibi durumları gözlemlendiğinde nabız ölçümü yoluyla ihtiyaç duyulan tedbirler derhal uygulanmalıdır.

- İlkokul aşamasında verilen beden eğitimi ve spor dersleri, hayat bilgisi derslerinde bulunan üniteler ile paralellik göstermeli, derslerde taklitlerden ve oyunlardan çoğunlukla faydalanılmalıdır. Bu dönemde mevcut bulunan bireylerin yaşantılarında oyuna yönelik faaliyetler önemli bir yere sahiptir. Oyun aracılığı ile çocukların hem ussal hem de sosyal becerileri ortaya çıkmaktadır. Bu sebepten dolayı ilkokuldaki bireylere tatbik edilecek beden eğitimi ve spor derslerinde oyun aktivitelerine sık sık imkan tanınmalıdır.
- Gelişim aşamasında olan bireylerin kas ve eklem bünyelerinde muhtelif bir problem meydana gelmemesi açısından statik egzersizlerden, kas ve eklemleri yoğun seviyede zorlayacak aksiyonlardan sakınılmalıdır.
- Bireylerin sağlıklı bir biçimde gelişmeleri ve büyümeleri için güneş ışığı ve temiz hava önem arz etmektedir. Bu sebepten dolayı spor salonu mevcut olan eğitim kurumları da dahil olmak kaydıyla havaların imkan verdiği ölçüde beden eğitimi ve spor derslerinin açık havada gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.
- Ders dışı aktivitelerde sağlıklı gelişme ve büyümenin desteklenmesine yönelik katkı sağlayan bütün ortamlarda kolay bir şekilde uygulanabilen sekme, sıçrama, yürüme, yaylanma, esnetme, döndürme ve çevirme gibi hareketler uygulanmalıdır. Bu şekilde hava durumunun sağlıklı olmadığı günlerde kapalı alanlar kullanılarak da gelişim ve büyümeyi destekleyecek pratik aktiviteler yapılabilir.
- Beden eğitimi ve spor derslerinde bütün öğrencilerin derslere aktif bir şekilde katılım gösterebilmesi açısından derslerin sıkıcı olmaktan uzak olması gerekmektedir. Sınıfın bütününün devamlı olarak aynı konu üzerinde eğitim alması ders randımanını azaltmaktadır. Bu sebeple özellikle ders dönemlerinin bitimine doğru öğrencilere kazandırılan becerilerin pekiştirilmesi ve ders işleyişinde motivasyon sağlanabilmesi açısından istasyon yöntemlerine yer verilere ders işlenmesi yararlı olmaktadır (Açak, 2006).

### 2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Temel eğitimin önemli bir unsuru olan beden eğitimi dersinin temel amacı; öğrencilerin, fiziksel aktiviteler, yani hareket yolu ile öğrenimini sağlayarak her öğrencinin hareketlilik

kapasitesinin en üst seviyesine çıkmasına yardımcı olmaktır. Genel eğitimin tamamlayıcı ve ayrılmaz unsuru olan beden eğitimi, aynı zamanda kişilik eğitimidir. Bir başka anlamda öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, onların toplumsal ve bireysel olarak sağlıklı, mutlu, ahlaki olarak gelişmiş ve dengeli bireyler olmalarını hedefler. Beden eğitimi derslerinde amaçlanan kazanım, bilgi ve beceri, tavır ve alışkanlıkların bütününü değerlendirilmesi gerekir (Ocak ve Tortop, 2006). Yetim (2006), beden eğitimi ve sporu, bireyin fiziksel gelişiminin yanı sıra sosyal olarak da önemli olduğunu, sportif etkinlikler yardımıyla bireyin çevresini tanıma ve iletişim kurma gibi özelliklerini daha kolay gerçekleşeceğini' ifade etmektedir. Modern eğitim sistemine uygun olarak, temel eğitimdeki amacın gerçekleşmesi, kişinin zihinsel eğitimi yanı sıra bedensel eğitim ile mümkündür. Beden eğitimi aslında temel eğitimin ayrılmaz bir ögesidir. Eğitim ve beden eğitimi, aynı amaçlar doğrultusunda ve amaçlar arasında herhangi bir uyuşmazlık olmamalıdır (Yanpar, 1993).

Beden eğitimi, bireyin vücut bütünlüğünün sağlanması açısından yapmasında yarar bulunan işlerden bir tanesidir. Sporun ise ahlaki terbiye bakımından çok büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Ancak dikkat edilmediği takdirde istendik neticenin yerine tamamen istenmedik sonuçların alınması da olasıdır. Spor çalışmaları çok defa grup olarak yapıldığı ve yarışma ortamının bulunduğu oyun niteliğinde olduğundan dolayı, bireyler daima karşılıklı etkileşim içerisindedir. Grup olarak yapılan aktiviteler bireylerin yardımlaşma ve dayanışma gibi ahlaki olgularını geliştirmeye yarar. Bir futbol takımı, bir tırmanış ekibi, bir yarışma ekibi başarıya ulaşabilmek için grup üyeleri arasında sağlam bir iş birliği ve yardımlaşma düzeni kurmalıdır. Özellikle erken yaşlarda böyle bir terbiye almış olan bireyler bu ahlaki disiplini yaşantılarının geri kalan aktivitelerinde de uygulayacaklardır (Güngör, 1998).

İnsanoğlu yalnızca bedensel bir varlık değil aynı zamanda sosyal, duygusal ihtiyaçları olan ve ahlaksal bir varlıktır. Beden eğitimi ve spor, bireylerin kişisel deneyimlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmektedir. Yardımlaşma ve iş birliği ile çevresindeki arkadaşlarına ve kurallara karşı ihtiram gösterme gibi sosyal becerileri de edinerek, istendik bir benlik oluşturur ve gelişimini sağlar (Kemerlioğlu, 1996). Spor, hem bireyin toplumsal olarak uyumu hem de toplumun sağlıklı bireylerinden meydana gelmesi açısından büyük önem arz eder. Ayrıca, günümüz medeniyetlerinde en fazla görülen bireyler, ekipler veya kurumlar arası sosyal ayrışmanın en aza indirilmesinde ve bireylerin birbirleri ile uyum sağlamasında

etkili bir rol oynar. Sporun teşvik edilmesi ve toplumsal olarak sosyalleşebilmesi, negatif davranışların artmasını önleyebilir (Erkal, 1982).

### 2.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kavramları

Ölçme ve değerlendirme kavramları her ne kadar alan yazında birlikte kullanılsa da, birbirinden ayrı iki ayrı kavram olduğu görülmektedir. Öğrencilerin verilen bilgiyi ne seviyede anladığını belirlemek için ölçme kullanılırken, kullanılan ölçme araçları neticesinde ulaşılan yargının, belli başlı ölçütler neticesinde yorumlanması ise değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır (Berberoğlu, 2006).

#### 2.3.1. Ölçme

Herhangi bir özelliğin gözlenip, bu gözlem sonucunun sayısal veya sembolik bir şekilde ifade edilmesi şeklinde tanımlamak mümkündür (Turgut, 1997). Eğitim, içerisinde girdi, çıktı ve kontrol gibi ögeleri kapsayan bir vetiredir. Bu süreçte kişide meydana gelen kazanımların istendik düzeyde olup olmadığını belirlemek adına yapılan değerlendirmelerin reel olması yalnız geçerli ve güvenilir ölçüm yoluyla vuku bulabilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009). Ölçme bir karar verme olayı değildir. Karar vermek için pek çok faktör hakkında bilgi sağlamaktadır (Thorndike, 1997). Eğitimde ölçmenin önemi, verilecek kararlar düzeyinde bir destek sağlamasından gelmektedir. Hassas ölçme araç ve gereçleri geliştirildikçe eğitimle alakalı yapılacak ölçmeler objektif hale getirilebilir (Turgut, 1997). Bu şekilde eğitim ile alakalı ölçme sonuçlarına göre alınan kararlar daha objektif olacaktır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme, bireylerin zihninde meydana gelen birtakım değişiklikleri ve öğrenme sonuçlarını ölçmeye çalışmaktadır. Bu sebepten ölçülmek istenen değerler soyuttur. Bu durum ise bireylerin üzerinde durduğu önemli noktalardan bir tanesidir. Somut şeyleri ölçmek sonuçlar neticesinde daha kolaydır (Tekin, 2000). Ölçmeyi, Weltzenhoffer (1951) ‘bir gözlemci tarafından fiziksel dünya hakkında bir karar oluşturma’, Stevens (1946) ‘kurallara uygun olarak olay ve objelere sayılar atama’ ve Turgut (1997) ‘bir özelliğin gözlenip ve gözlem sonucunun sayısal ve sembolik olarak gösterilmesi’ olarak tanımlar (Tekindal, 2014).

Ölçme işleminin aşamaları:

- Ölçülmek istenilen niteliklerin neler olduklarının tespit edilmesi

- Ölçülecek niteliklerin hangi sayı veya sembollerle ortaya konulacağına karar verilmesi
- Belirli kurallara uygun olarak niteliklerle nicelikleri eşleştirme işleminin yapılması (Tan ve Erdoğan, 2004).

### 2.3.2. Ölçek ve Ölçek Çeşitleri

Ölçek, nesnelere birtakım sayılar vermede ve nesnelere verilen sayıların kullanılmasında uyulması gereken kurallar veya kısıtlamaları belirtmek amacıyla kullanılabildiği gibi, belirli bir başlangıç noktasından itibaren değişmez bir birimle bölmelere ayrılmış olan bir ölçme aracını belirtmek için de kullanılmaktadır (Tekin, 2000; Gelbal, 2004).

Ölçekler, ölçme veya ölçekleme işlemleri neticesinde elde edilen sayısal kümenin matematiksel özellikleri açısından 'Sınıflama veya Adlandırma Ölçekleri', 'Sıralama Ölçekleri', 'Eşit Aralıklı Ölçekler' ve 'Eşit Oranlı Ölçekler' olmak üzere dörde ayrılır (Turgut, 1997; Akhun, 1988; Turgut ve Baykul, 2010).

#### 2.3.2.1. Sınıflama veya Adlandırma Ölçekleri

Sınıflama veya adlandırma ölçekleri, nesne ölçülen neticeleri açısından olay ve bireylerin belirli bir ölçüte göre ve büyüklükleri dikkate alınmadan sınıflandırıldığı ölçeklerdir (Turgut ve Baykul, 2010).

Sınıflama bir kategori içerisindeki nesne, olay ve kişilerin ortak olan yönleri bulunmakla birlikte bir takım yönlerden diğer kategoriden farklı olduğu sonucuna dayanır (Özgüven, 1994). Bu sebepten dolayı sınıflandırma ölçekleri bir grup elemanlarının benzerlik veya farklılık açısından sınıflandırılması ile alakalıdır (Akhun, 1988).

Bireyleri cinsiyetleri açısından; kadın-erkek veya medeni durumları bakımından; evli-bekar, dul veya boşanmış şeklinde iki farklı gruba ayırmak bu tür ölçeklere yerinde bir örnektir (Tekin, 2000; Turgut ve Baykul, 2010; Bilen, 2002).

Eğitimde fazla kullanılmayan sınıflama ölçeklerinde, belli bir sınıftan bahsetmek için, o sınıfa bir harf, bir sayı veya başka bir sembol verilebilir (Özçelik, 1992; Küçükahmet, 1999).

Sınıflama veya adlandırma ölçeklerinde nesnelere verilen sayısal değerlerin sayısal anlamları yoktur ve rakamlar miktar belirtmezler. Bundan dolayı sınıflama ölçeklerindeki

rakamlarla herhangi matematiksel bir işlemin yapılma olasılığı mümkün değildir. Sınıflama veya adlandırma ölçeği ile elde edilen ölçme neticeleri üzerinde ancak sınıfların frekanslarına dayanan mod ve yüzdenin hesaplanması gibi istatistiki işlemler yapılabilir (Tekin, 2000; Akhun, 1988; Özgüven, 1994; Bilen, 2002).

#### 2.3.2.2. Sıralama Ölçekleri

Sıralama ölçekleri, sınıflandırma veya adlandırma ölçeklerine göre bir üst düzeyde ölçme sonuçları vermektedir. Belirli bir niteliğe sahip olması miktarı açısından nesne, olay ve bireylerin herhangi bir özelliğe en az sahip olandan en fazla sahip olana veya en fazla sahip olandan en az sahip olana doğru sıralamaya konulduğu ve daha sonra her bir sıraya sayının verildiği ölçeklerdir (Tekin, 2000; Akhun, 1988; Baykul, 2000; Bilen, 2002). Bir etap sıralamasında yarışmacıların derecelerine bakılarak sıraya konulmaları bu ölçeklere bir örnektir.

Öğrencilerin, bir yıl önceki not ortalamalarına veya bir önceki okuldan mezun oldukları not ortalamalarına bakılarak başarı sıralamasına tabii tutulmaları ile sıralama yapılabilir. Sıralama ölçeğinde nesnelere verilen rakamlar, derece sırasını, başka bir söyleyişle nesnelerin belirli bir niteliğe, birbirlerine göre daha düşük veya daha fazla sahip olduğunu belirtir (Özgüven, 1994). Fakat sıraları gösteren rakamlar arasındaki farklılıklar, niteliğe sahip oluşun ve nesneler arasındaki farklılık miktarını yansıtmaz (Tekin, 2000). Örnek olarak, 1<2<3<4<5<6 ise 1<6 denilebilir. Fakat 1'in, 6'dan ne kadar küçük olduğu sorusuna bu tip ölçekler cevap vermez (Akhun, 1988; Küçükahmet, 1999).

Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan ölçek türlerinden biri olan sıralama ölçeğinde, başlangıç noktası ve sıralar sabit değildir (Tekin, 2000). Sıralama ölçeği neticesinde elde edilen ölçme sonuçları üzerinde ancak ortanca ve Spearman sıralama farkı korelasyon katsayısının hesaplanması gibi istatistiksel işlemler yapılabilir (Akhun, 1988).

#### 2.3.2.3. Eşit Aralıklı Ölçekler

Sıralama ölçeğinden bir seviye üstte yer alan eşit aralıklı ölçekler nesne, olay ve bireylerin belli bir başlangıç noktasına göre ve belirli bir özelliğe sahip oluş derecesi açısından eşit aralıkla sıralandığı veya sıralar arasındaki farklılıkların eşit olduğu ölçeklerdir (Baykul, 2000).

Eşit aralıklı ölçek ya iki noktası belirli olan bu iki nokta arasındaki eşit aralıklarla bölünerek veya bir noktası belirlenip bu noktadan itibaren tanımlanmış bir birimle bölmelenerek geliştirilir (Tekin, 2000). Termometre, takvim ve standardize edilmiş puanlar, bu manada eşit aralıklı ölçekler kapsamında yer alan ölçeklere örnek olarak verilebilir (Turgut ve Baykul, 2010).

Eğitim alanında fazlaca kullanılan ölçek türlerinden bir tanesi olan eşit aralıklı ölçeklerde bir başlangıç (0) noktası ve tanımlanmış, değişmeyen bir birim mevcuttur. Eşit aralıklı ölçeklerdeki başlangıç (0) noktası rastgele tespit edilir ve bu noktanın sağa veya sola, ileriye veya geriye kaydırılması neticeyi değiştirmez (Küçükahmet, 1999). Bu sebepten geliştirilecek ölçme aracı için, herkes 'ihtiyari' bir başlangıç noktası seçebilir. Bu tür ölçek ile nesnelerin belirli bir niteliğe sahip oluş fakının miktarını da rakamsal olarak belirtmek mümkündür. Ölçek eşit birimlere bölünmüş olduğundan dolayı birimler toplanıp çıkartılabilir (Bilen, 2002).

