



## **Öğretim Elemanlarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Belirlenmesi\***

Işın SEVER<sup>1</sup>, Ayten İFLAZOĞLU SABAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Arş.Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, i\_sever@anadolu.edu.tr*

<sup>2</sup>*Doç.Dr. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, iayten@cu.edu.tr*

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesidir. Betimsel türde olan bu araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim döneminde 11 Üniversitenin Eğitim Fakültesi'nde görev yapan 337 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama aracı ve bilgi formu ile elde edilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı 5 faktörlü bir yapıya sahip olup, faktör yükleri 0,41 ile 0,85, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları 0,66 ile 0,85 arasında değişmektedir. Geliştirilen aracın test- tekrar test güvenilirliği ise 0,72'dir. Öğretim elemanlarının ölçme aracına verdikleri cevap ortalamaları doğrultusunda, cinsiyet, öğrenim durumu, uzmanlık alanı değişkenlerinde anlamlı farklılaşmanın olduğu, kıdem in bu farklılaşmada etkili bir değişken olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışmada yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme konusunda öğretim elemanlarının eksikliklerinin olduğu belirlenmiş ve araştırma bulguları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretimde Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Yeterlikleri, Yeterlik Algısı.

\* 13-15 Eylül 2012 tarihinde ODTÜ'de düzenlenen Uygulamalı Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş yüksek lisans tezidir.

## **An Analysis of Efficiency Perceptions of Instructors about Assessment and Evaluation at Higher Education**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine proficiency perceptions of instructors about assessment and evaluation at higher education. It's a quantitative research and the sample of the study included a total of 337 instructors working at the 11 Faculties of Education. The study data was gathered by quantitative data gathering instruments and information forms developed by the researcher. This instrument was of 5 factors, and its factor load was between 0.41 and 0.85; Cronbach Alfa internal consistency was between 0.66 and 0.85. Test retest correlation of the instrument was 0.72. Considering the answer averages of the instructors given to the assessment instrument of the study, there was a significant difference in terms of gender, educational background and professional field. However, the seniority of instructors' was observed not to be an effective variable. In this study, it's stated that instructors had some deficiency about assessment and evaluation at higher education and recommendations were given in accordance with the study findings.

**Key Words:** Assessment and Evaluation at Higher Education, Instructor Efficiency, Efficiency Perception.

### **GİRİŞ**

Eğitimin nihai amacı bireyi topluma kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda; bilgiyi tüketen değil, üretip yorumlayarak sürece etkin bir şekilde katılan bireyler yetiştirilmesi istenmektedir. Eğitimin belirlenen amaçları gerçekleştirip gerçekleştirilemediğinin anlaşılması, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliğinin niteliği veya niceliğinin tespit edilmesini gerektirir (Karaca, 2008a).

Öğrenci davranışlarının değerlendirilmesine yönelik uygulamalar, eğitim sürecinin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin önemli işlevlerinden birisi belirlenen hedeflere erişimi düzeyinin tespit edilmesidir. Ölçme ve değerlendirme; öğreticiye, program ve öğretimin etkililiğini değerlendirme, öğrenme eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve zamanında müdahale etme olanağı sağlar (Toprak, 1999).

Uygulanmakta olan eğitim programının etkililiği, bu programın değerlendirme ögesinin gerektiği gibi işleyip işlemediğinin kontrol edilmesi, öğrenci başarısının saptanması, öğrencinin var olan potansiyelinin ortaya

konulması gibi amaçların hepsi, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini ön koşul haline getirmektedir (Yaşar, 2008).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği büyük ölçüde, öğretmenlerin bu alandaki yeterliğine bağlıdır. Ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olunan yeterlik; ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin her aşamasında yöntem, teknik ve ilkelerin yerinde ve zamanında kullanılmasına bağlıdır. Bu niteliğin artırılması için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda nitelikli bir eğitim almaları ve edindikleri bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Erdemir, 2007; Arık 2006). Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili bilgi ve becerilere sahip bir öğretmenin, öğrenme öğretme sürecinin kontrol edilmesi konusunda daha başarılı olacaktır düşünülmektedir (Demirtaşlı ve Kilmen, 2009).

Genel olarak bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, değerlendirme uygulamalarına yönelik bilgi, beceri, tutum ve özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir (Hartell, Gumaelius ve Joakim Svardh; 2015; Taşdelen Teker, Güler, Kaya Uyanık ve Demir, 2014; Erdoğan, 2010; Birgin, 2007; Güven ve Eskitürk, 2007; Gözütok, Karacaoğlu ve Akgün, 2005; Koç, 1981). Bu durum; öğretmenlerin lisans eğitimi kapsamında aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin yeterliği ile ilişkilendirilebilir.

Sözü edilen yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi, bu yeterliklere sahip olan öğretim elemanlarıyla mümkündür. Duy, Çivitçi ve Aksu'nun (2008) çalışması; öğretim elemanlarının adil bir değerlendirme yapmadığı görüşünün öğrenciler arasında hâkim olduğunu, her dört katılımcıdan birinin öğretim elemanları tarafından notla tehdit edildiğini ifade etmektedir. Oysa Crumbley, Henry ve Kratchmen'nin (2001) yaptığı çalışmada, "adil not vermenin" öğretimi değerlendirmede en önemli etmen olduğu görüşü belirlenmiştir (Duy, Çivitçi ve Aksu, 2008). Birgin ve Gürbüz'ün (2007) çalışmasında sınıf öğretmeni adayları; okulda yapılan sınavların öğrencinin gerçek başarısını yansıtmadığını, sınavların kapsam geçerliğinin düşük olduğunu, günlük hayatla ilişkili olmadığını, sürece yönelik değerlendirme yapılmadığını ve öğrenci performansının değerlendirilmediğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Ballantyne, Borthwick ve Packer (2000)'in çalışması öğretim elemanlarının öğretmenlik nitelikleri boyutunda; en çok, öğrenmenin değerlendirilmesi ve geribildirim konularında eksikliklerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıda sözü edilen araştırmalar; öğretmenliğe kaynaklık eden yükseköğretim kurumlarının ve dolayısıyla öğretim elemanlarının, nitelikli bir ölçme ve

değerlendirme yapma ve bu yetiyi öğretmen adaylarına kazandırma konusunda eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Ballantyne, Borthwick ve Packer'in (2000) çalışması ileri sürülen bu görüşü de doğrular niteliktedir.

Öğretmen yetiştirme konusu usta- çırak ilişkisinde ele alınacak olursa, öğretmen adaylarının kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarıyla benzer yapılara sahip şekilde yetiştiği söylenebilir (Doğan, 2009; Peretz ve Tamir, 2008; Karaca, 2003; Şen ve Erişen, 2002) Bu sebeple; ilgili yeterliklerin varlığının sorgulanmasına yükseköğretim düzeyinde, öğretim elemanlarından başlanması gerektiği düşünülmektedir.

Ülkemizde ulaşılabilen kaynaklar incelendiğinde; az olmakla birlikte, ilköğretim düzeyinde, ölçme ve değerlendirme sürecine dönük öğretmen tutum, algı ve yeterlikleri gibi değişkenlerin incelendiği çalışmaların yapıldığı, (İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Şahin ve Abalı Öztürk, 2014; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Vardar, 2010; Maral, 2009; Kilmen ve Demirtaşlı, 2009; Neşe, 2008; Kırık, 2009; Kaplan, 2007; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Güneş, 2007; Arık, 2006; Zorbaz, 2005; Koç, 1981) ancak yükseköğretim düzeyinde, öğretim elemanlarının mevcut durumlarının ortaya konulduğu çalışmaların çok sınırlı bir sayıda (Arslantaş, 2011; Doğan, 2009; Toprak 1999; Aksu, Çivitçi ve Duy, 2008) kaldığı görülmektedir. Bununla beraber Toprak'ın (1999) öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusuna yönelik görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama konusunda olumlu görüşe sahip oldukları ancak bu uygulamaların niteliğine yönelik bir araştırmanın yapılmadığına değinilmiştir.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi, bu uygulamalarının incelenmesi ve mevcut eksikliklerin giderilmesi ile yükseköğretim ve buna paralel olarak milli eğitim kademesindeki niteliğin iyileştirileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın genel amacı, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretim elemanları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemede hangi değişkenleri dikkate almaktadırlar?
2. Öğretim elemanları hangi ölçme araçlarını, hangi sıklıkta kullanmaktadırlar?