#### 2.3.2.4. Eşit Oranlı Ölçekler

Eşit oranlı ölçek, eşit aralıklı ölçekte var olan ihtiyari sıfır noktası yerinde doğal veya gerçek sıfır noktası konumlandırılması durumunda elde edilen yeni ölçeğe denilmektedir. Eşit oranlılık özelliği ile bir değişkenin iki reel değerinin birbirine olan oranının, bu değerlere karşılık olan iki ölçme neticesinin birbirine oranına eşit olması anlatılmaktadır (Turgut, 1997). Metre, kilogram veya saat bu anlamda eşit oranlı ölçeklere örnek olarak verilebilir. Bu tür ölçekler aynı anda eşit aralıklı ölçekler olup, bu ölçeklerin tüm özelliklerini barındırmaktadır (Kaptan, 1973).

Eşit oranlı ölçeklerde reel bir 0 noktası bulunduğu ve ölçek eşit aralıklarla bölmelendiğinden dolayı bu ölçeklerle elde edilen ölçme neticeleri üzerinde her türlü matematiksel işlem yapılabilir ve karşılaştırılan nitelikler oranlanabilir (Tekin, 2000; Akhun, 1988; Özgüven, 1994; Bilen, 2002).

Eşit oranlı ölçekler düzeyi en yüksek olan ölçeklerdir (Kaptan, 1973). Çalışmaları halen devam etmekle birlikte, eğitimdeki ölçmede kullanılmak amacıyla geliştirilmiş oranlı ölçek bulunmamaktadır (Özçelik, 1992; Küçükahmet, 2002).

### 2.3.3. Değerlendirme

Eğitim sürecinde oluşan aksamalar tespiti, değerlendirme aracılığı ile gerçekleşmektedir. Bu sayede sürecin yeniden planlanması, sorunların giderilmesi ve eğitim kalitesinin artırılması hedeflenmektedir. Değerlendirmenin ana gayesinin eğitim sisteminin mikro ve makro düzeyde onarılması olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde açıklayabilmek mümkündür:

- Öğretim programının değerlendirilmesi.
- Öğretim tesir gücünün değerlendirilmesi.
- Öğrenmeye ilişkin noksanların saptanması.
- Öğrencilerin yetenek ve ilgilerinin belirlenmesi.
- Öğrenci muvaffakiyetinin belirlenmesi (Baykul, 1999).

Tekin (2000) ise değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Ayırt etme ve yerleştirmeye ilişkin değerlendirme.
- Biçimlendirme ve geliştirmeye ilişkin değerlendirme.
- Kıymet biçmeye ilişkin değerlendirme.

Wortham (2001)'a göre süreç olarak değerlendirme, çocukların kişisel özelliklerini farkına varmak, gelişim ve örgün eğitim becerileri ile ilgili bilgi sahibi olabilmek, sağlık bakımından tanı ortaya çıkarmak, bebekler ve çocuklar açısından uygun olan durumlarla ilgili olarak program geliştirmek ve çocukların eğer mevcut ise spesifik ihtiyaçlarını tespit etmek gibi birçok amaca istinaden gerçekleştirilebilen bir işlemdir. Withcomb ve Merrell (2013)'e göre ise değerlendirme, kavramsal ve amaca yönelik olarak problemleri çözme ve idrak etme süreci olarak değerlendirilmektedir. Gullo (2005)'ya göre değerlendirme anlam olarak ölçmenin yerine kullanılabilen çocuğun kişisel olarak herhangi bir niteliğine karar vermek adına uygulamaya konulan bir işlem türüdür. Slentz, Early ve McKenna (2008)'ya göre değerlendirme çocuğun gelişmesini ve öğrenmesini desteklemek ve en mükemmel şekilde anlamak adına çocuk hakkında bilgi edinme sürecidir. Değerlendirme denildiği zaman akla ilk olarak testler gelse dahi erken çocukluk dönem eğitiminde bir çocuğun kalem veya kağıt kullanılarak test edildiğini görmek mümkün değildir. Brassard ve Boehm (2007)'e göre erken çocukluk döneminde değerlendirme, çocukları anlayabilmek adına gerçekleştirilen standart olan testleri, gözlemi, ebeveyn ve öğretmen arasında geçen görüşmeleri, çalışma örneklerini, kayıt ve çevresel faktörleri içerisinde bulunduran bilgilerin derlenerek bir araya getirildiği bir işlemdir. Sadler (1989)'e göre değerlendirme, öğrencinin çalışması ve

performansı ile alakalı bir görüş veya yargıyı belirtmektir. Qu ve Zhang (2013)'a göre değerlendirmenin etkin olabilmesi adına belirlenmiş süreçleri takiben öğretim veya öğrenme hakkında geri bildirim yapılması ve öğrenme amaçlarının açık bir şekilde belirlenerek bu amaçların bir sürece yayılması gerekir. Değerlendirme, birey hakkında farkındalık kazanmak amacıyla bilgi edinme ve bir neticeye ulaşma sürecidir.

#### 2.3.3.1. Alternatif (Otantik) Değerlendirme

Öğrencinin eğitim öğretim ortamında bulunduğu zamanlarda, çoktan seçmeli testlerin haricindeki yalnızca bir doğru cevabın olduğu değerlendirme faaliyetleri, alternatif değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Bu metot sayesinde, öğrencinin çevresi ile ilgili tecrübelerine yönelik de bilgi edinebilmek mümkündür. İçerisinde oyun, gözlem, not, portfolyo ve görüşme gibi farklı opsiyonları bulundurmakla beraber uygulama esnasında öğrencini kendisini rahat hissedebileceği bir ortamda bulunması elde edilecek verilerin niteliği açısından önemlidir (Kılıç ve Aydın, 2014; Buldu, 2010; Eren, 2007).

Alternatif değerlendirme ebeveynler ve çocukları hakkında doğal yaşantılarını sürdürdükleri ortamlarından standartize edilmiş testlerin dışında yöntemlerle bilgilerin düzenli bir şekilde toplanmasıdır. Otantik değerlendirme, süreç içerisinde çocuk hakkında geri bildirim vermesinden dolayı ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğu tanıyarak beklentilerinin de istendik ve realist olmasını sağlar. Alternatif değerlendirmenin kritik noktası, doğal rutinlerinden sürdüren çocuk ve ebeveynlerden toplanılan bilgilerin yanında bu bilgileri dosyalamak ve paylaşmaktır (Neisworth ve Bagnato, 2004). Bu aşamada öğretmenlerin çocukları daha önceki yaşantılarını da göz ardı etmeyecek iyi bir gözlemci olma rolünü üstlenmesi önemli bir noktadır. Öğretmen çocuklar hakkındaki bilgileri toplar, düzenler, analiz eder ve ailelerle paylaşır (Zumwalt, 2012).

#### 2.3.3.2. Süreç Değerlendirme

Öğrencinin verdiği yanıtların kalitesine ilişkin bir sonuca varmakla birlikte, bu esnada öğrencinin neticelerini multi-ölçütsel bir platformda değerlendiren bir metot olarak karşımıza süreç değerlendirme çıkmaktadır (Sadler, 1989).

Öğrencinin öğrenme düzeyinin tespiti ve bu noktadaki hedeflerin gerçekçiliğini belirlemek adına devamlılık arz eden bir bilgi edinme vetiresidir (Heritage, 2007). Süreç değerlendirme

bir başka tanımda ise öğrenicinin başarım amacına katkı sağlamak maksadı ile öğrenme safhasının dahilinde yer alan bir metot olarak ifade edilmektedir. Buna ek olarak süreç değerlendirme, geleneksel değerlendirme metotlarından farklı olarak öğrencinin gelişim düzeyine ilişkin daha fazla done elde edilmesini sağlamaktadır (Roland, 2011). Öğrencinin önceden planlanış ve belirlenmiş safhalar içerisinde öğrenimine ilişkin gelişmeleri ele almayı amaçlamakla birlikte süreç değerlendirme, öğrencilere de dönüt sağlaması sayesinde onların kendi ihtiyaçlarını ve durumlarını inceleyebilme ve buna bağlı olarak başarım düzeylerini artırmalarını sağlayabilmektedir. Bu sayede gerek öğretmen gerek öğrenci, sürece ilişkin planlamada başvurabileceği verilere ulaşabilmektedir (Freisland, 2010; Cornelius, 2013).

Süreç değerlendirme, geniş bir vakte yayılan, öğretme ve öğrenme aktivitelerini içerisinde bulunduran, gözlem ve bireyin kendini değerlendirmesi yoluyla öğrenciler ile ilgili bilgi veren bir değerlendirmedir (Hilberg, 2012). Süreç değerlendirme; yazılı veya sözlü yorumlar, formal veya informal gözlemler ile çocuğun öğretmeniyle olan etkileşimi ile alakalı verileri içermektedir. Bu verilerden kişilerin kendi süreçleri ile ilgili ve öğretmenlerin kendi öğrencilerinden haberdar olması geri bildirim ile sağlanmaktadır. Geri bildirim, öğrenme ve öğretme aktivitelerini düzenleyen etkinliklerdir (Hilberg, 2012; Black ve William, 1998).

#### 2.3.3.3. Sonuç Değerlendirme

Sonuç değerlendirme, planlanan bir sürecin neticesinde meydana gelen öğrencinin muvaffakiyet durumunu ele almayı amaçlayan bir metot olarak süreç değerlendirmeden farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir (Oneal-Self, 2015). Öğrenicinin başarımını hülasa olarak ifade etmek maksadı ile kullanılmakta, sistematik olarak gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin neticesini ortaya koymakta ve bu doğrultuda değerlendirmeye ilişkin kararın verilmesine aracı olmaktadır (Morgan, Dunn, Parry ve O'Reilly, 2004; Edman, Gilbreth ve Wynn, 2010).

#### 2.3.3.4. Formal ve İnformal Değerlendirme

Formal değerlendirme, her birey açısından sabit tutulan şartlar altında birtakım testler veya ölçekle ile öğrencilerden geri bildirim almayı içerir. İnformal değerlendirme ise, formal

değerlendirmenin tersine doğal ortamlarda gerçekleşir, fazla bir çaba gerektirmez. İnformal değerlendirme sürecinde öğretmen veya araştırmacı kişinin zayıf veya kuvvetli yönleri ile ilgili bilgi edinebilir (Kraker, 2005; Maben, 2013). Brown ve Rolfe'ye (2005) göre formal değerlendirme bireyin inkişaf ve başarımını belirlemek amacıyla standardize edilmiş testleri ve testlerden elde edilen puanlamaları içerir. İnformal değerlendirmede ise çocuğun gösterdiği başarım ile alakalı puanlama yoluyla veya diğer çocukların başarımları ile ilgili karşılaştırma yapılmayan değerlendirme yöntemidir. Gullo'ya (2005) göre formal değerlendirme bireyin yaşıtları içerisindeki başarımını ölçmeye yarayan standardize edilmiş birtakım testlerle yapılan değerlendirme biçimidir. Erken çocukluk eğitiminde bir takım farklı amaçlara yönelik olan formal değerlendirme araç ve gereçleri mevcuttur. Gelişim izleme testleri, hazır bulunuşluk testi, başarı testi ve tanı ortaya koyan testler formal değerlendirme sürecinde kullanılmaktadır.

İnformal değerlendirme, günlük yaşantıları içinde bulunan gözlem, görüşme ve tecrübeleri içerir. İnformal değerlendirme sürecinde bireyler ile alakalı her türlü bilgi değerlendirme amacıyla kullanılacak veri potansiyeli olarak değerlendirilir. Öğrencilerin sözlü veya sözsüz iletişimleri, yazılı not veya resimler ile öğrencilerin yaşıtları içerisindeki tavırları informal değerlendirme yöntemi için veri toplama kaynağıdır (Ruiz-Primo, 2011). Erken çocukluk eğitiminde çocukların içerisinde bulunduğu dönemi ile gelişim nitelikleri bakımından informal değerlendirmeye, formal değerlendirmeye nazaran daha fazla yer verilmelidir (Hanes, 2010).

### 2.3.4. Değişken ve Değişken Türleri

Kişi, durum ve nesneye göre farklılık gösteren özelliklerin tümüne değişken denmektedir. Birtakım değişkenler, semboller ya da sözcüklerle anlatılırken, birtakım değişkenlerse sayılarla anlatılmaktadır. Sayılarla anlatılan değişkenler nicel, sözcük ya da sembollerle anlatılan değişkenlerse nitel değişken olarak ifade edilir. Nitel değişkenlere başarı durumu ve cinsiyet, nicel değişkenlere ise kabiliyet kavramları ve ağırlık örnek olarak gösterilebilir (Tüysüz, 2014).

Sürekli Değişken: Küsuratlı değerleri sürekli değişkenler alırlar. Tanımlanmış veya mutlak sıfır noktaları bulunmaktadır. Bu sebepten bu tarz ölçeklerde toplanan veriler aralıklıysa toplama ve çıkarma, oranlıysa toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri

yapılabilmektedir. Bu tarz değişkenler rakamlarla anlatıldıklarından dolayı nicel özelliğe de sahiptirler (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Süreksiz Değişken: Sadece tam sayılar ile anlatılabilen değişken türüdür. Bu tür değişkenler, kesirli rakamlarla ifade edilemezler (Tüysüz, 2014).

Bir diğer tasnifleme ise, değişkenlerin diğer değişkenleri etkileme hususuyla alakalıdır. Başka bir değişkene tabi olmaksızın değer alabilen değişkenlere bağımsız değişken, başka değişkenlere tabi olup farklı değerler alabilen değişkene ise bağımlı değişken denilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

### 2.3.5. Geçerlik

Geçerlik, tanımsal olarak en genel anlamda ölçümde kullanılan araç ile ölçmede kullanılan yöntemin ölçmeyi amaç edindiği özelliği herhangi başka bir özellikle karıştırmaksızın doğrudan ölçebilme aşaması olarak gösterilebilir (Demirel, 2002). Eğitimde kullanılan araç ve yöntemlerle ölçülmek istenilen değişkenler kişinin birtakım özellikleridir. Bu özellikler çoğu zaman bireyin başarısı, bireyin yetenekleri gibi değişkenlerdir. Ölçme aracının veya yönteminin ölçülmek istenen değişkenin ölçüsüne uygun bir puan vermesi, bu ölçüyü farklı olarak nitelendirilen değişkenler ile bir araya getirmemesi beklenir. Bir araç ile yöntem bu mertebeyi sağlayabildiği ölçüde geçerli puanlar oluşturur (Turgut, 1997).

Bir aracın geçerli seviyede olması için aracın yalnızca ölçmek amacıyla düzenlendiği niteliği ölçmesi, yani onu başka herhangi bir özellikler karıştırmadan doğrudan ölçmesi gerekir. Eğitimde ölçmek istenilen bilgi veya becerilerin tümünü ölçmek zor olduğu gibi, sınav ortamında elde edilen puana ölçmek istenilen özellik dışında kalan etkenlerin de etkisi yüksek olmaktadır. Bu etkenlerden ötürü elde edilen puanlar hata meydana getirmektedir (Küçükahmet, 1999). Ölçme neticelerinin geçerliğini oluşturmak için gerek ölçme araçlarının oluşturulmasında, gerekse ölçme yöntemlerinin uygulanmasında alınabilecek bir takım önlemler şunlardır:

- Kapsam geçerliği yalnızca konular açısından değil, testte bulunan soruları doğru cevaplandırabilmek adına gerekli birey davranışları açısından da önem kazanır. Bir araç, içinde bulundurduğu soruların geçerliği oranında geçerli olabilmektedir.
- Her soru, soruyla paralel olarak ölçülmesi hedeflenen bilgi ve becerilere sahip bireylerin tereddüt etmeksizin doğru bir şekilde cevap verebileceği; bu bilgi, beceri

veya yeteneklere sahip olmayan bireylerin ise doğru cevap veremeyeceği nitelikte olmalıdır.