3. Öğretim elemanlarının; ölçek ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik algısı puanlarının öğrenim durumu ve uzmanlık alanı değişkenlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Öğretim elemanlarının; ölçek ve alt boyutlarına ilişkin yeterlik algısı puanları; cinsiyet, kıdem, uzmanlık alanı, öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

Bu araştırma, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan betimsel türde, tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Adnan Menderes, Anadolu, Ankara, Sütçü İmam, Çukurova, Dicle, Ege, Gazi, İnönü, Mersin ve Mustafa Kemal Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri'nde görev yapan 337 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan 337 öğretim elemanının 140'ı kadın (%41), 197'si erkektir (%59). Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıya yakınının kıdemlerinin 11 ile 20 yıl arasında değiştiği, öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (272 - % 81) doktora derecesine sahip olduğu ve uzmanlık alanlarının sırasıyla; eğitim bilimleri (EPÖ, PDR, EYD, BÖTE, İlköğretim, Yabancı Dil ve Türkçe Eğitimi), sosyal bilimler (Felsefe, Tarih, Coğrafya) ve fen bilimleri (Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji) olduğu belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖDYÖ)” ve “Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği: Ölçek öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek düzenlenirken, MEB öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışma raporu (2005), Değerlendirme Tercihleri Ölçeği (Gülbahar ve Büyükoztürk, 2008), Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği (Güneş, 2007), Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Değerlendirme Formu (Aydın, 2001) incelenerek, denemelik form oluşturulmuştur.

Hazırlanan denemelik form üç alt boyut ile toplamda 61 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “hiçbir zaman”, “bazen”, “çoğunlukla”, “her zaman” sıklık ifadelerinde dörtlü Likert biçiminde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) genel kural olarak 0,32 ve üzeri faktör yüküne sahip maddelerin analizde kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bu görüşe paralel olarak Neale ve Liebert, (1980); Cathel ve Baggaley, (1960) ise 0,30 ile 0,40 arası bir alt kesme noktasının kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Tavşancıl, 2002). Basit bir faktör yapısına ulaşmak için iki ölçüt belirlenmiştir. İlkinde bir kesme noktası olarak bir faktöre yüklenen maddenin faktör yükünün en az 0,40 olması istenmiştir. İkinci olarak bu ölçüte uyan maddelerin, diğer faktörlerdeki faktör yükleri arasında en az 0,30 fark olmasına dikkat edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Faktör yük kabul düzeyini karşılamayan ve binişiklik gösteren maddeler analizden çıkarılmıştır. Analiz için Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,83 olduğu belirlenmiştir. Bu değer örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi sonuçları veri setinin normal dağılımdan geldiğini ( $X^2_{(337)} = 3707,548$  df: 528  $p < 0,01$ ), göstermektedir.

Hazırlanan aracın faktör yapısını ortaya koymak amacıyla temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak ise Promax kullanılmıştır. Promax'ta dikey döndürülmüş sonuçlar; faktörler arasındaki korelasyonlara izin verecek şekilde, eğik olarak döndürülür. Bu yolla faktör korelasyonlarına rağmen hangi değişkenin faktörlerle ilişkili, hangilerinin ilişkisiz olduğu belirlenerek temel yapının maksimizasyonu sağlanır (Tabachnick ve Fidel, 2001). Sonuç olarak, faktör yapılarının ilişkili olduğu durumlarda Promax'ın kullanılması önerilmektedir. Bu doğrultuda yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Analizi Tablosu

Madde No	Faktör Yükleri					Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Ortak Faktör Varyansı
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5		
4	0,70					0,70	0,56
3	0,70					0,72	0,57
6	0,62					0,61	0,42
1	0,57					0,63	0,38
27	0,57					0,65	0,44
8	0,55					0,68	0,47
5	0,54					0,57	0,34
25	0,47					0,50	0,29
21	0,44					0,54	0,32
33	0,44					0,41	0,25
28	0,41					0,51	0,21
56		0,76				0,74	0,63
55		0,74				0,73	0,61
58		0,71				0,73	0,60
59		0,64				0,67	0,52
60		0,55				0,66	0,43
61		0,55				0,67	0,37
52		0,50				0,59	0,36
53		0,49				0,60	0,33
46			0,85			0,87	0,74
48			0,80			0,83	0,71
47			0,78			0,82	0,68
38			0,78			0,80	0,64
17				0,78		0,73	0,63
49				0,77		0,80	0,66
54				0,63		0,68	0,52
19				0,49		0,53	0,26
57				0,48		0,66	0,45
24				0,45		0,48	0,23
41					0,76	0,70	0,62
30					0,70	0,69	0,51
40					0,62	0,68	0,50
16					0,52	0,58	0,29
31					0,51	0,60	0,31
Özdeğeri	3,83	3,83	2,98	2,74	2,44	<b>Toplam</b>	
Açıklanan Varyans	11,27	11,26	8,77	8,05	7,18	<b>46,55</b>	
Cronbach Alpha	0,82	0,82	0,85	0,73	0,66	<b>0,88</b>	
Madde sayısı	11	8	4	6	5	<b>34</b>	

Analizler sonrasında beş boyutlu 34 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. İlk bileşen “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması” olarak adlandırılmıştır. Bu alt ölçekte yer alan 11 maddenin (1, 3, 4, 5, 6, 8, 21, 25, 27, 28, 33) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,82'dir.

İkinci bileşen, “Sürecin Gözden Geçirilmesi” olarak isimlendirilmiştir. Bu alt ölçekte yer alan 8 maddenin (52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,82'dir.

Üçüncü bileşen, “Değerlendirme Anlayışı” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan 4 maddenin (38, 46, 47, 48) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,85'dir.

Dördüncü bileşen, “Testin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar” olarak adlandırılmıştır. Bu boyutta yer alan 6 maddenin (17, 19, 24, 49, 54, 57) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,73'tür.

Beşinci bileşen, “Testin Kullanışlılığı” adı verilmiştir. Bu boyutta yer alan 5 maddenin (16, 30, 31, 40, 41) Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,66'dır.

Beş alt ölçek toplamda varyansın %46,55'ini açıklamaktadır ve ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,88'dir. Scherer, Wiebe, Luther ve Adams (1980), sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen toplam varyans oranlarının yeterli kabul edildiğini belirtmektedirler (Tavşancıl, 2002). Geliştirilen ölçeğin 10 gün arayla ve 30 kişiyle yapılan test- tekrar test güvenirliliği ise 0,72 olarak hesaplanmıştır.

Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin korelasyon matrisi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçek Toplam Puan ve Alt ölçeklerine İlişkin Korelasyon Matrisi, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktörler	1	2	3	4	5	$\bar{X}$	SS
1	-					3,22	1,25
2	0,53**	-				2,77	1,01
3	0,18**	0,26**	-			2,61	0,69
4	0,30**	0,45**	0,20**	-		1,78	0,80
5	0,32**	0,29**	0,22**	0,28**	-	2,81	0,74
<b>Ölçek Toplam Puan</b>	0,78**	0,77**	0,48**	0,67**	0,58**	3,15	3,5

N= 337, \*\*p < 0,01



Tablo 2 incelendiğinde; sırasıyla birinci alt ölçek, diğer alt ölçeklerle 0,53, 0,18, 0,30, 0,32 ve toplam puanla 0,78; ikinci alt ölçek 0,53, 0,26, 0,45, 0,29 ve toplam puanla 0,77; üçüncü alt ölçek 0,18, 0,26, 0,20, 0,22 ve toplam puanla 0,48; dördüncü alt ölçek 0,30, 0,45, 0,20, 0,28 ve toplam puanla 0,67; beşinci alt ölçek 0,32, 0,29, 0,22, 0,28 ve toplam puanla 0,58 pozitif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. Ölçek ve alt boyut toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerleri 1,78-3,22; standart sapma değerleri ise 1,25-3,50 arasında değişmektedir.

Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu; öğretim elemanının cinsiyeti, kıdemi, öğrenim durumu, uzmanlık alanı, öğretim sürecinde kullandığı öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin kullanılma sıklığı gibi sorulardan oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Geliştirilen ölçme aracının faktör yapısını ortaya koymak amacıyla temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak ise Promax kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği, hiçbir zaman (1) ile her zaman (4) sıklıkları arasında dörtlü likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Dörtlü likert seçeneklerine uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre; 1,00 – 1,75 aralığı “hiçbir zaman”, 1,76 – 2,50 aralığı “bazen”, 2,51 – 3,25 aralığı “çoğunlukla”, 3,26 – 4,00 aralığı “her zaman” seçeneklerine karşılık gelmektedir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra; grup ortalamaları arasındaki farklılıkların belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde; amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin analiz sonuçları, “Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular” ve “Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği’nden Elde Edilen Bulgular” başlıkları altında toplanarak sunulmuştur.