- Sınav belirli bir sürede okutulan konular veya o konularla paralel olarak geliştirilmesi istenen bilgi, beceri veya yetenekler açısından hem kapsayıcı, hem de dengeli olmak durumundadır.
- Herhangi bir puanın geçerli olması adına ön koşul, onun güvenirliğidir. Güvenirlikten uzak olan bir puan yalnızca tesadüfi hataları ortaya koyar; hata da geçerli bir ölçü olarak ifade edilemez. Her ölçme neticesi yalnızca güvenirliği oranında geçerlik kazanmaktadır.
- Sınav ve ölçme araçlarının zorluğu da geçerliği etkileyen bir unsurdur. Güçlük seviyesi o sınavdan elde edilecek puan veya puanların kullanılacağı amaca uygun olarak ayarlanmalıdır.
- Aynı tip soruların yıldan yıla herhangi bir değişikliğe uğramadan tekrar tekrar kullanılması, sorulacak olan soruların sınavdan önce açıklanması, derslerin soruların çözümüne ayrılması, bireylerin kopya çekmesi, sınav süresinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak bir takım soruların cevapsız bırakılması, bireylerin çeşitli sebepler dolayısıyla sınavı tamamlamaması, bireylerin gürültü veya hastalık gibi sebeplerden dolayı soruları tüm kabiliyetleriyle cevaplandıramaması gibi faktörler geçerliği düşürmektedir (Turgut, 1997).

### 2.3.6. Güvenirlik

Güvenirlik, ölçme neticelerinin tesadüf eseri meydana gelen hatalardan arınıklık derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut, 1997). Bir ölçme neticesi, içerisindeki tesadüfen meydana gelen hataların azlık oranında güvenilir sayılır. Güvenirlik, ölçü aracının tutarlılığıdır. Eğer ki ölçümler arasında fark yok ya da fark az ise yapılan testin güvenirliği yüksek, arlarındaki fark yüksek ise testin güvenirliği düşük demektir. Ölçme aracının duyarlı ve tutarlı olarak ölçme yapması aracın güvenirliğini belirler (Küçükahmet, 1999).

Eğitimde kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin güvenirliğini arttırmak adına alınabilecek tedbirler şu şekildedir:

- Bir sınavda sorularsın sayısı arttıkça, o sınavdan elde edilen total puanın güvenirliği de çoğunlukla artar.

- Bir sınavda kullanılan soruların net, anlaşılır ve cevaplanabilir seviyede olması, o sınavdan elde edilebilecek toplam puanın güvenirliğini arttırır.
- Bir sınavda öğrencilerin, bütün soruları dikkatli ve hızlı bir şekilde cevaplamaya teşvik etmek güvenirliği arttırır.
- Sınavda verilen süre bütün öğrencilerin tüm soruları cevaplayabilmesine olanak sağlayacak şekilde verilmelidir.
- Bir sınavda kullanılan sorular, o sınavı cevaplayacak kişilerin ortalama yarısı tarafından cevaplanabilecek seviyede olmalıdır.
- Sınav, objektif olarak puanlanabilmelidir.
- Ölçmenin yapılmasında gösterilecek itina ve dikkat hemen hemen her zaman güvenirliği arttırır. Ölçmenin herhangi bir basamağında meydana gelen dikkatsizlik hataları, puanlama hatalarında meydana geldiği gibi tesadüfi hata türündedir ve ölçme neticesinin güvenirliğini düşürür.
- Güvenirliği arttırmak adına duyarlığı yüksek araç ve yöntemler kullanılmalıdır. Duyarlığı yüksek bir araç veya yöntem kullanmak her zaman güvenirliği yüksek sonuçlar elde eder.
- Ölçme neticelerinin ölçme işleminin yapabildiği detayda kaydedilmesi güvenirliği gerçek değerine yaklaştırır (Turgut, 1997).

### 2.3.7. Ölçmede Hata

Ölçme neticelerinin gerçek değerden farklı olması, ölmede hatanın vuku bulduğu anlamına gelir. Ölçme sonucuyla reel değer arasındaki farklılık ölçmede hata olarak tanımlanır. Ölçme işleminde hataya mahal verebilecek etkenlerden bazıları şunlardır:

- Ölçme yönteminden kaynaklanan hatalar; ölçümün nasıl yapılacağına dair verilen kararın yanlış olması sonucunda ortaya çıkan hatalardır.
- Ölçmeyi yerine getiren kişiden kaynaklanan hatalar; kişilerin, ölçme konusu ile alakalı bilgi ile becerilerinin eksik ve birbirinden farklı olmasından dolayı, herkes aynı hassasiyette bir ölçme yapamaz.
- Ölçme aracından kaynaklanan hatalar; ölçme aracının kalibrasyonu ne kadar iyi yapılırsa yapılsın zamanla hassasiyeti bozulabilir ya da ölçümü yapılan araç bozuk olabilir. Ölçmede kullanılacak araç güvenirlik ve geçerlik yönünden standart olmalıdır.

- Ölçüm yapılan ortamdan kaynaklanan hatalar; ölçümün yapılacağı yerdeki çevresel faktörler ölçme için uygun olmayabilir.
- Kaynağı belirsiz hatalar; kaynağı iyi bilinmeyen, ölçümü yapan şahsa veya ölçme aracına bağlı olan ve ölçme neticesine rastgele yansıyan hatalardır. Bu hatalara tesadüfi hatalar da denilmektedir (Yunus, 2018).

## 2.4. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Dersin öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme pratiklerinin hangi amaçla vakit yaratacakları, ders konularını en itimatlı biçimde nasıl tatbik edecekleri, nasıl kayıt altına alacakları ders verimine tesir eden mühim bir problemdir. Öğretmenlerin pek çoğu, bu hususa ilişkin yanıtlara sahip olmadığından dolayı derslerinde ölçme ve değerlendirme pratiklerinden imtina etmektedir. Bu vaziyette talebelerin seviyeleri ve yeterli olup olmadıkları ile ilgili dönüt edinilememesine sebebiyet vermektedir. Nihai olarak, formal öğretimin en önemli kertelerinden bir tanesinin noksan kalmasından ötürü, beden eğitimi dersleri ölçme ve değerlendirme bakımından kifayetsiz görünmektedir. Vuku bulan bu sorun beden eğitimi ve spor derslerinin iş görme yetisini yitirmesine neden olmaktadır. Bundan dolayı derslerde tatbik edilecek ölçme ve değerlendirme pratikleri, beden eğitimi ve spor dersinin amaç ve hedeflerini en uygun biçimde aksettirecek karaktere sahip olmalıdırlar (Erturan, Kangalgil ve İnce, 2010).

Talebelerin gelişim süreçlerini değerlendirme, bu sürece liderlik etme, öğrencileri tasnifleme ve spora güdüleme, bu safhada uygulanacak yöntemleri tespit etme ve kullanılması planlanan araç gereçleri tetkik etme, beden eğitimi ve spor alanında ölçme ve değerlendirmenin gayeleri arasında yer almaktadır (Mirzeoğlu, 2011). Uygun ölçme aracının seçilmesi, öğrenci gelişimi ile ilgili sağlıklı bilginin edinilmesini sağlayacak, bu durum da beden eğitimi ve spor derslerinin amaca uygun biçimde düzenlenmesine aracı olacaktır. Bu doğrultuda, tatbik esnasında faydalanılacak ölçme araç ve gereçleri, talebenin yaşına ve yetilerine münasip düzeyde olmalıdır. (İnce ve Saçlı, 2010).

### 2.4.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Standardize edilmiş fiziksel uygunluk ve beceri testleri, sözlü ve yazılı sınavlar, değerlendirme ve gözlem formları, beden eğitimi ve spor derslerinde en yaygın biçimde

kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme metotları olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Cengiz ve Semiz, 2010). Bu minvalde ön plana çıkan üç temel ilkenin mevcut bulunduğu görülmektedir. Bunların birincisi, ölçme ve değerlendirme alt faktörlerinin meydana getirdiği uygun metotları belirleyerek, formal bir biçimde programa empoze etmektir. İkinci ilke, öğretim görevlileriyle ilişkili nitelikleri, geçerli ve güvenilir bir şekilde kontrol edecek uygun testleri uygulamaktır. Nihai olarak, tedrisat vazifelerindeki edinimleri aksettirebilen değerlendirme şemalarını ortaya koymaktır (Yaykın, 2015).

Çoğunlukla neticeleri değerlendirmeye yönelik tatbik edilen geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin başlıca amacı öğrenci başarısının ortaya konması olarak görülmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme metotları ile ortaya çıkan değerlendirmelerde yaygın olarak istendik niteliklerin tespitinde problemlerin tecrübe edildiği ve öğretim sürecinde öğrencilere çağdaş eğitim perspektifleriyle kazandırılacak becerilerin bu tür yöntemler kullanılarak ölçülmesinin güçlükler yaratacağı düşünülmektedir (Şad ve Göktaş, 2013).

Öğretmenlerin, geleneksel ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde yegane uygulayıcı konumunda olduğu görülmekte ancak bu faaliyetler aracılığı ile öğrencinin bilgiyi edinim yolları, düşünce yapıları, analiz becerileri ve çevreleri ile olan sosyal etkileşimleri yeterli düzeyde ölçülememekte ve dolayısı ile değerlendirilememektedir (Büyüktokatlı ve Bayraktar, 2014). Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eksikliklerini bulunması yanı sıra avantajlı yönleri de bulunmaktadır. Pek çok öğrenciye ergonomik bir şekilde tatbik edilebilmesi ve iktisadi oluşunun yanı sıra, öğrencilerin bilgi düzeylerini veya genel durumlarını uzun bir süre sarf etmeden ortaya koyması, öğrencilerin genel sıralamalarını vermesi ve bir takım öğretim amaçlarına yönelik gerçekleştirilecek tetkikler için işlevsel özelliğe sahip olmaları, geleneksel ölçme ve değerlendirme metotlarının yararlı etkileri olarak değerlendirilebilir (Genç, 2008).

#### 2.4.1.1. Beceri Testleri

Öğretilmesi amaçlanan becerinin hangi düzeyde netice verdiğini tespit edebilmek amacı ile geliştirilmiştir. (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2012). Beceri testleri, oyun ortamı ile standart uygulama protokolleri gerektirmektedir. Test ve uygulama platformunun tutarlı olması, beceri testlerinin geçerliğine doğrudan etki etmektedir. Beceri sınıflarına bölme, gereksinimleri belirleme ve karşılaştırmalı değerlendirme amaçlı olarak kullanılsa da, beceri

testlerinin ana amacı yetinin öğrenilme düzeyini belirlemek olarak ifade edilmektedir. Birden fazla beceri testinin farklı özelliklerini taşıyan birleşik testler de literatürde karşımıza çıkmaktadırlar (Cengiz ve Semiz, 2010).

#### 2.4.1.2. Fiziksel Uygunluk Testleri

Fiziksel uygunluk, bireylerin bedensel etkinliklerde bulunan becerileri yahut bu becerilere erişmelerini sağlayan nitelikleri içerisinde bulunduran fiziksel aktivite mahsulüdür (Saçlı, Hünük ve İnce, 2010). Öğrencilerin fiziksel uygunluk niteliklerinin gelişim süreçlerini değerlendirebilmek adına öğretmenler aracılığı ile dönem başı ile dönem sonunda ölçümler alınabilir. En çok ölçülen fiziksel parametreler vücut kompozisyonu, kassal kuvvet, kas dayanıklılığı ile esnekliktir. Tüm öğrencilere ayrı bir form oluşturmak üzere ölçüm sonucunda meydana çıkan veriler forma işlenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2007).

#### 2.4.1.3. Yazılı Yoklamalar

Açık Uçlu Sınav: Suallerin öğrenciler tarafından yazılarak veya yazılı olarak önceden hazırlanmış bir şekilde teslim edilerek tayin edilen süre zarfında öğrencilerin yazarak cevapladığı sınav türüdür (Maral, 2009). Yazılı yoklamada öğrencilerden istenilen cevapları tasarlamaları, düşünmeleri ve düzenleyerek yazmalarıdır (Turgut ve Baykul, 2010). Ergonomik olmalarından kaynaklı, üst seviye davranışları ölçebilmeleri ve değerlendirebilmeleri, şans etmeninin olmayışı, öğrencilerin kendi dillerini yazılı olarak ifade edebilme kabiliyetlerinin ölçülmesinde en çok tercih edilen ve geçerliliği kabul gören bir vasıta olarak görülmesi bu sınav türünün pozitif yönleridir. Kapsam geçerliliğinin yüksek olmaması, puantajın fazla zaman almasından kaynaklı olarak kullanışlılığın düşmesi ile yazıların güzel olup olmaması, anlatım gücü, sınav kağıdının tertibi, öğrencilerin kompozisyon yazabilme yetenekleri gibi birçok faktörün sınavın puanlamasına etki ederek geçerliliği düşürmesiyse yazılı yoklamaların olumsuz negatif yönlerindendir (Doğan, 2007).

Kısa Cevaplı Sınav: Suallere tek kelime ya da birkaç kelime ile yanıt verilmesi istenilen veya cümle içerisinde geçen boşluğu tamamlama şeklinde görülen bir sınav türüdür. Kısa cevaplı sınav türünde verilen cevapların net olması puanlamanın objektif bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Kısa cevaplı yoklamalar yazılı yoklamalara cevapların öğrenciler tarafından tasarlanarak ve düşünülerek yazılması bakımından benzerlik gösterse de, cevapların öğrencilerin yorum katmalarına imkan vermemesi ve cevaplarla alakalı herhangi bir ipucu

içermemesinden bakımından çoktan seçmeli, eleştirel ve doğru-yanlış test yöntemlerinden ayrılır (Çepni, 2009).

Doğru Yanlış Sınavı: Soruların içerisinde verilen önermelerin doğru y ada yanlış olup olmadığının öğrenciler tarafından cevaplandırılmasana dayanan bir sınav türüdür. Sınav soruları doğru-yanlış yahut evet-hayır biçiminde cevaplandırılır. Doğru yanlış sınav türünde verilen iki seçenekten bir tanesinin doğru olmasından dolayı şans faktörünün de etkili olmasına sebep olur. Hazırlanışının ve cevaplandırılmasının zor olmamasıysa doğru-yanlış sınav türünün pozitif yönüdür (Atılgan, 2007).

Çoktan Seçmeli Sınavlar: Belirli bir sayıdaki seçeneklerden bir tanesinin seçilerek cevaplandırılması gereken soru türlerinden meydana gelen bir sınav çeşididir (Doğan, 2007). Çoktan seçmeli sınav türünde madde, kök, çeldiriciler ve doğru yanıtlar olmak üzere toplam üç temek kısım bulunmaktadır. Kök, genel olarak soru cümlesini tanımlar. Doğru cevap, sorulan sorunun yanıtını meydana getiren ifade veya kelimedir. Çeldiriciler, sorulan sorunun mantık çerçevesinde olan yanlış cevabıdır. Testlerde bulunan çeldiriciler sınıf seviyesine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Çoktan seçmeli testlerin kaliteli olması, üstü bilişsel becerileri ve kavramı ölçmesi ile çeldiricilerin çok bilmeyenle bileni yeteri kadar çekmesine bağlıdır (Gültekin, 2014).

Eşleştirme Sınavı: Sorulan sorular ve cevaplar kısmı olarak iki grupta incelenir ve birbirleriyle bağlantılı olan öğelerin yine birbirlerine bağlanması biçiminde gerçekleştirilen bir sınav çeşididir (Bahar, Nargün, Durmuş ve Bıçak, 2009). Sorulan sorular sayılarla sıralanırken, verilen cevaplar ise harflerle sıralanmaktadır. Hazırlanışı ve puanlamasının zor olmayışı, ilişkili olayların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanımının basit olması, cevabı şans faktörü sayesinde tahmin etmenin az olması ve aynı zamanda soruları ve cevapları içerisinde barındırması bu sınav türünün pozitif yönleridir (Yavuz ve Kepceoğlu, 2014).

### 2.4.2. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Pratikte gerçekleştirilen son beden eğitimi ve spor programı, öğrencilere verilen bilgi, değerler ve becerilerin en üst derece kazandırılması asıl amaç olarak belirlenmiştir. Bu bakımdan öğrencilere aktif olarak katılım gösterecekleri öğretim yaklaşımlarının uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Yine bu programda bireylerin gelişim süreçlerinin

izlenmesi ve bu gelişim süreçlerine bağlı olarak öğrencilerin yönlendirilmeleri önemsenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Öğrencilerin işlenen ders ve konulardan ne kadarını öğrendiklerini ya da öğrencilerin yeteneklerinin gelişim seviyelerini belirlemek hedefiyle bir takım ölçme araç ve gereçlerinden faydalanılmaktadır. Bu ölçme araç ve gereçleriyle öğretimdeki eksiklikler tespit edilerek muhtemel çözüm önerileri geliştirilebilir. Beden eğitimi ve spor derslerindeki eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına bireylerin aktif olarak katılımlarının sağlanması oldukça önem arz etmektedir. Değerlendirme aşamasında bireylerin aktif olarak dahil olması, yine onların motivasyonlarını artmasını sağlamanın yanı sıra derse aktif bir biçimde katılmalarına da katkı sağlayacaktır. Bu durumda öğrenmenin pozitif bir düzeyde gerçekleştirilmesi yine pozitif yönde katkı sağlamaktadır (Genç, 2008).

Alternatif ölçme yaklaşımları bireylerin kendi öğrenme seviyelerini yine kendilerinin belirleyebilmesi lüksünü öğrenciye tanımaktadır. Alternatif ölçme yöntemleri ile bireyler, beden eğitimi ve spor derslerindeki kazanımlarını farklı aktiviteler ile ifade edebilirler. Beden eğitimi ve spor derslerinde bireylerin sınıf ile yaş düzeylerine uygun olarak ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlenebilmektedir. Bu nedenle, bireyin derste öğrendiği becerinin ölçülmesi farklı bir ölçme ve değerlendirme aracı ile gerçekleştirilirken, spor kültürü ve hareket alışkanlığının öğrenildiği bilginin ölçülebilmesi başka bir ölçme ve değerlendirme araçları ile yapılabilmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme araçları, yazılı, işitsel ya da görsel materyallerden oluşabilmektedir. Eğitim ortamında aktif olarak kullanılacak yöntemin önceden belirlenmiş hedefle paralellik göstermesi önem arz etmektedir (Bulca, Saraç ve Yapar, 2010).

Günümüz şartlarından öğretmenler, farklı yaş gruplarında, farklı seviyelerde ve birbirinden farklı sosyo-ekonomik yapıda bir araya gelen öğrenci grupları ile çalışmak durumundadır. Bu durumda, beden eğitimi ve spor derslerinde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin farklı yöntem ve teknikler kullanılarak gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Beden eğitimi ve spor faaliyetleri, bilişsel ve duyuşsal özelliklerin yanı sıra ağırlıklı olarak fiziksel-devinişsel özellikleri barındırdığı için beden eğitimi ve sporda ölçme ve değerlendirme aktiviteleri farklı alanlara nazaran daha da karmaşık bir haldedir (Can, 2014).

### 2.4.2.1. Gelişim Dosyası (Portfolyo)

Öğretilen bilgilerin öğrenciler tarafından çalışma modeli olarak bir araya getirmesiyle oluşturdukları birikimler gelişim dosyası olarak nitelendirilmektedir (Acar, 2014). İlk aşamada öğrenci amacına karar vermeli, sonrasında ise söz konusu dosya amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu noktada elde edilecek verimin artırılması adına, öğrenicinin dosyasında yer alan belge ve bulguları inceleyerek gelişimine yönelik dönütlerin sağlanması gerekmektedir. Bu noktada, puanlama, tasnifleme tanımlama amacını güdebileceği gibi, tüm bu amaçların safhalarında hedefin tayin edilmiş olması elzemdir (Gültekin, 2014).

Öğrenci ürün dosyası, geleneksel olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından öğretmenlere, veli ve öğrencilerin kendilerine güvenilir, dinamik bilgiler sağlamaktadır. Öğrenci ürün dosyasının bu tarafı, onun eğitim ve öğreniminde öncelikli olan bir ölçme ve değerlendirme aracı olmasını sağlamaktadır (Birgin, 2008).

Beden eğitimi ve spor dersinde bireylerin dosyaları, öğrencilerin hangi biçimde kendilerini ifade ettiklerini, davranış sergilediklerini ve öğrenme seviyelerini göstermektedir. Beden eğitimi ve spor dersinin içeriğini incelediğimizde öğrenci ürün dosyalarının meydana gelme hedefi, öğrencilerin inkişaf düzeylerinin gözlenebilmesidir. Öğrenci ürün dosyalarının içerisinde bireylerin kendileri ile ilgili yapmış oldukları değerlendirmeler bulunabilir (Çelik-Kayapınar ve Savaş, 2012).

### 2.4.2.2. Performans Değerlendirme

Ürünün ve aynı anda sürecin de değerlendirilmesini hedefleyen performans değerlendirme, bireylerin günlük yaşantılarındaki sorunları hangi biçimde çözebileceklerini ve bu sorunların gündelik hayattaki sorunlarını çözmede sahip oldukları beceri ve bilgileri hangi biçimde kullanıma sokacaklarını göstermesini ister. Performans değerlendirme ile öğrenciler, sınav saatleri ile herhangi bir sınırlandırma olmadan uzun süre zarfında çalışma yapma imkan ve olanağı bulurlar (Yaşar, 2014). Performans görevi kişisel mesai harcanması neticesinde olabileceği gibi ekip çalışmalarıyla da gerçekleştirilebilir. Kişisel veya ekip çalışmalarıyla öğrencilerin özgüveni ve bilimsel karar verme maharetleri artar. Performans değerlendirme ile öğrenci sınav kaygısının azaldığını farkına varır, daha iyi ve kalıcı bir şekilde öğrenme gerçekleşir (Baykul, 2000).

### 2.4.2.3. Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin vermiş oldukları cevapları ve başarımlarını ifade eden ve bu kavramları hudutları daha önceden belirlenmiş birtakım kıstaslar dahilinde puanlamada kullanılan araçlardır (Yaşar, 2014). Beden eğitimi ve spor derslerinde hedeflere ulaşma seviyelerinin ölçülmesinde öğretmenlerin sık sık faydalandıkları araçlardandır. Bu araçlar, öğretmenlere, istendik becerinin en olumlu biçiminin tarifini yapmak, öğrencilere değerlendirme sebeplerini açıklamak, beden eğitiminin ve velinin diğer paydaşlarına hedef ve neticeleri göstermek, öğretmenlerin ön yargısız bir şekilde ve tutarlı olarak puan vermesini sağlamak ve bireylerin değerlendirmek için gereken tüm süreçleri katır altına almak hedefi ile yapılır (İnce ve Saçlı, 2010).

Holistik (Bütünsel) dereceli puanlama anahtarları: Değerlendirmenin genel olarak ele alındığı zaman, çalışmaların neticesine göre öğrencileri puanlamak amacıyla kullanılır. Holistik dereceli puanlama anahtarlarında tüm süreçten çok, ortaya çıkan ürünlere, ürünlerin kalitelerine ve çalışmanın neticelerine odaklanılmaktadır (Kan, 2011).

Analitik (Ayrışmış) dereceli puanlama anahtarları: Başarımların farklı biçimlerde bölünmesiyle meydana gelirler. İlk olarak ürünü meydana getiren parçaların ayrı bir biçimde puanlanması ile yapılır ve bu puanlar daha sonra toplanarak toplam puan hesaplanır. Analitik dereceli puanlama anahtarları, araştırmanın bölümlerini farklı bir şekilde değerlendirmek için oluşturulur (Ersöz, 2012). Analitik puanlama anahtarları bireylere sınırlı ve üstün yönlerine ait daha detaylı geri bildirim sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenci, verdiği cevaplardan hangilerinin uygun olup olmadığı, hangilerinin geliştirilmeye ihtiyacı olup olmadığı bilgisine erişebilir (Gültekin, 2014).

### 2.4.2.4. Gözlem Formu

Gözlem formları öğrencilerle ilgili kısa süreli ve doğru bilgi almak amacıyla kullanılmaktadır. Öğretmen, gözlem formlarını kullanarak öğrencilerin yalnızca dersle alakalı değil aynı zamanda bilgi, yetenek, değer ve kabiliyetleri ile ilgili de bilgi sahibi olabilmektedir. Gözlem formu aracılığı ile öğrencinin sözlü ve yazılı olmak üzere tüm davranışlarını ölçmek mümkündür (Şimşek, 2012).

Gözlem, katılımlı ve katılımsız olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bunlar;

- Katılımlı gözlem: Araştırmacının, araştırmanın gerçekleştirildiği ortama girerek verileri birinci elden elde etmesi ve araştırma yaptığı kaynaklara katkıda bulunmasıdır.
- Katılımsız gözlem: Araştırmacının, yalnızca gözlemci olarak bulunduğu, araştırmacının kimliği, araştırmanın konusu ve işleyeceği sürecin belirli olduğu bir gözlem çeşididir. Katılımsız gözlem daha fazla standardize edilmiş aynı zamanda yapılandırılmış gözlem çizelgelerinde kullanılabilmektedir. Katılımsız gözlemde araştırmacı gerçekleşen olaylara dahil olmadan arka planda gözetler ve geri planda kalır, tamamıyla dışarıdan yapılanı gözlemleyerek kayıt altına alır (Çepni, 2008).

Çepni, (2008)'e göre çeşitli gözlem çizelgeleri bulunmaktadır. Bunlar;

- Yapılandırılmış,
- Yarı yapılandırılmış,
- Yapılandırılmamış gözlem çizelgeleridir.

Öğretmenlerin istendik bir gözlem gerçekleştirebilmeleri için bir takım konulara önem göstermeleri gerekmektedir;

- Bütün öğrenciler için bire bir aynı seviyede ölçütler konulmalıdır.
- Öğrencilerin tümü birden fazla kez gözlemlenmelidir.
- Öğrenciler içinde bulundukları ortamdan farklı ortamlarda gözlemlenmelidir.
- Bütün öğrenciler kendilerine ait farklı özellik, tavır ve yeteneklerini göz önüne alınarak değerlendirilmelidir.
- Değerlendirmede, yapılan gözlem adına mümkün olduğunca gözlem yapılan süre kayıt altına alınmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

#### 2.4.2.5. Kontrol Listesi

Başarım kriterlerinin yazılı olarak bulunduğu listeyi tanımlayan kontrol listeleri, gerçekleştirilen başarım özelliğini ya da gözlenen davranışın ne kadar sık olduğunu evet hayır veya var yok biçiminde ortaya çıkarmada kullanılmaktadır. (Gültekin, 2014). Kontrol listeleri, eğitimde bireylerden elde edilen bilgilerin yönetilmesinde etkili olmasının yanı sıra öğrenciler ile ilgili bilgi ortaya koyma durumunda da etkilidir. Yarım kalmış veya neticelendirilmiş çalışmalar ile malzemelerin değerlendirilmesi kontrol listeleri kullanılarak ortaya konulmaktadır. Bireylerin başarılı olup olmadıkları hayır, az, evet ve çok şeklinde

kullanılan ölçeklerle gösterilebilir. Kontrol listeleri, sıklıkla karşılaştırılarak bireylerde bir kazanım olduğu veya olmadığı gözlenebilir. Öğretmenlerin yapmış oldukları tercihlere ve hedefleri göz önünde bulundurularak kontrol listelerinden toplanılan bilgiler, değerlendirme sürecinde öğretmenlere yol gösteren bir metot olabilir. Öğretmenler, herhangi bir kısıtlama söz konusu olmaksızın kontrol listelerini hazırlamada özgürdür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009).

#### 2.4.2.6. Öz-Akran Değerlendirme

Bireylerin kendilerine ait olan performansları yine kendilerinin değerlendirmesi ve bireylerin öz yeterlilikleri ile alakalı karar verebilme durumlarını ölçen yönteme öz-akran değerlendirme yöntemi denilmektedir (Anagün, 2014). Bireysel değerlendirme, kişinin sadece bireysel olarak gerçekleştirdiği çalışmalarını not olarak değerlendirmesi olarak değil aynı zamanda meydana gelen işin kalitesini daha fazla geliştirmeye yönelik olarak değerlendirme sürecine aktif bir biçimde katılmasıdır. Öğrencinin, ortaya koyduğu performansı ile ilgili geri dönüt vermesi özellikle ortaya koymuş olduğu işte kendi farkındalığını arttırması anlamına gelmektedir. Performans odaklı değerlendirme yöntemlerinin temel basamaklarından biri olan öz değerlendirme yöntemleri, yaygın olarak açık uçlu maddeler ile dereceleme ölçeklerinin bir arada kullanıldığı değerlendirme yöntemleridir. (Gültekin, 2014).

Etkili bir öz değerlendirme için bireylerin performans ölçütlerini iyi bir şekilde kavramaları gerekir. Bu şekilde ne kadar iyi veya ne kadar kötü oldukları hakkında bireyler kendi kendilerine karar verebilir ve değerlendirmede bulunabilir. Bu ölçütlerin içselleştirilmesi ve daha derin bir şekilde öğrenmenin gerçekleştirilmesi ile daha fazla öz kontrolün gelişimine katkı sağlar. Aynı anda içselleştirdikleri ölçütler sayesinde öğrenenler, arkadaşlarının veya öğretmenlerinin verdikleri geri dönütleri daha sağlıklı bir şekilde anlayabilirler. Bu sebeple, değerlendirme ölçütleri anlaşılabilir, net ve öğrenci seviyesine uygun bir şekilde olmalıdır. Bireyler ancak bu sağlıklı koşulların sağlandığı durumlarda performansları ile ilgili daha etkili kararlar verebilirler (Anagün, 2014).

Öz değerlendirmenin bir takım avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Bireylerin yaptıkları işlerle alakalı hatalarını görmelerine; güçlü veya zayıf yönleri ile ilgili kendi algılarını geliştirmelerine; akademik olan veya olmayan duyuşsal ve devinişsel yeterliliklerini gözlemlemelerine yönelik bilgi akışı sağlanması öz değerlendirmenin olumlu

yönlerindendir. Objektif bir şekilde yorumlamanın kolay olmaması, öğrencilerin kendi kendilerinin yeterli olup olmadıklarını az ya da çok tahmin etmeleri ile birlikte yanlı davranma durumları da öz değerlendirmenin negatif yönlerindendir (Tekindal, 2014).