### **Bilgi Formundan Elde Edilen Bulgular**

Öğretim elemanlarının ölçme yöntem ve tekniklerini belirlemede dikkate aldıkları değişkenler incelendiğinde (Tablo 3.); öğretim elemanlarının %74'ünün dersin içeriğini, %73'ünün dersin hedeflerini, %55'inin konu alanını, %38'inin öğrenci sayısını "Her zaman", %30'unun hazırlama kolaylığını "Sıklıkla", %28'inin puanlama kolaylığını

"Çoğunlukla" ve %26'sının ders yükünü "Sıklıkla ve Çoğunlukla" aralıklarında dikkate aldıkları belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme amacıyla kullandıkları yöntem - teknikler ve kullanım sıklıkları sırasıyla; yazılı sınavları "hem ara, hem de dönem sonu sınavlarında" (%69), çoktan seçmeli testleri "hem ara, hem de dönem sonu sınavlarında" (%46), proje çalışmalarını "dönem boyunca bir defa" (%38), araştırma kâğıtlarını "dönem boyunca bir defa" (%43), sözel sunumları "dönem boyunca bir defa" (%41) kullanım şeklindedir. Ayrıca Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının yarısından fazlasının doğru-yanlış (% 64) ve kısa cevaplı testleri (%52) kullanmayı tercih etmedikleri belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Ölçme Yöntem ve Tekniklerini Kullanım Sıklığına göre Yüzde Frekans Dağılımı

Ölçme Aracı	Hiç		Dönem Boyunca Bir Defa		Sadece Ara Sınavlarda		Sadece Dönem Sonu Sınavlarında		Hem ara Hem de Dönem Sonu Sınavlarında	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazılı Sınavlar	23	7	43	13	21	7	12	4	225	69
Çoktan Seçmeli Testler	88	28	27	9	28	9	28	9	147	46
Proje Çalışmaları	55	18	120	38	46	15	34	11	60	19
Araştırma Kağıtları	48	15	135	43	48	15	19	6	63	20
Sözel Sunumlar	65	21	129	41	60	19	15	5	46	15
Doğru-yanlış Testleri	194	64	24	8	19	6	7	2	61	20
Kısa Cevaplı Testler	161	52	35	11	23	7	9	3	81	26

### Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının yeterlik algısı puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre dağılımı tablolaştırılarak sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğretim Elemanlarının “Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması” Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması	Lisans (N=11)		YL (N=53)		Doktora (N=273)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 1,	3,09	0,83	3,39	0,71	3,13	0,86	3,20	0,80
Madde 3,	3,09	0,70	3,33	0,78	3,20	0,78	3,2	0,75
Madde 4,	2,81	0,87	3,16	0,89	3,08	0,85	3,01	0,87
Madde 5,	3,27	0,47	3,43	0,64	3,36	0,98	3,35	0,70
Madde 6,	3,45	0,82	3,38	0,66	3,28	0,73	3,37	0,74
Madde 8,	2,81	0,98	3,13	0,90	3,00	0,84	2,98	0,91
Madde 21,	<b>2,36</b>	<b>0,81</b>	<b>2,64</b>	<b>0,88</b>	<b>2,60</b>	<b>0,87</b>	<b>2,53</b>	<b>0,85</b>
Madde 25,	3,18	0,98	3,57	0,75	3,46	0,80	3,41	0,84
Madde 27,	2,91	0,54	3,17	0,80	3,18	0,70	3,09	0,68
Madde 28,	2,94	0,84	3,34	0,98	3,39	0,79	3,22	0,87
Madde 33,	<b>3,55</b>	<b>0,52</b>	<b>3,75</b>	<b>0,48</b>	<b>3,72</b>	<b>0,50</b>	<b>3,67</b>	<b>0,50</b>
<b>Toplam</b>	<b>2,95</b>	<b>0,76</b>	<b>3,30</b>	<b>0,77</b>	<b>3,21</b>	<b>0,79</b>	<b>3,18</b>	<b>0,77</b>

Tablo 4 incelendiğinde "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutuna verilen cevapların genel olarak "Çoğunlukla" ve "Her zaman" ifadelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutunu oluşturan ifadelerin toplam puan ortalamalarının; "lisans" mezunu öğretim elemanlarında 2,95, "yüksek lisans" mezunu öğretim elemanlarında 3,30, "doktora" mezunu öğretim elemanlarında ise 3,21 olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en çok yer verdikleri üç uygulama sırasıyla "Sınav süresinin; sınavın amacına, soru türü ve sayısına uygun olmasına dikkat ederim.", "Sınav soruları ile cevap anahtarı da hazırlarım.", "Sınav yapmadan önce; hedef davranışlar ile bu davranışların kapsamına göre, soru türü ve sayısına karar veririm." iken; en az yer verdikleri uygulama ise; "Çok yönlü değerlendirme yapabilmek amacıyla ödev, proje, kavram haritaları, yapılandırılmış grid gibi ölçme araçları kullanırım" dır.

**Tablo 5.** Öğretim Elemanlarının "Sürecin Gözden Geçirilmesi" Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sürecin Gözden Geçirilmesi	Lisans (N=11)		YL (N=53)		Doktora (N=273)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 52,	3,00	0,63	3,1	0,79	3,06	0,68	3,05	0,70
Madde 53,	2,27	0,90	2,09	0,95	2,31	0,94	2,22	0,93
Madde 55,	3,00	0,63	2,57	0,72	2,56	0,69	2,71	0,68
Madde 56,	2,81	0,75	2,88	0,64	3,84	0,66	3,17	0,68
Madde 58,	2,90	0,70	2,94	0,72	2,89	0,68	2,91	0,70
Madde 59,	2,91	0,70	3,00	0,71	2,96	0,71	2,96	0,71
Madde 60,	2,82	0,75	3,08	0,68	3,05	0,74	2,98	0,72
Madde 61,	2,27	0,65	2,43	0,91	2,53	0,87	2,41	0,81
<b>Toplam</b>	<b>2,75</b>	<b>0,71</b>	<b>2,76</b>	<b>0,77</b>	<b>2,90</b>	<b>0,75</b>	<b>2,80</b>	<b>0,74</b>

Tablo 5 incelendiğinde; "Sürecin Gözden Geçirilmesi" boyutuna verilen cevapların, "Yaptığım sınavlarda, puanlama yaptıktan sonra, sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksiklikleri görmelerini sağlıyorum." ve "Öğrencilerle öğrenme ve değerlendirme sürecinin tartışıldığı bilgilendirme toplantıları yaparım." ifadeleri hariç, ortalamaların "Çoğunlukla" ve "Bazen" seçeneklerine denk geldiği görülmektedir. "Sınav kâğıtlarının öğrenme eksikliklerinin ve hatalarının görülmesi amacıyla öğrencilere dağıtılması" ve "Öğrenme ve değerlendirme sürecine yönelik bilgilendirme toplantılarının yapılması" konularında ise "Bazen" sıklığında frekans dağılımına sahip olduğu görülmektedir. Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde "Öğrenme sürecinin gözden geçirilmesi" ve "Değerlendirme sürecinin tartışıldığı bilgilendirme toplantılarının yapılması" konularında doktora mezunu öğretim elemanlarının diğer gruplardan daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu boyutta en çok yer verdikleri üç uygulama ise sırasıyla; "Değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğretim sürecinin gözden geçirilmesi", Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmelerde bulunulması" ve "Öğrencilerin cevaplayamadıkları sınav sorularına ilişkin konularda tekrarların ve gözden geçirmelerin yapılması" dır.

**Tablo 6.** Öğretim Elemanlarının "Değerlendirme Anlayışı" Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Lisans (N=11)		YL (N=53)		Doktora (N=273)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 38,	2,64	0,67	2,42	0,93	2,26	0,92	2,44	0,84
Madde 46,	2,64	0,67	2,56	0,93	2,56	0,87	2,59	0,82
Madde 47,	2,55	0,52	2,96	0,85	2,77	0,77	2,76	0,71
Madde 48,	2,91	0,83	3,05	0,75	2,79	0,78	2,92	0,79
<b>Toplam</b>	<b>2,69</b>	<b>0,67</b>	<b>2,75</b>	<b>0,87</b>	<b>2,60</b>	<b>0,84</b>	<b>2,68</b>	<b>0,79</b>

Tablo 6 incelendiğinde "Değerlendirme yaparken öğrencinin derse katılımını dikkate alırım." ifadesine, lisans mezunu öğretim elemanlarının yanıtlarının "çoğunlukla" olduğu, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretim elemanlarının yanıtlarının ise "Bazen" olduğu görülmektedir. Diğer ifadelere verilen yanıt ortalamaları ise tüm öğrenim düzeylerinde "Çoğunlukla" sıklığındadır.