Akran değerlendirme; bireylerin belirli çerçevede diğer arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmaları değerlendirebilme sorumluluğunu barındırmaları olarak tanımlanabilir. Birbirleriyle ilişkisi olan veya benzer durumda bulunan öğretim görevlerini ortaya çıkartan bireylerin, yine birbirlerinin göstermiş oldukları performansları doğru bir biçimde gözlemleyebilmeleri, gerçekleştirilen değerlendirme olgusunun en temel noktasıdır (Anagün, 2014). Akran değerlendirme; kavram yanılgılarının ve ayrıca meydana gelen hataların belirlenmesini sağlamakla beraber yapılan değerlendirmelerden önce, değerlendirme anında ve değerlendirmeden sonra bireylerin üst bilişsel ve bilişsel düzeylerini desteklemektedir (Börkan, 2017). Akran değerlendirme; beden eğitimi derslerinde öğrencilerin göstermiş oldukları iş birliğine ihtiyaç duyulan ikili çalışma durumlarında ve ekip olarak gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılabilmektedir. Akran değerlendirme, öğretimin bütünselliği içinde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin bu sürece aktif bir biçimde katılmasının yanı sıra öğretimin rahat bir biçimde gerçekleştirilmesini de sağlamaktadır. Öğretmenlerin üzerindeki iş yükü, öğrencilerin etrafındaki arkadaşlarını değerlendirmelerinden ötürü de azalmaktadır (Yılmaz, 2007).

Norcini (2003), akran değerlendirmenin aşamalarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Hedef belirleme,
2. Değerlendirme ölçütlerinin tanımlanması,
3. Bütün katılımcıların sürece dahil edilmesi,
4. Değerlendirme neticelerinin uygulama süresince izlenmesi,
5. Katılımcı bireylere geri bildirim sağlanması.

Başarı gelişiminin önemli bir parçası olarak nitelendirilen akranla öğrenme, yaşantının ilk dönemlerinde elde edilen dönütler sayesinde olumlu davranışlar edinmeye yöneltebilmektedir. Ders sürecinde de, akranla gerçekleştirilen faaliyetler öğrenmeye doğrudan etki etmekle birlikte, muhakkak bir silsile halinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte, akranla dizayn edilen öğrenme aktiviteleri esnasında öğretmenin başından sonuna dek değerlendirme yapması gerekebilmektedir. Çıraklık modeli ile benzerlikler gösteren akranla öğrenme kavramında, fertlerin birbirlerinin noksan yönlerini öğrenmeleri ve bunu gidermeleri amaçlanmaktadır (Tekindal, 2014).

# BÖLÜM III

# YÖNTEM

## 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini tespit etmek amacı ile betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, bir değişkene ait verilerin elde edilmesi, işlenmesi ve sunulması ile meydana gelen istatistiksel işlemlerden oluşmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

## 3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Aksaray ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 183 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesi amacı ile Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2014)'a ait formül kullanılmış ve 0.05 örneklem hatası ile 124 katılımcının evreni temsil edeceği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda ulaşılmış 141 beden eğitimi ve spor öğretmeni, araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır**.** Basit tesadüfi örnekle yöntemi, evreni oluşturan her bireyin örneğe dahil olma ihtimalinin eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Arıkan, 2004).

## 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanmış kişisel bilgi formu ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gelişim dosyası, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı,

gözlem formu, kontrol listesi ve öz-akran değerlendirmeyi kullanabilme yeterliliklerini belirleyebilmek gayesi ile Acar ve Anıl (2009) tarafından üçlü likert tipinde geliştirilen ve 26 maddeden oluşan anket, bu çalışmada beşli likert tipinde kullanılmıştır. Buna ek olarak, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları noktasında yaşadıkları sorunları belirleyebilmek amacı ile, bu alanda uzman akademisyen ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda oluşturulan açık uçlu anket sorusundan veri toplama aracı olarak yararlanılmıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde demografik bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) ile incelenmiştir. Verilerin dağılımını incelemek amacı ile One-Sample Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna istinaden, ikili gruplar için Mann Whitney-U, üç veya daha fazla gruba sahip bağımsız değişkenler için Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Katılımcıların ankete vermiş oldukları yanıtların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların belirlenmesi amacı ile Chi Square testine başvurulmuştur. Açık uçlu anket sorusuna verilen yanıtlar için ise nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır.

### 3.5. Araştırmanın Hipotezleri

#### 3.5.1. Cinsiyet Değişkenine Ait Hipotezler

H0: Cinsiyet değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: Cinsiyet değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır.

#### 3.5.2. Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Hipotezler

H0: Öğrenim durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: Öğrenim durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır.

### 3.5.3. Hizmet Süresi Değişkenine Ait Hipotezler

H0: Hizmet süresi değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: Hizmet süresi değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır.

### 3.5.4. Mezuniyet Yılı Değişkenine Ait Hipotezler

H0: Mezuniyet yılı değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: Mezuniyet yılı değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır.

### 3.5.5. Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Hipotezler

H0: Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur.

H1: Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır.

# BÖLÜM IV

# BULGULAR

## 4.1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik bilgilerine yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri*

| **Değişkenler** | | **n** | **%** |
|---|---|---|---|
| **Cinsiyet** | Kadın | 33 | 23,4 |
| | Erkek | 108 | 76,6 |
| | Toplam | 141 | 100,0 |
| **Öğrenim Durumu** | Lisans | 123 | 87,2 |
| | Yüksek lisans | 18 | 12,8 |
| | Toplam | 141 | 100,0 |
| **Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu** | Evet | 59 | 41,8 |
| | Hayır | 82 | 58,2 |
| | Toplam | 141 | 100,0 |
| **Hizmet Süresi (Yıl)** | | **f** | **%** |
| | 1-5 | 50 | 35,5 |
| | 6-10 | 37 | 26,2 |
| | 11-15 | 20 | 14,2 |
| | 16-20 | 18 | 12,7 |
| | 21-25 | 16 | 11,4 |
| | Toplam | 141 | 100,0 |
| **Mezuniyet Yılı** | 1991-1997 | 23 | 16,3 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 1998-2004 | 34 | 24,1 |
| | 2005-2011 | 47 | 33,3 |
| | 2012-2018 | 37 | 26,2 |
| | Toplam | 141 | 100,0 |

Tablo 1'de belirtildiği üzere araştırmaya dahil olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 33 (%23,4)'ü kadın, 108 (76,6)'i erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 123 (%87,2)'ü lisans mezunu iken, 18 (%12,8)'i yüksek lisans mezunudur. 59 (%41,8) katılımcı ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış, 82 (%58,2) katılımcı ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almamıştır. Araştırma kapsamında veri toplanan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 49 (%34,8)'u 1-5, 38 (%26,9)'i 6-10, 20 (%14,2)'si 11-15, 18 (12,7)'i 16-20 ve 16 (%11,4)'sı 21-25 yıl aralığında hizmet sürelerine sahiptirler. Katılımcıların mezuniyet yılı dağılımı incelendiğinde ise, 23 (16,3)'ü 1991-1997, 34 (24,1)'ü 1998-2004, 49 (34,8)'u 2005-2011 ve 35 (24,8)'i 2012-2018 yılları arasında mezun oldukları görülmektedir.

### 4.2. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testine İlişkin Bulgular

Elde edilen verilere yönelik yapılan normallik testlerine ait bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyutları Gösteren One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi*

| **Alt Boyutlar** | **n** | **x̄** | **ss** | **P** |
|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | 141 | 3,5759 | ,05624 | ,002 |
| **Performans Değerlendirme** | 141 | 3,8851 | ,05094 | ,010 |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | 141 | 3,5922 | ,05640 | ,000 |
| **Kontrol Listesi** | 141 | 3,6525 | ,05841 | ,000 |
| **Gözlem Formları** | 141 | 3,7163 | ,05497 | ,000 |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | 141 | 3,6684 | ,05550 | ,003 |

*p<0,05

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterliklerini ölçmek amacı ile kullanılan veri toplama aracının alt boyutlarına yönelik yapılan One-Sample Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonucunda, tüm alt boyutlarda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

### 4.3. Katılımcıların Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

**Tablo 3**. *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gelişim Dosyası, Performans Değerlendirme, Dereceli Puanlama Anahtarı, Kontrol Listesi, Gözlem Formu ve Öz-Akran Değerlendirme Kullanabilme Yeterliliklerine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı*

| | | | Hiç Katılmıyorum | | Katılmıyorum | | Kısmen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Tamamen Katılıyorum | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **s** | **x̄** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** |
| **Gelişim Dosyası** | | | | | | | | | | | | |
| Gelişim dosyası hakkında yeterli bilgiye sahibim | ,96 | 3,70 | 1 | ,7 | 17 | 12,1 | 35 | 24,8 | 58 | 41,1 | 30 | 21,3 |
| Öğrencileri değerlendirmede gelişim dosyasını etkili olarak kullanabiliyorum | ,87 | 3,79 | 12 | 8,5 | 35 | 24,8 | 64 | 45,4 | 30 | 21,3 | 12 | 8,5 |
| Gelişim dosyalarını kolay bir şekilde değerlendirebiliyorum. | ,84 | 3,78 | 1 | ,7 | 9 | 6,4 | 35 | 24,8 | 71 | 50,4 | 25 | 17,7 |
| Gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde uygun ölçütleri seçebiliyorum. | ,92 | 3,63 | 2 | 1,4 | 13 | 9,2 | 43 | 30,5 | 59 | 41,8 | 24 | 17,0 |
| Gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum. | 1,21 | 2,96 | 17 | 12,1 | 35 | 24,8 | 45 | 31,9 | 24 | 17,0 | 20 | 14,2 |
| **Performans Değerlendirme** | | | | | | | | | | | | |
| Performans değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim. | ,88 | 4,04 | 2 | 1,4 | 6 | 4,3 | 21 | 14,9 | 66 | 46,8 | 46 | 32,6 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Programda belirtilen kazanıma uygun olarak performans görevi seçebiliyorum. | ,80 | 4,13 | 0 | 0 | 4 | 2,8 | 25 | 17,7 | 60 | 42,6 | 52 | 36,9 |
| Performans değerlendirmeyi sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | ,88 | 4,16 | 2 | 1,4 | 4 | 2,8 | 20 | 14,2 | 58 | 41,1 | 57 | 40,4 |
| Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirmede uygun ölçüt seçebiliyorum. | ,95 | 4,07 | 1 | ,7 | 9 | 6,4 | 25 | 17,7 | 49 | 34,8 | 57 | 40,4 |
| Performansların değerlendirilmesinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum. | 1,36 | 3,00 | 26 | 18,4 | 28 | 19,9 | 31 | 22,0 | 32 | 22,7 | 24 | 17,0 |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | | | | | | | | | | | | |
| Dereceli puanlama anahtarı hakkında yeterli bilgiye sahibim. | ,99 | 3,79 | 5 | 3,5 | 8 | 5,7 | 33 | 23,4 | 60 | 42,6 | 35 | 24,8 |
| Uygun dereceli puanlama anahtarı hazırlayabiliyorum. | ,91 | 3,80 | 3 | 2,1 | 11 | 7,8 | 28 | 19,9 | 67 | 47,5 | 32 | 22,7 |
| Dereceli puanlama anahtarını etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | 1,05 | 3,76 | 4 | 2,8 | 16 | 11,3 | 27 | 19,1 | 57 | 40,4 | 37 | 26,2 |
| Dereceli puanlama anahtarı hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum | 1,22 | 3,00 | 17 | 12,1 | 37 | 26,2 | 32 | 22,7 | 38 | 27,0 | 17 | 12,1 |
| **Kontrol Listesi** | | | | | | | | | | | | |
| Kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim. | ,99 | 3,77 | 3 | 2,1 | 15 | 10,6 | 27 | 19,1 | 63 | 44,7 | 33 | 23,4 |
| Uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum. | ,94 | 3,84 | 0 | 0 | 15 | 10,6 | 25 | 17,7 | 68 | 48,2 | 33 | 23,4 |
| Kontrol listesi etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | ,95 | 3,75 | 2 | 1,4 | 17 | 12,1 | 22 | 15,6 | 73 | 51,8 | 27 | 19,1 |
| Kontrol listesi hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum. | 1,29 | 3,25 | 18 | 12,8 | 23 | 16,3 | 33 | 23,4 | 40 | 28,4 | 27 | 19,1 |
| **Gözlem Formları** | | | | | | | | | | | | |
| Gözlem formları hakkında yeterli bilgiye sahibim. | ,87 | 3,87 | 2 | 1,4 | 14 | 9,9 | 22 | 15,6 | 66 | 46,8 | 37 | 26,2 |
| Uygun gözlem formları hazırlayabiliyorum. | ,91 | 4,01 | 1 | ,7 | 9 | 6,4 | 25 | 17,7 | 59 | 41,8 | 47 | 33,3 |
| Gözlem formlarını etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | ,97 | 3,85 | 2 | 1,4 | 13 | 9,2 | 27 | 19,1 | 61 | 43,3 | 38 | 27,0 |
| Gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum. | 1,34 | 3,14 | 22 | 15,6 | 24 | 17,0 | 34 | 24,1 | 34 | 24,1 | 27 | 19,1 |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Öz değerlendirme-akran değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim. | ,93 | 3,91 | 2 | 1,4 | 12 | 8,5 | 20 | 14,2 | 70 | 49,6 | 37 | 26,2 |
| Uygun öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlayabiliyorum. | ,89 | 3,93 | 0 | 0 | 11 | 7,8 | 28 | 19,9 | 62 | 44,0 | 40 | 28,4 |
| Öz değerlendirme-akran değerlendirme formları etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | ,98 | 3,85 | 2 | 1,4 | 14 | 9,9 | 25 | 17,7 | 62 | 44,0 | 38 | 27,0 |
| Öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum. | 1,31 | 2,99 | 24 | 17,0 | 30 | 21,3 | 31 | 22,0 | 36 | 25,5 | 20 | 14,2 |

Tablo 3'te, Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gelişim dosyası, performans değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, gözlem formu ve öz-akran değerlendirme kullanabilme yeterliliklerine yönelik görüşlerinin dağılımı frekans değerleriyle birlikte verilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından gelişim dosyasına ait frekans dağılımı incelendiğinde, katılımcıların ''gelişim dosyalarını kolay bir şekilde değerlendirebiliyorum'' ifadesine %50,4 oranında katılıyorum yanıtını verdikleri, ''gelişim dosyası hakkında yeterli bilgiye sahibim'' ve ''gelişim dosyalarını kolay bir şekilde değerlendirebiliyorum'' ifadelerine %0,7 oranında hiç katılmıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Performans değerlendirme aracına ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların ''performans değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim'' ifadesine %46,8 oranında katılıyorum yanıtını verdikleri, ''programda belirtilen kazanıma uygun olarak performans görevi seçebiliyorum'' ifadesine yönelik verilen hiç katılmıyorum yanıtının frekans değerinin ise %0 olarak tespit edildiği gözlemlenmiştir. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) aracına yönelik elde edilen bulgularda ''uygun dereceli puanlama anahtarı hazırlayabiliyorum'' ifadesine %47,5 oranında katılıyorum yanıtı verildiği, yine aynı ifadeye %2,1 oranında hiç katılmıyorum yanıtının verildiği tespit edilmiştir. Kontrol listesi aracına yönelik frekans dağılımlarında, ''kontrol listesi etkili bir şekilde kullanabiliyorum'' ifadesine %51,8 oranında katılıyorum yanıtı verildiği, ''uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum'' ifadesine yönelik verilen hiç katılmıyorum yanıtının frekans değerinin ise %0 olarak tespit edildiği görülmektedir. Bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olan gözlem formlarına ilişkin elde edilen bulgularda, ''uygun gözlem formları hazırlayabiliyorum'' ifadesine %41,8 oranında katılıyorum yanıtının verildiği, yine aynı ifadeye %0,7 oranında hiç katılmıyorum yanıtının verildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen son alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olan öz değerlendirme-

akran değerlendirmeye ilişkin frekans dağılımlarına bakıldığında, ‘’öz değerlendirme-akran değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim’’ ifadesine %49,6 oranında katılıyorum yanıtının verildiği, ‘’uygun öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlayabiliyorum’’ ifadesine yönelik verilen hiç katılmıyorum yanıtının frekans değerinin ise %0 olarak tespit edildiği görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek ($\bar{x}$=4,16) maddenin ‘’Performans değerlendirmeyi sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanabiliyorum’’ olduğu görülmekte iken, en düşük ($\bar{x}$=2,96) maddenin ise ‘’Gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum’’ olduğu belirlenmiştir.

### 4.4. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterliklerini ölçmek amacı ile kullanılan veri toplama aracından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırmaları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**. *Cinsiyet Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması*

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | Kadın | 33 | 66,48 | 2194,00 | 1633,000 | ,466 |
| | Erkek | 108 | 72,38 | 7817,00 | | |
| **Performans Değerlendirme** | Kadın | 33 | 75,64 | 2496,00 | 1629,000 | ,454 |
| | Erkek | 108 | 69,58 | 7515,00 | | |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | Kadın | 33 | 66,59 | 2197,50 | 1636,500 | ,474 |
| | Erkek | 108 | 72,35 | 7813,50 | | |
| **Kontrol Listesi** | Kadın | 33 | 71,32 | 2353,50 | 1771,500 | ,959 |
| | Erkek | 108 | 70,90 | 7657,50 | | |
| **Gözlem Formları** | Kadın | 33 | 67,11 | 2214,50 | 1653,500 | ,528 |
| | Erkek | 108 | 72,19 | 7796,50 | | |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | Kadın | 33 | 70,17 | 2315,50 | 1754,500 | ,893 |
| | Erkek | 108 | 71,25 | 7695,50 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Toplam Puan** | Kadın | 33 | 69,00 | 2277,00 | 1716,000 | ,748 |
| | Erkek | 108 | 71,61 | 7734,00 | | |

*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların cinsiyet değişkenine göre hiçbir alt boyut ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir (p>0,05).

''H0: Cinsiyet değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur'' hipotezi kabul edilmiştir (H0: Kabul/ H1: Ret).

## 4.5. Katılımcıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri belirlemeye yönelik yapılan analizlerden elde edilen puanların öğrenim durumu değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırmaları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**. *Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması*

| Alt Boyutlar | Öğrenim Durumu | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | Lisans | 123 | 67,88 | 8349,00 | 723,000 | ,017* |
| | Yüksek Lisans | 18 | 92,33 | 1662,00 | | |
| **Performans Değerlendirme** | Lisans | 123 | 69,32 | 8526,00 | 900,000 | ,198 |
| | Yüksek Lisans | 18 | 82,50 | 1485,00 | | |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | Lisans | 123 | 70,17 | 8631,50 | 1005,500 | ,526 |
| | Yüksek Lisans | 18 | 76,64 | 1379,50 | | |
| **Kontrol Listesi** | Lisans | 123 | 69,39 | 8535,00 | 909,000 | ,216 |
| | Yüksek Lisans | 18 | 82,00 | 1476,00 | | |
| **Gözlem Formları** | Lisans | 123 | 68,41 | 8414,00 | 788,000 | ,047* |
| | Yüksek Lisans | 18 | 88,72 | 1597,00 | | |
| | Lisans | 123 | 68,50 | 8426,00 | 800,000 | ,056 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | Yüksek Lisans | 18 | 88,06 | 1585,00 | | |
| **Toplam Puan** | Lisans | 123 | 68,19 | 8387,00 | 761,000 | ,032* |
| | Yüksek Lisans | 18 | 90,22 | 1624,00 | | |

*p<0,05

Tablo 5'te değerlendirilen veriler doğrultusunda, katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanı ile, gelişim dosyası ve gözlem formları alt boyutlarında, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların lehine, istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir (p<0,05).

''H1: Öğrenim durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır'' hipotezi kabul edilmiştir (H0: Ret/ H1: Kabul).

**Tablo 6.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*

| **Kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim.** | **Öğrenim durumu** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Lisans** | | **Yüksek lisans** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 3 | 2,4 | 0 | 0,0 | 3 |
| **Katılmıyorum** | 11 | 8,9 | 4 | 22,2 | 15 |
| **Kısmen katılıyorum** | 27 | 22,0 | 0 | 0,0 | 27 |
| **Katılıyorum** | 58 | 47,2 | 5 | 27,8 | 63 |
| **Tamamen katılıyorum** | 24 | 19,5 | 9 | 50,0 | 33 |
| **Toplam** | 123 | 100,0 | 18 | 100,0 | 141 |

(p: 0,006<0,05) ($X^2$: 14,549)

Tablo 6'da, katılımcıların kontrol listesi hakkındaki bilgi düzeylerinin öğrenim durumuna göre dağılımı verilmiştir. Lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların %19,5'i ''kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim'' ifadesine tamamen katılıyorum, %47,2'si katılıyorum, %22'si kısmen katılıyorum, %8,9'u katılmıyorum ve %2,4'ü hiç katılmıyorum şeklinde yanıt vermişlerdir. Yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların ise %50'si bu ifadeye tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirirken, %27,8'i katılıyorum, %22,2'si katılmıyorum yanıtını vermişlerdir.

**Tablo 7.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gözlem Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı*

| **Gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum.** | **Öğrenim durumu** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Lisans** | | **Yüksek lisans** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 16 | 13,0 | 6 | 33,3 | 22 |
| **Katılmıyorum** | 22 | 17,9 | 2 | 11,1 | 24 |
| **Kısmen katılıyorum** | 33 | 26,8 | 1 | 5,6 | 34 |
| **Katılıyorum** | 32 | 26,0 | 2 | 11,1 | 34 |
| **Tamamen katılıyorum** | 20 | 16,3 | 7 | 38,9 | 27 |
| **Toplam** | 123 | 100,0 | 18 | 100,0 | 141 |

(p: 0,010<0,05), ($X^2$: 13,173)

Tablo 7'de, katılımcıların gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerinin öğrenim durumuna göre dağılımı görülmektedir. Lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların %26,8'i ''gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum'' ifadesine kısmen katılıyorum yanıtını verirken, %26'sı katılıyorum, %17,9'u katılmıyorum, %16,3'ü tamamen katılıyorum ve %13'ü hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların ise %38,9'u bu ifadeye tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirirken, %33,3'ü hiç katılmıyorum, %11,1'i katılıyorum, yine %11,1'i katılmıyorum ve %5,6'sı kısmen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

### 4.6. Katılımcıların Hizmet Süresi Değişkenine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri belirlemeye yönelik yapılan analizlerden elde edilen puanların hizmet süresi değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırmaları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**. *Hizmet Süresi Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması*

| Alt Boyutlar | Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalaması | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | 1-5 | 50 | 74,13 | 4 | 8,497 | ,075 | |
| | 6-10 | 37 | 79,95 | | | | |
| | 11-15 | 20 | 71,18 | | | | |
| | 16-20 | 18 | 66,11 | | | | |
| | 21-25 | 16 | 45,81 | | | | |
| **Performans Değerlendirme** | 1-5 | 50 | 66,41 | 4 | 4,843 | ,304 | |
| | 6-10 | 37 | 78,14 | | | | |
| | 11-15 | 20 | 78,75 | | | | |
| | 16-20 | 18 | 73,97 | | | | |
| | 21-25 | 16 | 55,81 | | | | |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | 1-5 | 50 | 67,29 | 4 | 2,696 | ,610 | |
| | 6-10 | 37 | 73,09 | | | | |
| | 11-15 | 20 | 81,68 | | | | |
| | 16-20 | 18 | 62,94 | | | | |
| | 21-25 | 16 | 73,47 | | | | |
| **Kontrol Listesi** | 1-5 | 50 | 67,12 | 4 | 1,588 | ,811 | |
| | 6-10 | 37 | 71,66 | | | | |
| | 11-15 | 20 | 76,15 | | | | |
| | 16-20 | 18 | 78,47 | | | | |
| | 21-25 | 16 | 66,75 | | | | |
| **Gözlem Formları** | 1-5 | 50 | 68,41 | 4 | 5,401 | ,249 | |
| | 6-10 | 37 | | | | | |
| | 11-15 | 20 | | | | | |
| | 16-20 | 18 | | | | | |
| | 21-25 | 16 | 88,72 | | | | |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | 1-5 | 50 | 65,02 | 4 | 5,267 | ,261 | |
| | 6-10 | 37 | 77,77 | | | | |
| | 11-15 | 20 | 84,25 | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 16-20 | 18 | 67,33 | | | |
| | 21-25 | 16 | 61,59 | | | |
| **Toplam Puan** | 1-5 | 50 | 66,96 | 4 | 5,166 | ,271 |
| | 6-10 | 37 | 79,28 | | | |
| | 11-15 | 20 | 79,20 | | | |
| | 16-20 | 18 | 69,94 | | | |
| | 21-25 | 16 | 55,41 | | | |

*p<0,05

Tablo 8'de değerlendirilen veriler doğrultusunda, hizmet süresi değişkenine göre hiçbir alt boyut ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir (p>0,05).

''H0: Hizmet süresi değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur'' hipotezi kabul edilmiştir (H0: Kabul/ H1: Ret).

**Tablo 9.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Uygun Kontrol Listesi Hazırlayabilme Düzeylerinin Hizmet Süresine Göre Dağılımı*

| **Uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum.** | **Hizmet süresi (yıl)** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1-5** | | **6-10** | | **11-15** | | **16-20** | | **21-25** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 | 0,0 | 0 |
| **Katılmıyorum** | 4 | 8,0 | 4 | 10,8 | 3 | 15,0 | 0 | 0,0 | 4 | 25,0 | 15 |
| **Kısmen katılıyorum** | 13 | 26,0 | 8 | 21,6 | 1 | 5,0 | 2 | 11,1 | 1 | 6,3 | 25 |
| **Katılıyorum** | 18 | 36,0 | 21 | 56,8 | 12 | 60,0 | 12 | 66,7 | 5 | 31,3 | 68 |
| **Tamamen katılıyorum** | 15 | 30,0 | 4 | 10,8 | 4 | 20,0 | 4 | 22,2 | 6 | 37,5 | 33 |
| **Toplam** | 50 | 100,0 | 37 | 100,0 | 20 | 100,0 | 18 | 100,0 | 16 | 100,0 | 141 |

(p: 0,047<0,05), ($X^2$: 21,223)

Tablo 9'da, katılımcıların uygun kontrol listesi hazırlayabilme düzeylerinin hizmet süresine göre dağılımı görülmektedir. ''Uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum'' ifadesine, hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan katılımcıların %36'sı katılıyorum, %30'u tamamen katılıyorum, %26'sı kısmen katılıyorum ve %8'i katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcıların %56,8'i katılıyorum yanıtını verirken, söz konusu ifadeye yönelik verilen hiç katılmıyorum yanıtının frekans değerinin ise %0 olarak tespit edildiği görülmektedir. Hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan katılımcıların ''uygun kontrol listesi

hazırlayabiliyorum'' ifadesine %60 oranında katılıyorum yanıtı verdikleri, hizmet süresi 16-20 yıl arasında olan katılımcılarda ise bu oranın %66,7 olduğu görülmektedir. Mesleğinde en tecrübeli katılımcı grubu olan, hizmet süresi 21-25 yıl arasındaki katılımcıların ise ''uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum'' ifadesine %37,5 oranında tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

### 4.7. Katılımcıların Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri belirlemeye yönelik yapılan analizlerden elde edilen puanların mezuniyet yılı değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırmaları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**. *Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Kruskal Wallis Testi ile Karşılaştırılması*

| Alt Boyutlar | Hizmet Süresi | n | Sıra Ortalaması | sd | $X^2$ | p | Anlamlı Farklılık |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | 1991-1997 | 23 | 60,30 | 3 | 2,962 | ,398 | |
| | 1998-2004 | 34 | 67,18 | | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 74,61 | | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 76,58 | | | | |
| **Performans Değerlendirme** | 1991-1997 | 23 | 66,09 | 3 | 1,925 | ,588 | |
| | 1998-2004 | 34 | 72,34 | | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 76,65 | | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 65,65 | | | | |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | 1991-1997 | 23 | 74,87 | 3 | 1,426 | ,700 | |
| | 1998-2004 | 34 | 75,53 | | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 65,78 | | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 71,07 | | | | |
| **Kontrol Listesi** | 1991-1997 | 23 | 70,59 | 3 | ,548 | ,908 | |
| | 1998-2004 | 34 | 75,40 | | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 69,28 | | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 69,41 | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gözlem Formları** | 1991-1997 | 23 | 70,30 | 3 | ,848 | ,838 |
| | 1998-2004 | 34 | 76,47 | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 69,39 | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 68,45 | | | |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | 1991-1997 | 23 | 67,11 | 3 | 1,189 | ,756 |
| | 1998-2004 | 34 | 76,22 | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 72,30 | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 66,97 | | | |
| **Toplam Puan** | 1991-1997 | 23 | 65,50 | 3 | ,702 | ,873 |
| | 1998-2004 | 34 | 73,24 | | | |
| | 2005-2011 | 47 | 73,20 | | | |
| | 2012-2018 | 37 | 69,57 | | | |

*p<0,05

Tablo 10'da değerlendirilen veriler doğrultusunda, mezuniyet yılı değişkenine göre hiçbir alt boyut ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir (p>0,05).

''H0: Mezuniyet yılı değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark yoktur'' hipotezi kabul edilmiştir (H0: Kabul/ H1: Ret).