**Tablo 7.** Öğretim Elemanlarının "Testin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar" Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Lisans (N=11)		YL (N=53)		Doktora (N=273)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 17	1,45	0,69	1,66	0,83	1,50	0,77	1,54	0,76
Madde 19	1,45	0,69	1,58	0,97	1,48	0,80	1,50	0,82
Madde 24	1,45	0,52	1,45	0,77	1,33	0,56	1,41	0,62
Madde 49	2,36	0,81	2,13	1,00	1,92	0,93	2,13	0,91
Madde 54	2,10	0,94	1,92	1,00	1,89	0,82	1,97	0,92
Madde 57	2,91	0,70	2,68	0,80	2,41	0,90	2,67	0,80
<b>Toplam</b>	<b>1,95</b>	<b>0,73</b>	<b>1,90</b>	<b>0,90</b>	<b>1,76</b>	<b>0,80</b>	<b>1,87</b>	<b>0,81</b>

Tablo 7 incelendiğinde, öğretim elemanlarının "Testin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar" boyutu ortalama puanlarının "Hiçbir Zaman" ve "Bazen" seçeneklerinde yoğunlaştığı, yalnızca "Ölçme araçlarının geçerliği/ güvenirliliği sağlanmadığı durumlarda (kapsam geçerliği gibi) bu araçları tekrar gözden geçiririm" ifadesinde ortalamanın "Çoğunlukla" olarak değiştiği görülmektedir. Bu boyutun uygulama ortalamalarını 1,95 ile "lisans", 1,90 ile "yüksek lisans", "1,76" ile "doktora" mezunu öğretim elemanlarının oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğretim Elemanlarının "Testin Kullanışlılığı" Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Lisans (N=11)		YL (N=53)		Doktora (N=273)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 16	3,18	0,60	2,98	0,77	2,89	0,89	3,01	0,75
Madde 30	3,10	0,83	3,17	0,83	2,92	0,98	3,06	0,88
Madde 31	2,99	0,78	2,98	1,03	2,87	0,97	2,95	0,93
Madde 40	2,27	0,65	2,73	0,86	2,44	0,95	2,48	0,82
Madde 41	2,91	0,70	3,03	0,78	2,79	0,89	2,91	0,79
<b>Toplam</b>	<b>2,89</b>	<b>0,71</b>	<b>2,98</b>	<b>0,85</b>	<b>2,78</b>	<b>0,94</b>	<b>2,88</b>	<b>0,83</b>

Tablo 8 incelendiğinde "Sınav sorularını basitten zora doğru sıralamaya dikkat ederim" ifadesinin "Bazen" sıklığında kaldığı, geri kalanının "Çoğu Zaman" şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Alt boyut ortalamalarını ise 2,98 ile "Yüksek Lisans", 2,89 ile "Lisans", 2,78 ile "Doktora" mezunu öğretim elemanları oluşturmaktadır.

### Uzmanlık Alanı Değişkenine İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretim elemanlarının yeterli puanlarının uzmanlık alanı değişkenine göre dağılımı tablolastırılarak sırayla sunulmuştur.

**Tablo 9.** Öğretim Elemanlarının "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" Puanlarının Uzmanlık Alanına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Eğitim Bil. (N=133)		Fen Bil. (N=88)		Sosyal Bil. (N=116)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 1	3,30	0,75	2,90	0,91	3,24	0,86	3,15	0,84
Madde 3	3,36	0,70	3,01	0,93	3,22	0,71	3,20	0,78
Madde 4	3,23	0,80	2,86	0,97	3,09	0,79	3,06	0,85
Madde 5	3,40	0,62	3,26	0,67	3,40	0,62	3,35	0,63
Madde 6	3,28	0,71	3,24	0,79	3,35	0,68	3,29	0,73
Madde 8	3,11	0,81	3,89	0,99	3,00	0,78	3,33	0,86
Madde 21	2,66	0,87	2,51	0,93	2,59	0,81	2,59	0,87
Madde 25	3,57	0,71	3,55	0,77	3,30	0,89	3,47	0,79
Madde 27	3,27	0,64	3,06	0,78	3,13	0,73	3,15	0,72
Madde 28	3,61	0,68	3,16	0,87	3,24	0,87	3,34	0,81
Madde 33	3,77	0,44	3,63	0,55	3,74	0,51	3,58	0,50
<b>Toplam</b>	<b>3,23</b>	<b>0,70</b>	<b>3,19</b>	<b>0,83</b>	<b>3,21</b>	<b>0,75</b>	<b>3,21</b>	<b>0,76</b>

Öğretim elemanlarının "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutuna ait puanlarının uzmanlık alanına göre incelendiği Tablo 9'da; cevapların genel olarak "Çoğunlukla" ve "Her zaman" seçeneklerinde yoğunlaştığı görülmektedir. "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutu toplam puan ortalamalarının uzmanlık alanlarına göre; 3,23 ile "Eğitim Bilimleri", 3,21 ile "Sosyal Bilimler" ve 3,19 ile "Fen Bilimleri" şeklinde sıralandığı görülmektedir. Her üç alandaki öğretim elemanlarının bu boyutta en çok yer verdikleri üç uygulama; "Sınav süresinin; sınavın amacına, soru türü ve sayısına uygun olmasına dikkat ederim", "Sınav soruları ile birlikte cevap anahtarını da hazırlarım", "Testin başına; sınavın amacı, süresi, puanlanması gibi bilgilerin yer aldığı bir yönerge koyarım" dır.

**Tablo 10.** Öğretim Elemanlarının "Sürecin Gözden Geçirilmesi" Puanlarının Uzmanlık Alanına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Eğitim Bil. (N=133)		Fen Bil. (N=88)		Sosyal Bil. (N=116)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 52	3,11	0,68	2,95	0,64	3,08	0,75	3,05	0,69
Madde 53	2,29	0,94	2,10	0,86	2,40	0,99	2,26	0,93
Madde 55	2,55	0,71	2,48	0,64	2,67	0,72	2,57	0,69
Madde 56	2,88	0,67	2,72	0,67	2,90	0,63	2,83	0,66
Madde 58	2,94	0,67	2,82	0,70	2,92	0,69	2,89	0,69
Madde 59	2,97	0,68	2,93	0,71	2,98	0,73	2,96	0,71
Madde 60	3,10	0,78	2,95	0,71	3,06	0,69	3,04	0,73
Madde 61	2,55	0,87	2,32	0,82	2,60	0,87	2,49	0,85
<b>Toplam</b>	<b>2,80</b>	<b>0,75</b>	<b>2,66</b>	<b>0,72</b>	<b>2,83</b>	<b>0,76</b>	<b>2,76</b>	<b>0,74</b>

Tablo 10 incelendiğinde; "Yaptığım sınavlarda, puanlama yaptıktan sonra, sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksiklikleri görmelerini sağlarım" ve "Öğrencilerle öğrenme ve değerlendirme sürecinin tartışıldığı bilgilendirme toplantıları yaparım" ifadelerinin "Bazen" sıklığında yer aldığı, bunun dışındaki ifadelerin "Çoğunlukla" ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Uzmanlık alanına göre alt boyut toplam puan ortalamalarının; 2,83 ile "Sosyal Bilimler", 2,80 ile "Eğitim Bilimleri" ve 2,66 ile "Fen Bilimleri" şeklinde sıralandığı görülmektedir.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanlarının "Değerlendirme Anlayışı" Puanlarının Uzmanlık Alanına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Eğitim Bil. (N=133)		Fen Bil. (N=88)		Sosyal Bil. (N=116)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 38	2,19	0,91	2,14	0,82	2,53	0,95	2,29	0,89
Madde 46	2,57	0,92	2,38	0,86	2,69	0,80	2,55	0,86
Madde 47	2,74	0,75	2,61	0,86	2,98	0,70	2,78	0,77
Madde 48	2,85	0,74	2,64	0,85	2,96	0,75	2,82	0,81
<b>Toplam</b>	<b>2,59</b>	<b>0,83</b>	<b>2,44</b>	<b>0,85</b>	<b>2,79</b>	<b>0,80</b>	<b>2,61</b>	<b>0,83</b>

Tablo 11 incelendiğinde bu boyuta verilen cevaplar "Değerlendirme yaparken öğrencinin derse katılımını dikkate alırım" ifadesinde "Bazen" sıklığında yer alırken, diğerlerinde "Çoğunlukla" olarak cevaplandırılmıştır. Bulgular incelendiğinde; "Değerlendirme sürecinde derse katılım, ödev ve uygulamalardaki başarı, derse ilgi ve öğrenme çabası gibi değişkenleri dikkate alırım." ifadesinin "Değerlendirme yaparken öğrencinin derse katılımını dikkate alırım" ifadesini de kapsadığı ancak bu iki ifadeye ait ortalamalar arasında fark olduğu görülmektedir. Uzmanlık alanına göre alt boyuta ilişkin toplam puan ortalamalarının 2,79 ile "Sosyal Bilimler", 2,59 ile "Eğitim Bilimleri", 2,44 ile "Fen Bilimleri" öğretim elemanlarına doğru düşme eğiliminde olduğu görülmektedir. Alt boyutun en yüksek frekans ile cevaplandırılan ifadesi ise "Değerlendirme sürecinde derse katılım, ödev ve uygulamalardaki başarı, derse ilgi ve öğrenme çabası gibi değişkenleri dikkate alırım" dır.

**Tablo 12.** Öğretim Elemanlarının "Testin Geçerlik Ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar" Puanlarının Uzmanlık Alanına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Eğitim Bil. (N=133)		Fen Bil. (N=88)		Sosyal Bil. (N=116)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 17	1,57	0,81	1,55	0,80	1,46	0,72	1,53	0,78
Madde 19	1,40	0,76	1,63	0,88	1,50	0,85	1,51	0,83
Madde 24	1,28	0,53	1,39	0,67	1,41	0,62	1,36	0,61
Madde 49	1,86	0,92	2,00	0,91	2,06	0,99	1,97	0,94
Madde 54	1,91	0,86	1,86	0,79	1,91	0,89	1,89	0,85
Madde 57	2,51	0,92	2,32	0,83	2,53	0,88	2,45	0,88
<b>Toplam</b>	<b>1,76</b>	<b>0,80</b>	<b>1,79</b>	<b>0,81</b>	<b>1,81</b>	<b>0,83</b>	<b>1,79</b>	<b>0,82</b>



Tablo 12 incelendiğinde "Testin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar" boyutuna verilen yanıtların "Hiçbir zaman" ve "Bazen" ifadelerinde yoğunlaştığı; yalnızca "Ölçme araçlarının geçerliği/ güvenilirliği sağlanmadığı durumlarda (kapsam geçerliği gibi) bu araçları tekrar gözden geçiririm" ifadesine verilen cevapların "Sosyal Bilimler" ve "Eğitim Bilimleri" öğretim elemanları tarafından "Çoğunlukla" sıklığında cevaplandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu ifade; alt boyut bazında en yüksek ortalamaya sahip olan ifadedir. Bu alt boyutun toplam puan ortalamalarının da 1,81 ile "Sosyal Bilimler", 1,79 ile "Fen Bilimleri" ve 1,76 ile "Eğitim Bilimleri" şeklinde sıralandığı belirlenmiştir.

**Tablo 13.** Öğretim Elemanlarının "Testin Kullanışlılığı" Puanlarının Uzmanlık Alanına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Eğitim Bil. (N=133)		Fen Bil. (N=88)		Sosyal Bil. (N=116)		Toplam (N=337)	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Madde 16	2,98	0,88	2,85	0,88	2,89	0,81	2,91	0,86
Madde 30	2,93	0,99	2,84	0,98	3,09	0,88	2,95	0,95
Madde 31	2,96	1,00	2,86	0,94	2,84	0,96	2,89	0,97
Madde 40	2,61	0,88	2,26	0,94	2,49	0,95	2,45	0,92
Madde 41	2,85	0,79	2,75	0,96	2,87	0,89	2,82	0,88
<b>Toplam</b>	<b>2,87</b>	<b>0,91</b>	<b>2,71</b>	<b>0,94</b>	<b>2,83</b>	<b>0,90</b>	<b>2,80</b>	<b>0,92</b>

Tablo 13 incelendiğinde "Testin Kullanışlılığı" boyutundaki; "Sınav sorularını basitten zora doğru sıralamaya dikkat ederim" ifadesinin "Bazen" sıklığında, geri kalan ifadelerin "Çoğunlukla" sıklığında yer aldığı görülmektedir. Alt boyut toplam puan ortalamalarını ise 2,87 ile "Eğitim Bilimleri", 2,83 ile "Sosyal Bilimler", 2,71 ile "Fen Bilimleri" uzmanlık alanındaki öğretim elemanları şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip ifade; her üç uzmanlık alanındaki öğretim elemanları için de, "Aynı konularla ilgili olan soruların birbirini izleyecek şekilde bir arada olmasına dikkat ederim" dir.

### Ölçek Toplam ve Alt Puanları, Varyans Analizine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının yeterli puanlarının; cinsiyet, kıdem, uzmanlık alanı ve öğrenim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının yeterlik ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçları, Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması [ $t_{(335)} = 4,728, p=0,000$ ], Sürecin Gözden Geçirilmesi [ $t_{(335)} = 3,433, p=0,001$ ] ve Ölçek Toplam Puan [ $t_{(335)} = 2,497, p= 0,013$ ] ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ve bu farklılığın kadınların lehine olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları ile kıdem (1-10, 11-20, 21+) faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik puanları ile öğrenim durumu faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre; sadece "Testin Kullanışlılığı" boyutunda yüksek lisans ve doktora mezunu öğretim elemanları ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı [ $F_{(2-334)} = 2,548, p=0,027$ ] ve bu farklılığın yüksek lisans derecesine sahip öğretim elemanlarının lehinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının uzmanlık alanı ile yeterlik puanları ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutunda eğitim bilimleri ortalamasının 35,89, fen bilimleri ortalamasının 33,26 olduğu ve ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın [ $F_{(2-334)} = 5,888, p=0,003$ ] eğitim bilimleri lehinde olduğu belirlenmiştir. Aynı alt boyutta eğitim bilimleri ortalamasının 35,89, sosyal bilimler ortalamasının 34,04 olduğu ve ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın [ $F_{(2-334)} = 5,888, p=0,015$ ] eğitim bilimleri lehinde olduğu gözlenmiştir. "Sürecin Gözden Geçirilmesi" boyutunda eğitim bilimleri ortalamasının 22,06, fen bilimleri ortalamasının 20,47 olduğu ve anlamlı farklılığın [ $F_{(2-334)} = 3,613, p=0,009$ ] eğitim bilimleri lehinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilimler ortalamasının 21,74, fen bilimleri ortalamasının 20,47 olduğu ve anlamlı farklılaşmanın [ $F_{(2-334)} = 3,613, p=0,043$ ] sosyal bilimler lehine olduğu gözlenmiştir. "Değerlendirme Anlayışı" boyutunda ise, sosyal bilimler ortalamasının 11,17, eğitim bilimleri ortalamasının 10,36 olduğu ve anlamlı farklılığın [ $F_{(2-334)} = 6,943, p=0,019$ ] sosyal bilimler lehinde olduğu gözlenmiştir. Aynı faktör altında sosyal bilimler ortalamasının 11,17, fen bilimleri ortalamasının 9.76 olduğu ve bu anlamlı farklılığın [ $F_{(2-334)} = 6,943, p=.000$ ] yine sosyal bilimler lehinde olduğu belirlenmiştir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Öğretim elemanlarının, ölçme yöntem ve tekniklerini belirleme aşamasında dikkate aldıkları değişkenler incelendiğinde dersin içeriği, dersin hedefleri, konu alanı gibi değişkenlerin öncelikli olarak dikkate alındığı bununla birlikte; öğrenci sayısı, ölçme aracını hazırlama kolaylığı, ders yükü gibi değişkenlerin kullanılacak yöntem-teknik belirlenmede azımsanmayacak düzeyde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu durum eğitim fakültelerinde bir öğretim elemanına düşen öğrenci sayısının fazlalığı ile ilişkilendirilebilir. Buna paralel olarak; Toprak (1999) ve Aksu, Çivitçi, Duy (2008) öğretim elemanlarının; mevcut ders yüklerinin fazla olduğunu, akademik yükselmelerinde öğreticilik özelliklerinin dikkate alınmadığını ve bu özelliklerin değerlendirilmediğini belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının sıklıkla kullandıkları ölçme yöntem ve teknikleri incelendiğinde; yazılı sınavların ve çoktan seçmeli testlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı, proje çalışmaları, araştırma kâğıtları gibi sürece yönelik değerlendirmenin ön gördüğü ölçme araçlarının genel olarak dönem boyunca bir defa kullanıldığı gözlenmiştir. Bu yöntem ve tekniklerin kullanım sıklığının düşüklüğü, lisans eğitiminde sonuca dayalı değerlendirmenin ağırlıklı olarak yapıldığı, sürece yönelik değerlendirmenin gerektiği gibi kullanılmadığı, şeklinde yorumlanabilir. Geleneksel ölçme araçları eğitim ortamları için gereklidir, ancak bu ölçme araçları pratikteki gerçek yaşam deneyimlerinden bir hayli uzaktır. Performans değerlendirme proje ve performans görevleri bu noktada geleneksel yaklaşımlardan farklılaşmakta ve öğrenciye kazandırılmak istenen yeterlikler dizisini, gerçek yaşamla buluşturma fırsatı yaratarak bir arada sunabilmektedir (Campbell ve diğerleri, 2000). Değerlendirme uygulamalarında bu araçların kullanılması ile öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen mesleki yeterliklerin çok yönlü olarak değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Kilmen ve Diğerleri, 2007; Arslan ve Diğerleri, 2008; Birgin ve Gürbüz, 2007; Çelikkaya ve Diğerleri, 2010; Güneş, 2008; Bay ve Diğerleri, 2010; Metin, 2011; Watt, 2005; Burry-Stock ve Zhang, 2003;) lisans eğitimleri süresince alternatif ölçme araçlarıyla tanışmayan ve bu araçlar hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olamayan öğretmen adayları alternatif ölçme araçlarının kullanımına yönelik olumsuz yeterlik algısı geliştirmektedirler. Bu nedenle de meslek hayatlarında bu araçları kullanmaktan kaçındıkları düşünülmektedir. Quilter'in (1998) araştırması öğretmenlerin ölçme araçlarına yönelik tutumlarının geçmiş deneyimleriyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Doğan (2009), öğretim elemanlarının geleneksel ölçme araçlarının kullanımını uygun görmeseler de bu araçları ağırlıklı olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Bunun yanında