**Tablo 11.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Gözlem Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Mezuniyet Yılına Göre Dağılımı*

| **Gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum.** | **Mezuniyet yılı** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1991-1997** | | **1998-2004** | | **2005-2011** | | **2012-2018** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 1 | 4,3 | 3 | 8,8 | 1 | 2,1 | 13 | 35,1 | 18 |
| **Katılmıyorum** | 4 | 17,4 | 5 | 14,7 | 12 | 25,5 | 2 | 5,4 | 23 |
| **Kısmen katılıyorum** | 7 | 30,4 | 9 | 26,5 | 10 | 21,3 | 7 | 18,9 | 33 |
| **Katılıyorum** | 6 | 26,1 | 8 | 23,5 | 16 | 34,0 | 10 | 27,0 | 40 |
| **Tamamen katılıyorum** | 5 | 21,7 | 9 | 26,5 | 8 | 17,0 | 5 | 13,5 | 27 |
| **Toplam** | 23 | 100,0 | 34 | 100,0 | 47 | 100,0 | 37 | 100,0 | 141 |

(p: 0,004<0,05), ($X^2$: 29,246)

Tablo 11'de, katılımcıların gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerinin mezuniyet yılına göre dağılımı sunulmaktadır. Buna göre; ‘’gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum’’ ifadesine 1991-1997 yılları arasında mezun olan katılımcıların %30,4'ü ve 1998-2004 yılları arasında mezun olan katılımcıların %26,5'i kısmen katılıyorum yanıtını verirken, 2005-2011 yılları arasında mezun olan katılımcıların %34'ü katılıyorum yanıtını vermiştir. Mezuniyet yılı 2012-2018 yılları arasında olan katılımcıların %35,1'i ise söz konusu ifadeye hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

**Tablo 12.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme Formları Hazırlamak İçin Bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının Yardımına İhtiyaç Duyma Düzeylerinin Mezuniyet Yılına Göre Dağılımı*

| **Öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum** | **Mezuniyet yılı** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **1991-1997** | | **1998-2004** | | **2005-2011** | | **2012-2018** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 1 | 4,3 | 3 | 8,8 | 5 | 10,6 | 15 | 40,5 | 24 |
| **Katılmıyorum** | 4 | 17,4 | 9 | 26,5 | 12 | 25,5 | 5 | 13,5 | 30 |
| **Kısmen katılıyorum** | 7 | 30,4 | 8 | 23,5 | 19 | 19,1 | 7 | 18,9 | 41 |
| **Katılıyorum** | 8 | 34,8 | 9 | 26,5 | 15 | 31,9 | 4 | 10,8 | 36 |
| **Tamamen katılıyorum** | 3 | 13,0 | 5 | 14,7 | 6 | 12,8 | 6 | 16,2 | 20 |
| **Toplam** | 23 | 100,0 | 34 | 100,0 | 47 | 100,0 | 37 | 100,0 | 141 |

(p: 0,016<0,05), ($X^2$: 24,693)

Tablo 12'de, katılımcıların öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerinin mezuniyet yılına göre dağılımı sunulmaktadır. Buna göre, ‘’öz değerlendirme-akran değerlendirme formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum’’ ifadesine 1991-1997 yılları arasında mezun olan katılımcıların %34,8'i ve 1998-2004 yılları arasında mezun olan katılımcıların %26,5'i kısmen katılıyorum yanıtını verirken, 2005-2011 yılları arasında mezun olan katılımcıların %31,9'u katılıyorum yanıtını vermiştir. Mezuniyet yılı 2012-2018 yılları arasında olan katılımcıların %40,5'i ise söz konusu ifadeye hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

### 4.8. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterliklerini ölçmek amacı ile kullanılan veri toplama aracından elde edilen puanların ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre ortalamaları ve karşılaştırmaları Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 13**. *Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterliklerine Ait Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları ve Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması*

| Alt Boyutlar | Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Gelişim Dosyası (Portfolyo)** | Evet | 59 | 76,21 | 4496,50 | 2111,500 | ,196 |
| | Hayır | 82 | 67,25 | 5514,50 | | |
| **Performans Değerlendirme** | Evet | 59 | 75,28 | 4441,50 | 2166,500 | ,289 |
| | Hayır | 82 | 67,92 | 5569,50 | | |
| **Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)** | Evet | 59 | 75,70 | 4466,50 | 2141,500 | ,241 |
| | Hayır | 82 | 67,62 | 5544,50 | | |
| **Kontrol Listesi** | Evet | 59 | 77,85 | 4593,00 | 2015,000 | ,088 |
| | Hayır | 82 | 66,07 | 5418,00 | | |
| **Gözlem Formları** | Evet | 59 | 80,40 | 4743,50 | 1864,500 | ,019* |
| | Hayır | 82 | 64,24 | 5267,50 | | |
| **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme** | Evet | 59 | 79,83 | 4710,00 | 1898,000 | ,028* |
| | Hayır | 82 | 64,65 | 5301,00 | | |
| **Toplam Puan** | Evet | 59 | 79,28 | 4677,50 | 1930,500 | ,041* |
| | Hayır | 82 | 65,04 | 5333,50 | | |

*p<0,05

Tablo 13'te gösterilmekte olan veriler doğrultusunda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanı ile, öz değerlendirme-akran değerlendirme ve gözlem formları alt boyutlarında, ölçme ve

değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış katılımcıların lehine, istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir ($p<0,05$).

‘’H1: Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi alma durumu değişkenine göre alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri açısından anlamlı bir fark vardır’’ hipotezi kabul edilmiştir (H0: Ret/ H1: Kabul).

**Tablo 14.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Kontrol Listesi Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Dağılımı*

| **Kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim.** | **Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Evet** | | **Hayır** | | **Toplam** |
| | **f** | **%** | **f** | **%** | **f** |
| **Hiç katılmıyorum** | 2 | 3,4 | 1 | 1,2 | 3 |
| **Katılmıyorum** | 3 | 5,1 | 12 | 14,6 | 15 |
| **Kısmen katılıyorum** | 4 | 6,8 | 23 | 28,0 | 27 |
| **Katılıyorum** | 32 | 54,2 | 31 | 37,8 | 63 |
| **Tamamen katılıyorum** | 18 | 30,5 | 15 | 18,3 | 33 |
| **Toplam** | 59 | 100,0 | 82 | 100,0 | 141 |

(p: 0,003<0,05) ($X^2$: 16,068)

Tablo 14’te, katılımcıların kontrol listesi hakkındaki bilgi düzeylerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre dağılımı gösterilmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış olan katılımcıların %54,2’sinin ‘’kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim’’ ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri gözlemlenmekte iken, %30,5’inin söz konusu ifadeye tamamen katılıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. ‘’Kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim’’ ifadesine, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almamış olan katılımcıların ise %37,8’i katılıyorum, %28’i kısmen katılıyorum, %18,3’ü tamamen katılıyorum, %14,6’sı katılmıyorum ve %1,2’si hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

## 4.9. Katılımcıların Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanması Esnasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

**Tablo 15.** *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanması Esnasında Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri*

| **Kategoriler** | **f** |
|---|---|
| Beden eğitimi ve spor alanı yetersizliğinin giderilmesi | 131 |
| Spor malzemesi yetersizliğinin giderilmesi | 128 |
| Beden eğitimi ve spor alanlarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi | 122 |
| Beden eğitimi ve spor dersine verilen önemin artırılması | 111 |
| Öğrencilerin bireysel nitelik farklılıkları gözetilerek ölçme-değerlendirme yapılması | 109 |
| Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip hale gelmesi | 64 |
| Beden eğitimi ve spor derslerinin niteliğinin artırılması | 36 |
| Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine daha fazla başvurulması | 24 |

Araştırmaya katılım gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin 8 ayrı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, katılımcıların sunduğu çözüm önerileri arasında en yoğun (f=131) frekansa sahip kategorinin ‘’Beden eğitimi ve spor alanı yetersizliğinin giderilmesi’’ olduğu, bunun arkasından ise ‘’Spor malzemesi yetersizliğinin giderilmesi’’ kategorisinin (f=128) geldiği görülmektedir. Sonrasında ise ‘’Beden eğitimi ve spor alanlarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi’’ kategorisinin (f=122) yer aldığı gözlemlenmektedir. En düşük (f=24) frekansa sahip kategorinin ise ‘’Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine daha fazla başvurulması’’ olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların sunduğu çözüm önerileri neticesinde spor alanlarının ve spor malzemelerinin yetersiz düzeyde olduğu, spor alanlarının fiziki şartlarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, beden eğitimi ve spor derslerine verilen önemin artırılması gerektiği ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

# BÖLÜM V

# TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

## 5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya dahil olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre, gruplar arasında ve veri toplama aracında yer alan anket maddelerinde, alt boyutlarda ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak Kanatlı (2008), sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, erkek öğretmenler lehine, istatistiksel olarak anlamlı bir farkın tespit edildiğini belirtmiştir. Duran (2013) ise, yine sınıf öğretmenleri üzerine yapmış olduğu çalışmasında, alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri hususunda kadın katılımcıların lehine istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergüney (2018), beden eğitimi ve spor öğretmeni adayları genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerini incelemiş ve ölçme aracının seçilmesi, uygulamanın yapılması, verilerin değerlendirilmesi alt boyutlarında, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Bağcı (2011), Demirbaş (2012), Bayram (2012) ve Duran (2017) farklı branşlardan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını ve görüşlerini inceledikleri çalışmalarında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark tespit etmemişlerdir.

Ulaşılan bulgular neticesinde, öğrenim durumu değişkeninde katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanı ile, gelişim dosyası ve gözlem formları alt boyutlarında, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların lehine, istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir ($p<0,05$).

Katılımcıların kontrol listesi hakkındaki bilgi düzeyleri incelenmiş ve lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların %47,2'si ''kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim'' ifadesine katılıyorum, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların ise %50'si bu ifadeye tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcıların gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerine bakıldığında, lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların %26,8'i ''gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum'' ifadesine kısmen katılıyorum, yüksek lisans öğrenim durumuna sahip katılımcıların ise %38,9'u bu ifadeye tamamen katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bağcı (2011), Demirbaş (2012) ve Duran (2013) da yapmış oldukları araştırmalarında, öğrenim düzeyi değişkeninde anlamlı bir farkın mevcut bulunmadığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanıyla, öz değerlendirme-akran değerlendirme ve gözlem formları alt boyutlarında, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış katılımcıların lehine, istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir.

Bağcı (2011) da, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme düzeylerini incelemiş olduğu çalışmasında, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış olan katılımcıların lehine anlamlı bir fark bulgulamıştır. Kanatlı (2008), Duran (2013) ve Duran (2017) ise, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkeninde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik alınan hizmet içi eğitimler vesilesiyle öğretmenlerin bu husus özelinde kendilerinde algıladıkları yeterlik seviyesinin yükselmesi beklenmektedir. Aksi bir durumun ortaya çıkmasının arkasındaki sebebin, alınan hizmet içi eğitim programının amaca uygun olarak gerçekleştirilememiş olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kontrol listesi hakkındaki bilgi düzeyleri, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim alma durumuna göre incelenmiş, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış olan katılımcıların %54,2'sinin ''kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim'' ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri gözlemlenmekte iken, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almamış olan katılımcıların ise %37,8'i aynı ifadeye, katılıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Hizmet süresi değişkeni incelendiğinde hiçbir alt boyut ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir (p>0,05). Diğer yandan katılımcıların uygun kontrol listesi hazırlayabilme düzeylerinin hizmet süresine göre dağılımı incelendiğinde, 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip katılımcıların 36'sı ''uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum ifadesine katılıyorum'' yanıtını verirken, hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan katılımcıların %56,8'i, hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan katılımcıların %60'ı ve hizmet süresi 16-20 yıl arasında olan katılımcıların ise %66,7'si söz konusu ifadeye aynı yanıtı vermişlerdir. Hizmet süresi 21-25 yıl arasında olan katılımcılar ise ''uygun kontrol listesi hazırlayabiliyorum'' ifadesine %37,5 oranında tamamen katılıyorum yanıtını vermişlerdir.

Duran (2017), sınıf öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme özyeterliklerini incelemiş olduğu araştırmasında hizmet süresi değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde ettiğini belirmiştir. Buna göre; hizmet süresi 1-10 yıl ve 21-25 yıl olanlar arasında hizmet süresi 1-10 yıl arasında olanlar lehine, hizmet süresi 11-15 yıl ve 21-26 olanlar arasında hizmet süresi 11-15 yıl olanlar lehine ve hizmet süresi 11-15 yıl ve 26 yıl üzeri olanlar arasında ise hizmet süresi yine 11-15 yıl olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bağcı (2011), hizmet süresi ile alternatif ölçme-değerlendirme yeterliği arasında negatif bir ilişki tespit ederken, Bayram (2012) ise pozitif bir ilişki olduğu neticesini elde etmiştir. Kanatlı (2008), Demirbaş (2012) ve Duran (2013) ise öğretmenlerin hizmet süresi ile alternatif ölçme ve değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır.

Araştırmada, mezuniyet yılı değişkenine göre hiçbir alt boyut ve toplam puan değerlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç tespit edilmemiş (p>0,05), ancak, katılımcıların gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerinin mezuniyet yılına göre istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç barındırdığı gözlemlenmektedir. Buna göre; ''gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum'' ifadesine 1991-1997 yılları arasında mezun olan katılımcıların %30,4'ü ve 1998-2004 yılları arasında mezun olan katılımcıların %26,5'i kısmen katılıyorum yanıtını verirken, 2005-2011 yılları arasında mezun olan katılımcıların %34'ü katılıyorum yanıtını vermiştir. Mezuniyet yılı 2012-2018 yılları arasında olan katılımcıların %35,1'i ise söz konusu ifadeye hiç katılmıyorum cevabını vermişlerdir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri toplam puanı ile, öz değerlendirme-akran değerlendirme ve gözlem formları alt boyutlarında, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış katılımcıların lehine, istatistiksel olarak anlamlı farkın tespit edildiği görülmektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılım gösteren beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin 8 ayrı kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, katılımcıların sunduğu çözüm önerileri arasında en yoğun (f=131) frekansa sahip kategorinin ‘’Beden eğitimi ve spor alanı yetersizliğinin giderilmesi’’ olduğu, en düşük (f=24) frekansa sahip kategorinin ise ‘’Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine daha fazla başvurulması’’ olduğu tespit edilmiştir.

Yiğit (2013), Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma noktasında karşılaştıkları sorunları incelediği çalışmasında, 6 farklı ana başlık altında sorunların toplandığını ifade etmiştir. Bunlar; ‘’derse ayrılan haftalık süre, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya yetmemektedir’’, ‘’sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı uygulamada güçlük yaşıyorum’’, ‘’okulun ve sınıfın fiziki olanakları yetersiz olduğu için uygulamada zorluk çekiyorum’’, ‘’ölçeklerin karmaşık olması nedeniyle değerlendirmede zorluklar yaşıyorum’’, ‘’alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşıyorum’’ ve ‘’alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığım için zorluk yaşıyorum’’ şeklindedir.

Duran (2013) ise araştırmasında, sınıf öğretmenleri tarafından belirtilen sorunların şu şekilde olduğunu tespit etmiştir; ‘’öğrencilerin bu araçları anlamamaları’’, ‘’zaman yetersizliği’’, ‘’sınıf mevcudunun fazla olması’’, ‘’okulun fiziksel yapısı’’ ve ‘’araç-gereç eksikliği’’.