ölçme ve değerlendirme uygulamalarında alternatif ölçme araçlarının kullanımının azlığı; eğitim kurumlarının fiziki açıdan (öğrenci sayısı, ders yükü vb.) olumsuz koşullara sahip olmasından kaynaklandığına işaret eden bulguların yer aldığı çalışmaların (Kanatlı, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Gümüş, 1981) da mevcut olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde; bu boyutta yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çoğunlukla ve her zaman sıklığında gerçekleştirildiği yönünde görüş sundukları belirlenmiştir. Ancak öğretim elemanı yeterlik algılarını gözlem ve öğrenci görüşleriyle birlikte inceleyen benzer araştırmalara (Demirtaşlı, 1998; Köseoğlu, 1994; Duy, Çivitçi ve Aksu, 2008; Ulutaş; 2003) bakıldığında, öğretim elemanlarının anketlere verdikleri cevapların var olan durumlarından daha iyimser bir tablo çizdiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutuna ait ortalamaları incelendiğinde yüksek lisans mezunlarının doktora mezunlarından, doktora mezunlarının da lisans mezunu öğretim elemanlarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutu ortalamaları uzmanlık alanına göre incelendiğinde ise grup ortalamalarının çok az farklılaşmakla birlikte büyükten küçüğe eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve fen bilimleri yönünde olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının "Sürecin Gözden Geçirilmesi" boyutuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde; bu boyutta yer alan uygulamaların genel olarak çoğunlukla sıklığında gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Ancak; sınav sonuçlarının öğrenciye geri bildirim sağlama amaçlı kullanımı konusunda aksaklıkların yaşandığı söylenebilir. "Yaptığım sınavlarda, puanlama yaptıktan sonra, sınav kâğıtlarını öğrencilere dağıtıp öğrenme hatalarını ve eksikliklerini görmelerini sağlıyorum." ve "Öğrencilere öğrenme ve değerlendirme sürecinin tartışıldığı bilgilendirme toplantıları yaparım." ifadelerine verilen cevapların ortalamalarının bazen sıklığında olduğu gözlenmiştir. Demirtaşlı'nın (1998) araştırması öğretim üyelerinin büyük çoğunluğunun sınav sonuçlarını gruba getirmediğini ve bu sonuçların sınıfta tartışılmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında Köseoğlu (1994); öğretim elemanlarının, sınav sonuçları doğrultusunda öğrenciye geri bildirim verme, yanlış öğrenmeleri düzeltme ve öğretimi biçimlendirme konularında yetersiz olduklarını belirtmektedir. Geçmiş araştırmalar ve bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde; bulguların birbiriyle örtüştüğü ve araştırmalar arasındaki zaman göz önüne alındığında var olan problemin geçerliğini koruduğu söylenebilir. "Sürecin Gözden Geçirilmesi" boyutunda; değerlendirme sonuçları doğrultusunda öğrenme sürecinin gözden

geçirilmesi ve süreç hakkında bilgilendirme toplantılarının yapılması konularına, doktora mezunu öğretim elemanlarının, diğer gruplara göre daha çok önem verdikleri söylenebilir. Buna ek olarak fen bilimleri öğretim elemanlarının; değerlendirme sonuçları doğrultusunda hedeflerin gözden geçirilmesi ve süreç hakkında bilgilendirme toplantıları yapılması konularına, diğer alan öğretim elemanlarına göre daha az önem verdikleri belirlenmiştir. Sosyal bilimler ile eğitim bilimleri alanlarında ölçme ve değerlendirme konuları, alan uzmanlığının bir parçası iken fen bilimlerinde bu konular uzmanlaşma sürecinin (yüksek lisans, doktora çalışmaları) bir parçası olmamakla birlikte sadece doktora sürecinde bir ders olarak verilmektedir. Öğretim elemanlarının tamamının bu dersi aldığı düşünülse bile kazanımlar açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte Erginer, Erginer ve Bedir (2009), eğitim fakültelerinde fen eğitimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının azımsanmayacak bir kısmının fen edebiyat fakültesi kökenli olduklarını ve uzmanlığını eğitim bilimlerinden almış öğretim elemanlarının, fen edebiyat kökenli öğretim elemanlarından öğretmen yeterlikleri boyutunda daha nitelikli olduklarını belirtmektedirler. Sözü geçen farklılığın ortaya çıkışı bu durumlarla ilişkilendirilebilir.

Öğretim elemanlarının "Değerlendirme Anlayışı" boyutuna verdiği yanıtlar incelendiğinde; öğretim elemanlarının bu boyutta yer alan uygulamaları genel olarak çoğunlukla sıklığında gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Bu alt boyutta en yüksek ortalamaya sahip olan 48. madde "Değerlendirme sürecinde derse katılım, ödev ve uygulamalardaki başarı, derse ilgi ve öğrenme çabası gibi değişkenleri dikkate alırım" iken, en düşük ortalamaya sahip maddenin 38. madde "Değerlendirme yaparken öğrencinin derse katılımını dikkate alırım" olduğu belirlenmiştir. Bu ifadeler incelendiğinde 48. maddenin 38. maddeyi kapsadığı halde, iki maddenin ortalamaları arasında büyük farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum; değerlendirme sürecinde derse katılımın, ödev ve uygulamalardaki başarı değişkeni ile bir arada ele alındığında anlam bulduğu şeklinde yorumlanabilir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin derse katılımının dikkate alınmasında; lisans mezunu öğretim elemanlarının yüksek lisans ve doktora mezunu öğretim elemanlarından, sosyal bilimler öğretim elemanlarının da diğer öğretim elemanlarından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgunun aksine, Lei'nin (2008) araştırması doktora mezunu öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarına göre değerlendirme sürecinde derse katılımı daha çok dikkate aldıklarını göstermektedir. Ölçme aracına verilen cevap ortalamaları incelendiğinde öğretim elemanlarının değerlendirme sürecinde öğrencinin derse katılımını dikkate almayı pek tercih etmedikleri söylenebilir. Bu

tercihte ortamın fiziksel koşullarının etkili bir değişken olduğu düşünülebilir. Bilimsel bir veri olmamakla birlikte; öğretim elemanları, ankette yer alan uygulamaları gerçekleştirmek istediklerini ancak kalabalık sınıf ortamı, ders yükü gibi fiziksel koşulların buna engel olduğunu sözlü olarak belirtmişlerdir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan çalışmalarda (Kanatlı, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Gümüş, 1981), fiziksel koşulların ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin bulgular mevcuttur.