Bu hususlar özelinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik, ilgili bakanlık olan Milli Eğitim Bakanlığı’nın uygulamaları incelendiğinde, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 50. maddesinde *"Birleştirilmiş sınıflar da dahil olmak üzere bir öğretmene düşen öğrenci sayısı 40’dan fazla olamaz"* hükmünün yer aldığı görülmektedir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961). Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme araçlarını daha iyi kavramalarına yönelik uygun yöntemlerin belirlenmesine ilişkin konuya değinilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, katılımcıların önemli bir bölümünün erkek (%76,6) ve lisans öğrenim durumuna (%87,2) sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %58,2'sinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim almamış olması dikkat çeken bir bulgu olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilere eğitim aracılığı ile verilen girdi sonucunda elde edilen çıktının ne seviyede olduğu, bu seviye neticesinde ne gibi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunun ortaya konması noktasında ölçme ve değerlendirme oldukça önemli bir kavram olarak görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenliği yapan bireylerin bu konuya ilişkin hizmet içi eğitim alarak bilgi ve donanımlarını güncellemeleri ve uygulama esnasında kendilerini daha yeterli hissetmeleriyle birlikte verilen eğitimin niteliğinin artacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların farklı bağımsız değişkenlere bağlı olarak, kontrol listesi hakkındaki bilgi düzeylerinde, uygun kontrol listesi hazırlayabilme düzeylerinde ve gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farkların bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Bu konu özelinde bir uzman yardımına ihtiyaç duyulmasının, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanımında yeterlik algısının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmanın ilgili bölümlerinde de belirtildiği üzere, hizmet içi eğitimler bu konudaki yeterlik algısının yükselmesinde önemli rol oynaması beklenen programlardır. Bu vesileyle, beden eğitimi ve spor öğretmenlerini, alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini yeterli düzeyde kullanabilir duruma getirilmesi neticesinde, beden eğitimi ve spor derslerinin de niteliksel olarak daha verimli düzeylere ulaşacağı öngörülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerinde en yüksek frekansa sahip kategori ''beden eğitimi ve spor alanı yetersizliğinin giderilmesi'' olarak tespit edilmiştir. Bu durum da bize, katılımcılar tarafından, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması noktasında çözüme kavuşturulması gereken öncelikli hususun beden eğitimi ve spor alanlarındaki yetersizliğin giderilmesi olarak görüldüğü sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun haricinde spor malzemesi eksikliğinin giderilmesi ifade edilen bir diğer sorunun çözümü olarak öne sürülmüştür. Beden eğitimi ve spor derslerinin uygulanmasında da derse ilişkin ölçme ve değerlendirme yapılabilmesinde de ilgili malzemeler önem arz etmektedir. Bu eksikliğin mevcudiyetinin, sağlıklı bir biçimde ölçme, buna bağlı olarak da değerlendirme yapılmasının önünde engel olarak görülmektedir. Bir

diğer yoğun frekansa sahip kategori, beden eğitimi ve spor alanlarının fiziki şartlarının giderilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Tıpkı malzeme eksikliğinde olduğu gibi, fiziki şartların yetersiz düzeyde olması, beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesine doğrudan olumsuz yönde etki etmektedir. Ek olarak, beden eğitimi ve spor dersine verilen önemin ve niteliğinin artırılması, öğrencilerin bireysel nitelik farklılıkları göz önünde bulunarak ölçme ve değerlendirmenin uygulanması, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin genel anlamda mesleki, spesifik olarak ise ölçme ve değerlendirme hususunda donanımlarının artırılması ve görüşlerine daha fazla önem verilmesi, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik sundukları çözümler olarak görülmektedir.

## 5.2. Öneriler

1. Katılımcılar arasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim almış olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin azınlıkta olduğu görülmektedir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.
2. Bulgular ışığında, katılımcıların alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması noktasında uzman yardımına ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin donanımlarının artırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
3. Araştırmaya dahil olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ifadeleri doğrultusunda, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanması esnasında karşılaşılan beden eğitimi ve spor alanlarının ve fiziki şartlarının yetersizliği, spor malzemesi yetersizliği, beden eğitimi ve spor derslerine verilen önemin artırılması gibi sorunların ilgili paydaşların geliştireceği faaliyet ve uygulamalar sayesinde giderilmesi önerilmekte, bu sayede Türk sporuna önemli bir katkının sağlanabileceği öngörülmektedir.
4. Beden eğitimi ve spor derslerinin kalitesini belirleyen en önemli etkenlerden birinin, dersin uygulanacağı alanın fiziki şartları olarak görülmektedir. Bu noktada mevcut alanların bu konuda geliştirilmesi ve yeni inşa edilecek okulların beden eğitimi ve spor alanlarında bu hususa önem verilmesinin değerli bir etken olacağı düşünülmektedir.

# KAYNAKÇA


Acar, E. (2014). Proje ve portfolyo değerlendirme. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 229-252). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Acar, M., ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2*(3), 354-363.

Açak, M. (2006). *Beden eğitimi öğretmeninin el kitabı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). İstanbul: Cinius Yayınları.

Akhun, İ. (1988). *Temel istatistiksel kavramlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Anagün, Ş. S. (2014). Öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 285-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. (6. Baskı). Ankara: Asil Yayın.

Atılgan, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Atılgan, H., Kan, A. & Doğan, N. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

Bağcı, M. S. (2011). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı.* Ankara: PagemA Yayıncılık.

Başaran, G. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks.

Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde matematik öğretimi, öğretmen el kitabı: Modül 6*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları

Bayram, H. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme değerlendirme yöntemi olarak portfolyo (öğrenci ürün) dosyası, performans ve proje görevi uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.

Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilge, N. (1989). *Türkiye'de beden eğitimi öğretmeninin yetiştirilmesi.* Ankara: Kültür Bakanlığı.

Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1-24.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education, 5*(1), 7-74.

Borghouts, L., Slingerland, M. & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *22*(5), 473-489.

Börkan, B. (2017). Akran değerlendirmesinde puanlayıcı katılığı kayması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 8*(4), 469-489.

Brassard, M., & Boehm, A. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. New York: Guilford Publications.

Brown, J., & Rolfe, S. A. (2005). Use of child development assessment in early childhood education: Early childhood practitioner and student attitudes toward formal and informal testing. *Early Child Development and Care, 175*(3), 193-202.

Bulca, Y., Saraç, L., & Yapar, A. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme değerlendirme* içinde (ss. 93-104). Ankara: Spor Yayınevi.

Buldu, M. (2010). *Do they walk the talk: An examination of Turkish in-service early chilhood teachers' assessment practices*. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüktokatlı, N., & Bayraktar, Ş. (2014). Fen eğitiminde alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(1), 103-126.

Can, M. F. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Cengiz, C., & Semiz, K. (2010). Aktiviteye özgü standardize beceri testleri. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme değerlendirme* içinde (ss. 33- 42). Ankara: Spor Yayınevi.

Cornelius, K. E. (2013). Formative assessment made easy. *Teaching Exceptional Children, 47*(2), 112-118.

Çelik Kayapınar, F. & Savaş, B. (2012). *İlk+ortaokullarda beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çepni, S. (2008). Performans değerlendirmesi. E. Karip. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.195-241). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çöndü, A. *(2004) Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri.* Ankara: Nobel

Demirbaş, B. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ile öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini bilme ve tercih etme sıklıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.

Doğan, N. (2007). Yazılı, sözlü, kısa yanıtlı sınavlar ve doğru yanlış, çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 145-268). Ankara: Anı Yayıncılık.

Duran, A. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Edman, E., Gilbreth, S. G., & Wynn, S. (2010). *Implementation of formative assessment in the classroom*. Saint Louis University.

Erden, M. (2007). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Eren, T. (2007). *''A bridge between home and school'' portfolio assessment in early childhood education.* Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University The Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Ergüney, M. (2018*). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Erkal, E. M. (1982). *Sosyolojik açıdan spor*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Ersöz, T. (2012). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 5. sınıf öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Erturan, A. G., Kangalgil, M. & İnce, M. L. (2010). Ölçme ve değerlendirmede sınıf yönetimi. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca & S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 25-31). Ankara: Spor Yayınevi.

Ertürk S. (1994), *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Friesland, N. O. (2010). *Formative assessment in instruction as perceived by teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kansas.

Gelbal, S. (2004). *Öğretmen adayları için konu anlatımlı KPSS.* Ankara: PegemA Yayınları.

Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education (2nd ed.)*. New York: Teachers College Press.

Gültekin, S. (2014). Performans dayanaklı değerlendirme. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 239-274). Ankara: Edge Akademi.

Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Hanes, B. M. (2010). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Widener University.

Harmandar, İ. H. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A socio-cultural perspective.* London: Routledge.

Hekim, M. (2015, Mayıs). *Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi.* VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla.

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know. *Phi Delta Kappan, 89*(2), 104-145.

Hilberg, S. (2012). *Formative assessment, equity and opportunity to learn.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of California.

İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (1961). T.C. Resmi Gazete, 10705, 12 Ocak 1961.

İnce, M. L. & Saçlı, F. (2010). Dereceli puanlama anahtarları (Rubrikler). G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 64- 71). Ankara: Spor Yayınevi.

İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayınları.

Kan, A. (2011). *Ödev ve projeler: Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Ayyıldız.

Kellaghan, T., ve Madaus, G. F. (1991). National testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership, 49*(3), 87-93.

Kemerlioğlu, E. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Saray Kitap Evleri.

Kılıç, R. & Aydın, O. (2014). İlkokul öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 9*(8), 661-682.

Kıroğlu, H. (2009). *Karakter eğitimi yaklaşımlarına eleştiriler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kraker, D. S. (2005). *The influence of informal versus formal assessment in determining categorization and placement: Does informal assessment tip the scales?* Unpublished Doctoral Dissertation, Oklahoma State University

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Lopez-Pastor V.M., Kirk D., Lorente-Catalan E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013) Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society, 18*(1), 57–76

Lorente-Catalan, E. & David Kirk (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course, *European Physical Education Review, 22*(1), 65–81

Maben, M. A. (2013). *The relationship of prekindergarten emergent literacy skills between informal and formal assessments*. Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Maral, D. Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi gereksinimleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (6-7.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Beden eğitimi dersi (1-8. sınıflar) öğretim program ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2013). T.C. Resmi Gazete, 28758, 7 Eylül 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar) öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mirzeoğlu, D. (2011). Eğitim temelleri. N. Mirzeoğlu (Ed.), *Spor bilimlerine giriş* içinde (ss. 55-77). Ankara: Spor Yayınevi.

Morgan, C., Dunn, L., Parry, S., & O'Reilly, M. (2004). *The student assessment handbook*. Taylor & Francis e-Library.

Neisworth, J. T., & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. *Infants and Young Children, 17*(3), 198–212.

Norcini, J.J. (2003). Peerassesment of competence. *Medical Education 37*(6), 539-543

Ocak, Y., & Tortop, Y. (2006, Kasım). *Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine ilişkin genel görüşleri ve beden eğitimi derslerini yürütürken karşılaştıkları sorunları.* 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla.

Oneal-Self, A. (2015). *Formative assessment in the classroom: A phenomenological study of instructor perceptions of formative assessment strategies*. Unpublished Doctoral Dissertation, Capella University.

Özçelik, D. A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 588-607.

Özmen, Ö. (1999). *Çağdaş sporda eğitim üçgeni.* Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Penney, D., Brooker, R. & Hay, P. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society 14*(4), 421–442.

Qu, W., & Zhang, C. (2013). The analysis of summative assessment and formative assessment and their roles in college English assessment system. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(2), 335-339.

Ruiz-Primo, M. A. (2011). Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 15-24.

Ruland, J. W. (2011). *The impact of using formative assessment attributes in daily instruction on student affect.* Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago.

Saçlı, F., Hünük, D. & İnce, M. L. (2010). Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun ölçülmesi ve değerlendirilmesi. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca & S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme değerlendirme* içinde (ss. 43-63). Ankara: Spor Yayınevi.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*(2), 119-144.

Schachte, W. F. (2009). *Voices that emerge: Understanding formative assessment from the students' eye view*. Unpublished Doctoral Dissertation, Wilmington University.

Slentz, K. L., Early, D. M. & Mckenna, M. (2008). *A guide to assessment in early childhood infancy to age eight.* Washington State Office of Superintendent of Public.

Sonmez, V., & Alacapinar, F. (2014). Scientific research methods. Ankara: Ani.

Stevens, S. S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science, (103)*2684, 677-680.

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational measurement: Issues and practice, 18*(1), 23-27.

Şad, S. N. & Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Ege Eğitim Dergisi, 2*(14), 79-1051.

Şimşek, N. (2012). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 613-666). Ankara: Pegem Akademi.

Tan, Ş. & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tan, Ş. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.

Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Thorndike, M. R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New Jersey: Prentice Hall.

Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi (Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar).* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Weitzenhoffer, A. M. (1951). Mathematical structures and psychological measurements. *Psychometrika, 16*(4), 387-406.

Whitcomb, S., & Merrell, K.W. (2013). *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents*. New York: Routledge.

Wortham, S. C. (2001). *Assessment in early childhood education (3rd ed.)* NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Yanpar, T. (1993). Ankara ilkokullarındaki ikinci devre (4-5. sınıf) öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(9), 257-262.

Yaprak, P., & Amman, M.T., (2009). Sporda kadınlar ve sorunları. *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi 2*(1) 39.

Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(29), 64-83.

Yavuz, İ., & Kepceoğlu İ. (2014). Eşleştirme testleri. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 109-118). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yaykın, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Yazarer, İ., Taşmektepligil, M. Y., Ağaoğlu, Y. S., Ağaoğlu, S. A., Albay, F., & Eker, H., (2004). Yaz spor okullarında basketbol çalışmalarına katılan grupların iki Aylık gelişimlerinin fiziksel yönden değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 2*(4) 163-170.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı).* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yetim, A. (2006). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Morpa Yayınları.

Yılmaz, G. (2007). *Ankara'daki merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zumwalt, C. (2012). *Authentic assessment and early childhood education-an update and resources. Little Prints, 6*(1), 2-16.

# EKLER

## Ek 1.1. Anket Formu

BÖLÜM 1

| 1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )<br>2. Öğrenim Durumunuz: Lisans ( ) Yüksek Lisans ( )<br>3. Hizmet yılınız: ……<br>4. Mezuniyet Yılınız:…….<br>5. Ölçme değerlendirme konusu ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?<br>Evet ( ) Hayır ( ) | Hic Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Tamamen Katılıyorum |
|---|---|---|---|---|---|
| **GELİŞİM DOSYASI (PORTFOLYO)** | | | | | |
| Gelişim dosyası hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| Öğrencileri değerlendirmede gelişim dosyasını etkili olarak kullanabiliyorum | | | | | |
| Gelişim dosyalarını kolay bir şekilde değerlendirebiliyorum. | | | | | |
| Gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde uygun ölçütleri seçebiliyorum. | | | | | |
| Gelişim dosyalarının değerlendirilmesinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| **PERFORMANS DEĞERLENDİRME** | | | | | |
| Performans değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim | | | | | |
| Programda belirtilen kazanıma uygun olarak performans görevi seçebiliyorum. | | | | | |
| Performans değerlendirmeyi sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | | | | | |
| Öğrencilerin performans görevlerini değerlendirmede uygun ölçüt seçebiliyorum. | | | | | |
| Performansların değerlendirilmesinde bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| **DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI (RUBRİK)** | | | | | |
| Dereceli puanlama anahtarı hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| Uygun dereceli puanlama anahtarı hazırlayabiliyorum. | | | | | |
| Dereceli puanlama anahtarını etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | | | | | |
| Dereceli puanlama anahtarı hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç | | | | | |
| **KONTROL LİSTESİ** | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Kontrol listesi etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | | | | | |
| Kontrol listesi hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| Uygun Kontrol listesi hazırlayabiliyorum. | | | | | |
| Kontrol listesi hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |
| **GÖZLEM FORMLARI** | | | | | |
| Gözlem formları hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| Uygun Gözlem formları hazırlayabiliyorum. | | | | | |
| Gözlem formları etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | | | | | |
| Gözlem formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç | | | | | |
| **ÖZ DEĞERLENDİRME-AKRAN DEĞERLENDİRME** | | | | | |
| Öz değerlendirme-Akran değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahibim. | | | | | |
| Uygun Öz değerlendirme-Akran değerlendirme formları hazırlayabiliyorum. | | | | | |
| Öz değerlendirme-Akran değerlendirme formları etkili bir şekilde kullanabiliyorum. | | | | | |
| Öz değerlendirme-Akran değerlendirme formları hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanının yardımına ihtiyaç duyuyorum. | | | | | |

BÖLÜM 2

Beden eğitimi ve spor derslerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?