Öğretim elemanlarının "Testin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Uygulamalar" boyutuna verdiği yanıtlar incelendiğinde; bu boyuta verilen cevapların ortalamalarının hiçbir zaman ve bazen sıklığında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle öğretim elemanlarının ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin uygulamalara yer vermedikleri, ölçüm sonuçlarına ilişkin istatistikî işlemlere başvurmadıkları söylenebilir. Clarke (2004), öğretmenlerin istatistik bilgileri ile test tutumları arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmekte; Harlen (2011) ise ölçülen özelliğin doğasından kaynaklanan geçerlik ve güvenirlilik konularındaki sınırlılıklardan bahsetmektedir. Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklikleri, bilgi eksikliğinin etkilediği tutum, ölçülen özelliğin doğası ve fiziki şartlar gibi etkenlerin sözü edilen durumun ortaya çıkışında rol oynadığı düşünülebilir. Yapılan araştırmalar (Arslantaş, 2011; Toprak, 1999; Köseoğlu, 1994) öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alanında bilgi eksiklerinin olduğunu ve öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini belirlemede yetersiz olduklarını göstermektedir. Öğretim elemanları kendilerine yöneltilen "ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin sağlanamadığı durumlarda bu araçları tekrar gözden geçiririm" ifadesine; doktora mezunları ve Fen bilimleri öğretim elemanları hariç, genel olarak çoğunlukla sıklığında cevap vermişlerdir. Bu ifade aynı zamanda alt boyutun en yüksek ortalamasına sahip olan maddesidir. Ancak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğinin saptanmasına ilişkin uygulamalara yer verilmeden bu araçlara ait geçerlik-güvenirliğin nasıl belirlenebildiği ve buradan hareketle gözden geçirmelerin nasıl yapılabildiği soruları dikkat çekicidir. Bu noktada gözlem ve görüşmelerden elde edilecek veriler ile durumun açıklığa kavuşturulması mümkün olabilir.

Öğretim elemanlarının "Testin Kullanışlılığı" boyutuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretim elemanlarının "Sınav sorularını basitten zora doğru sıralamaya dikkat ederim" ifadesi hariç, diğerlerinin çoğunlukla sıklığında yer aldığı gözlenmiştir. Bu ifadede yer alan uygulamaya; yüksek lisans mezunu öğretim elemanlarının lisans ve doktora mezunlarından, eğitim bilimleri öğretim elemanlarının ise sosyal ve fen bilimleri öğretim

elemanlarından daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu boyuta ait bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının; boyutta yer alan uygulamalara genel olarak yer verdikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik puanları ile cinsiyet faktörüne ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde; öğretim elemanlarının "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması", "Sürecin Gözden Geçirilmesi" ve ölçek toplam puanı açısından kadınların lehine farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle kadın öğretim elemanlarının sözü geçen boyutlarda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına erkeklere göre daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu araştırma için geliştirilen ölçme aracına kaynaklık eden Güneş'in (2007) sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına ilişkin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelediği araştırmasında; "Amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntem tekniklerini belirleme, öğrenenin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme, öğrenci gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterlikleri" ve ölçek toplam puanlarında, benzer şekilde kadınların lehine farklılık saptanmıştır. Kaplan'ın (2007) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırma da benzer bulgulara sahiptir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda millî eğitimde görev yapan öğretmenler ile benzer davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Peretz ve Tamir'in (2008) araştırması da öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenler ile benzer özellikler sergilediklerini belirtmektedir.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik puanları ile kıdem faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterliklerinde kıdemin etkili bir faktör olmadığı söylenebilir. İlköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan benzer araştırmalar (Kaplan, 2007; Karaca, 2008 b) bu bulguyla benzerlik göstermekte ve bununla birlikte Burry-Stock ve Zhang (2003) araştırmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki alan bilgilerinin yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu, ancak kıdemin yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ileri sürmektedirler.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterlik puanları ile öğrenim durumu faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; farklılaşmanın yalnızca "Testin

Kullanışlılığı" boyutunda yüksek lisans ile doktora mezunu öğretim elemanları arasında ve yüksek lisans mezunları yönünde olduğu gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle yüksek lisans mezunu öğretim elemanlarının bu boyuta, doktora mezunu öğretim elemanlarından daha fazla önem gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun ortaya çıkışında doktora mezunu öğretim elemanlarının akademik iş yüklerinin etkili olduğu düşünülebilir ancak daha derinlemesine bir araştırmayla mevcut durumun sebepleri ortaya konulabilir.

Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik yeterli puanları ile uzmanlık alanı faktörüne ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde; "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması", "Sürecin Gözden Geçirilmesi", "Değerlendirme Anlayışı" boyutlarında farklılaşmanın olduğu gözlenmiştir. Bu farklılaşmalar "Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Planlanması" boyutunda; eğitim bilimleri ile fen bilimleri arasında ve eğitim bilimleri yönünde, aynı alt boyutta eğitim bilimleri ile sosyal bilimler arasında ve eğitim bilimleri lehinedir. "Sürecin Gözden Geçirilmesi" boyutunda eğitim bilimleri ile fen bilimleri arasında ve eğitim bilimleri yönünde, aynı alt boyutta sosyal bilimler ile fen bilimleri arasında ve sosyal bilimler yönündedir. "Değerlendirme Anlayışı" boyutunda sosyal bilimler ile eğitim bilimleri arasında sosyal bilimler yönünde ve aynı alt boyutta sosyal bilimler ile fen bilimleri arasında sosyal bilimler yönünde gözlenmiştir. Bulgular genel olarak incelendiğinde fen bilimleri öğretim elemanlarının diğer alan öğretim elemanlarından daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Karaca'nın (2003) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterli algılarının belirlenmesine ilişkin yaptığı araştırmasında da benzer bulgular gözlenmiştir. Buradan hareketle fen bilimleri alan öğretim elemanları ve yetiştirdikleri öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda benzer özellikler sergiledikleri söylenebilir. Bu alandaki öğretim elemanlarının ortalamalarına ilişkin bulguların ortaya çıkışında ise fen bilimleri alan öğretim elemanlarının fen edebiyat fakültesi çıkışlı olabilmeleri ve öğretmenlik meslek bilgisi ve yeterliği konusunda gerekli eğitimi almamaları öne sürülebilir. Buna paralel olarak eğitim fakültelerinin özellikle alan eğitimi bölümlerinde "Fen Edebiyat fakültelerinden kalma bir alışkanlıkla" uzmanlaşmaya kadar giden alan derslerine ağırlık verilmesi, yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde temel bilimlere yönelim ile öğretmenlik meslek bilgi ve yeterliği konularının ihmal edilmiş olmasının mevcut durumun ortaya çıkışında etkili olduğu düşünülebilir (Y.Ö.K, 1997-1998; Akt: Sönmez, 2004; Üstüner, 2004; Çınar, 2003). Öğretim elemanlarının formasyon eğitimleri ya da eğitim fakültesi çıkışlı olup



olmama durumlarının yeterlik bazında karşılaştırıldığı bir çalışma (Erginer, Erginer ve Bedir, 2009) ve eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının karşılaştırıldığı diğer bir çalışma (Arslantaş, 2011) olmak üzere iki araştırmada; eğitim fakültesi mezunu öğretim elemanlarının diğer fakülte mezunu öğretim elemanlarından daha yeterli olduğu, öğrenci görüşleri açısından belirlenmiştir. Bunun yanında milli eğitimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelendiği araştırmalara (Şimşek, 2005; Ulutaş, 2003; Aydın, 2001) bakıldığında eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarından daha yeterli oldukları görülmektedir. Bu bulguların yukarıda öne sürülen görüşleri desteklediği düşünülebilir.

Sonuç olarak; bu araştırma kapsamında öğretim elemanlarının daha çok, sonuca odaklı ölçme yöntem ve tekniklerine yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen yetiştiren kurumlarda sonuca odaklı anlayışın değiştirilmesi bu kurumlarda yetişen öğretmenlerin daha nitelikli hale gelmesini sağlayacaktır. Bunun yanında yükseköğretim düzeyinde öğretim elemanlarının öğreticilik özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik faaliyetlere önem verilmesi ile öğretim elemanlarının hem ölçme değerlendirme hem de diğer öğretim boyutlarındaki yeterliklerinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma sadece eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarıyla ve nicel veri toplama araçları kullanılarak yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar farklı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarıyla ve nicel, nitel veri toplama teknikleri birlikte işe koşularak gerçekleştirilebilir.

## **Teşekkür**

Araştırma verilerinin toplanmasında emeği geçen öğretim elemanlarına ve araştırmaya maddi destek sunan (EF2011YL17) Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne teşekkürler.

## **KAYNAKLAR**

- Aksu B. M., Çivitçi, A., ve Duy, B. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin öğretim elemanlarının ders uygulamaları ve sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 17-42.
- Arık, S. R. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan, S.A., Avcı N., ve İyibil Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Arslantaş, İ. H. (2011). *Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri- yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15),487-506.
- Aydın, A. (2001). *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ballantyne, R. Borthwick, C., ve Packer, J. (2000). Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academic staff development needs. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 221-236.
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C., ve Taşgın, A. (2010). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*.  
[www.sosbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/OBIRGIN\\_RGURBUZ.pdf](http://www.sosbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN_RGURBUZ.pdf)  
(Erişim Tarihi: 12 Mart 2011).
- Büyüköztürk, Ş., ve Gülbahar Y. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 148-161.
- Campbell M. D., Melenyezer B. J., Nettles D. H., and Wyman Jr R. M. (2000). *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Clarke, N. H. (2004). *Teacher attitudes and expertise in test assessment: a case study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Columbia University.
- Çelikkaya T., Karakuş U., ve Demirbaş Ö.Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çınar İ. (2003). İlköğretime öğretmen yetiştirme. *Eğitışim Dergisi*. [http://www.egitism.gen.tr/ikram\\_ogretmenyet.htm](http://www.egitism.gen.tr/ikram_ogretmenyet.htm) (Erişim Tarihi: 28.05.2012).
- Doğan, C. A. (2009). *Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdemir, A. Z. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (kahramanmaraş örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdođdu, Y. M. (2010, 11-13 Kasım). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* bildiri. www.iconte.org/fileupload/ks59689/File/185.pdf (Erişim Tarihi: 12.03.2011).
- Erginer, E., Erginer, A., & Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (2), 93-106.
- Gözütok, D.F., Karacaoğlu, C. ve Akgün, Ö. (2005). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri araştırması. *Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Gümüş, B. (1981). *Ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme davranışlarına katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güven, B., ve Eskitürk, M. (2007, 5-7 Eylül). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler. E. Erginer (Ed.), *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* içinde (s.504-509). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Harlen, W. (2011). Taking charge of assessment. *Education Review*. 23(2),65-72.
- Hartell, E., Gumaelius, L. ve Svardh, J. (2015). Investigating technology teachers' self-efficacy on assessment. *International Journal of Technology and Design Education*. 25(3),321-337.
- İzci, E., Göktaş, Ö., Şad, S.N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 37-57.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Karaca, E. (2008a). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. S. Erkan, M. Gömleksiz, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. bs) içinde (1-36). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karaca, E. (2008 b). An investigation of primary and high school teachers' perception levels of efficacy of measurement and evaluation in education in turkey. *Social Behavior and Personality*, 36 (8), 1111-1122.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin likert tipi bir yeterlik algısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 179-198.
- Kırık Y. M. (2009) *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kilmen, S., ve Demirtaşlı-Çıkrıkçı, N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 27-55.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu Akın, M., ve Kösterelioğlu İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140.
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lei, S. A. (2008). Assessment techniques of instructors in two community colleges in a state-wide system. *Education*, 128, 392-411.
- Maral Yüce, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- M.E.B Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2005). *Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi*.  
<http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/%C3%96%C4%9Fretmen%20yeti%C5%9Firme%20ve%20e%C4%9Fitimi%20genel%20m%C3%BCd%C3%BCr%C4%9F%C3%BC.doc> (Erişim Tarihi: 13.03. 2011).
- Metin, M. (2011). The examinations of teachers' attitude towards performance assessment with respect to the different variables. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(3), 269-284.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7). <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden 28.05.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Quilter M. S. (1998). *Inservice teachers' assessment literacy and attitudes toward assessment*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of North Carolina College of Education.
- Sönmez, M. (2004). *Öğretmen yetiştirme*. 80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/ere/sonmez.doc (Erişim Tarihi: 28.05.2012).
- Şahin, Ç. ve Abalı Öztürk, Y. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 22(1), 123-142.
- Şen, Ş.A., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(1), 26-52.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tamir P., ve Peretz B. M. (2008). Evaluation practices in teacher education in İsrail. *Singapore Journal of Education*. 5(1), 6-13
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Teker, T.G., Güler, N., Uyanık G.K., Demir, S. (2014). Elementary school teachers' views of measurement and evaluation practices and their efficacy in application. *Pakistan Journal Of Statistics*. 30(6),1169-1178.
- Toprak, S. (1999). *Hacettepe Üniversitesi öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye karşı görüşlerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulutaş, S. (2003). *Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardar, E. (2010). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin kavrayışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortaođu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

- Watt, M. G. H. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: a study with secondary mathematics teachers in sydney, austrialia. *Educational Studies in Mathematics*. 58, 21-44.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal, (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, (1. bs) içinde (2-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, Z., and Burry-Stock, A. J. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.
- Zorbaz, Z. K. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EXTENDED ABSTRACT

The quality of test and assessment applications in education is highly dependent on the teachers' competency about test and assessment. This competency relies on using the appropriate methods, technics and principles in a timely manner in every aspect of the test and assessment activities. To enhance aforementioned competency, teachers should be given a proper education on these subjects and should be able to use the gained knowledge appropriately (Erdemir, 2007; Arık 2006). It is assumed that a teacher equipped with skills and knowledge to evaluate student success would be more successful in controlling the educational process (Demirtaşlı and Kilmen, 2009). Prior research studies show that the teachers' and teacher candidates' knowledge, attitude, skills and self-efficacy level on assessment applications is low. This can be associated with test and assessment instruction received during their undergraduate education.

To raise competent teachers, a faculty needs competent instructors. The study performed by Duy, Çivitçi and Aksu (2008) states that the students claim their instructors are unfair on assessment processes and quarter of participants have asserted that they have been threatened with low scores by their instructors. Bilgin and Gürbüz (2007) report the claims of primary school teacher candidates that the exams applied in school failed to reflect student's success and lacked content validity and were irrelevant with everyday life. Overall student performance was not evaluated and formative assessment was not applied. Ballantyne, Borthwick and Packer's (2000) study shows that instructors lacked the skills to evaluate the learning processes and feedback. These studies emphasize that undergraduate

education faculty lacks and therefore is short of providing the necessary skills of test and assessment to teacher candidates.

On regard of mentor-mentee relations, it can be said that teacher candidates show similarity with their instructors. Thus we think, to examine the existence of aforementioned skills one should start from faculty instructors. By examining test and assessment applications and the faculty members' efficiency perceptions regarding these applications, and eliminating the deficiencies, would enhance the quality of undergraduate and in parallel national education.

The aim of this study is to determine efficiency perceptions of teacher educators' assessment and evaluation at higher education. Following questions are sought for answers;

1. Which factors are taken into account by instructors to determine the test and assessment method and techniques to be used?
2. What tools instructors use for testing, and how frequent are those tools used?
3. Is there any significance between instructors' scores and certain variables? (gender, seniority, field of expertise, educational background)

This quantitative study is conducted to a sample of 337 teacher educators working at the Faculties of Education at Adnan Menderes University, Anadolu University, Ankara University, Sütçü Imam University, Çukurova University, Dicle University, Ege University, Gazi University, İnönü University, Mersin University and Mustafa Kemal University. The study data was gathered by quantitative data gathering instruments and information forms developed by the researcher. This instrument was of 5 factors, and its factor load was between .41 and .85; Cronbach Alfa internal consistency was between .66 and .85. Test retest correlation of the instrument was .72.

According to the study findings, the variables such as course content, the goals and subject area were primarily considered in the process of determination of the right assessment tool; however, the number of the students, the easiness of preparing the assessment tool and the course load teacher educators had were of critical role on this process, too.

Additionally, it was observed that teacher educators mainly made use of written exams and multiple choice exams; they preferred assessment focusing outcomes; there were problems in giving feedback; validity and reliability of the assessment instruments were neglected and lastly there weren't statistical operations on the results of measurements. Considering the answer averages of the teacher educators given to the assessment instrument of the study, there was a meaningful difference in terms of gender, educational background and professional field. However, the seniority of teacher educators' was observed not to be an effective variable.

As a result, in this study, it' stated that teacher educators had some deficiency about assessment and evaluation at higher education. This study shows that instructors tend to use result-oriented test and assessment method and techniques. By changing result-oriented aspect, the quality of teachers is assumed to increase. To further increase their competency, it's necessary to evaluate the instructive quality of faculty members. This research was conducted solely in in Educational Faculties with quantitative methods. Further researches should include different faculties and use both qualitative and quantitative methods.

Başvuru: 22.03.2015

Yayına Kabul: 31.08.2015