



## Kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi

Hilal Özcan<sup>1</sup> & Kürşat Yenilmez<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, <sup>2</sup>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Örneklem seçiminde ise maksimum çeşitlilik sağlanarak üç kırsal, üç kentsel bölgede görev yapan az, orta ve çok kıdemli altı matematik öğretmeni belirlenmiştir. Görüşme yoluyla veriler toplanıp, toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Kırsal ve kentsel bölgede görev yapan öğretmenlerin durumları karşılıklı analiz edilerek, dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri ve kullanıma nedenleri, kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve kullanıma nedenleri, ölçme-değerlendirme aracı olarak teknoloji kullanımı ve tercih edilme nedenleri, ölçme-değerlendirme konusunda eğitim alınması başlıklarıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre genel olarak kırsal ve kentsel bölgedeki matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme durumlarının benzerlik gösterdiği, bununla birlikte öğrenci başarı seviyesi, teknik imkânlar ve öğrenci gelir durumları sebebiyle kırsal bölgede daha fazla geleneksel değerlendirme yaklaşımının hâkim olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, kırsal bölge, ölçme ve değerlendirme

## A comparative examination of measurement and evaluation situations of secondary mathematics teachers in rural and urban regions

### Abstract

The aim of this research is to comparatively examine the assessment and evaluation status of secondary school mathematics teachers in rural and urban areas. The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the selection of the sample, six low, middle and very senior mathematics teachers working in three rural and three urban regions were determined by providing maximum diversity. Data were collected through interviews and the collected data were analyzed with content analysis. The situations of teachers working in rural and urban areas were analyzed mutually and gathered under four headings. These; The traditional measurement-evaluation methods used and the reasons for their use, the alternative measurement-evaluation methods used and the reasons for their use, the use of technology as a measurement-evaluation tool and the reasons for choosing it, the training on measurement-evaluation. According to the findings obtained from the research, it has been seen that the assessment-evaluation situations of mathematics teachers in urban and rural areas are generally similar, however, more traditional assessment approach is dominant in rural areas due to student achievement level, technical opportunities and student income status.

**Keywords:** Mathematics education, rural area, measurement-evaluation

### Yazarlara ait bilgiler:

<sup>1</sup>Öğretmen, Osmaniye Merkez 75. Yıl Ortaokulu, [hilal-usta@hotmail.com](mailto:hilal-usta@hotmail.com), ORCID No: 0000-0002-7460-1488

<sup>2</sup>Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [kyenilmez@ogu.edu.tr](mailto:kyenilmez@ogu.edu.tr), ORCID No: 0000-0001-6256-4686

### Atıf için;

Özcan, H. & Yenilmez, K. (2022). Kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 7 (1), 49-69.

## Giriş

Ana Matematik, dünyanın iyi bir şekilde anlaşılabilir sorunlara çözüm üretilebilmesi ve yeni fikirler açığa çıkarılabilmesi için en önemli bilim dalıdır (Ernest, 1991). Bu nedenle matematik öğretiminin ve eğitiminin bütün dünya ülkelerinde özel bir yeri vardır (Gökçek ve Toker, 2015a). Son yıllarda ise matematik eğitimi ülkemizin temel sorunlarından biri olarak insanlığın ortak konuştuğu bir konu olmuştur. Değişen bu dünyada matematiği anlayanlar ve yapabilenler geleceklerinin şekillenmesine dair önemli düzeyde fırsatlar yakalamaktadır (NCTM 2000, s.50). Bu fırsatları yakalayan ve iyi değerlendiren kişilerin yanında bu durumu iyi değerlendiremeyenler de vardır. İyi değerlendiremeyen kişilerin üzerindeki önemli faktörlerden birisi de çevredir. Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrenciler; okula ulaşım imkanları, okul içi dersliklerin donanımı, teknoloji kullanımı için internet ve bilgisayar gibi alt yapı yetersizlikleri, ders materyallerinin eksikliği ve aile gelir durumları gibi çeşitli faktörlerden dolayı kentsel bölgede öğrenim gören çocuklara göre daha çok olumsuz koşullara maruz kalmaktadırlar. Ayrıca kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar hayvancılık veya tarımla geçimini sağlayan ailelerine yardım ederken, kentsel bölgede yaşayan çocukların ise tek işinin okula gitmek ve ders çalışmak olması her iki bölgede başarı farklılıklarının oluşmasına neden olmaktadır (Basun ve Erden, 2020). Bu bağlamda kırsal ve kentsel bölgelerin belirli değişkenler açısından hem kendi hem de birbirleri arasında farklılaşma gösterdiği görülmüştür (Küçükay ve Yenilmez, 2021). Yapılan araştırmalar incelendiğinde kırsal bölge tanımlaması ile ilgili birçok farklı açıklama görülmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan araştırmalarda, “il ve ilçe merkezleri dışında kalan yerler” olarak kullanılan kırsal kavramı, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından, “Nüfusu 20.000 ve daha az olan yerleşim yerleri” olarak ifade edilmektedir (Çalışkan ve Yenilmez, 2012). Özellikle de çoğu imkândan mahrum olan kırsal bölge çocuklarının kentsel bölgelerdeki çocuklara kıyasla matematik başarılarının daha düşük olduğu görülmektedir (Acat ve Çiftçi, 2010). Tüm dünyada uluslararası yapılan PISA 2018 sınavının raporuna göre matematik puanlarına baktığımızda; Doğu Marmara Bölgesindeki öğrenciler 475,5 ortalama ile en yüksek puanı alırken, Batı Anadolu (469,7), Batı Marmara (468) ve Batı Karadeniz (467,5) bölgelerindeki öğrenciler de matematik alanında görece yüksek performans gösterirken bunun yanında Orta Anadolu (424,4), Kuzeydoğu Anadolu (411) ve Ortadoğu Anadolu (407,4) bölgelerindeki öğrenciler en düşük performans göstermişlerdir (MEB, 2019). Bu durum bölgeler arasında eğitim farklılıklarının bulunduğunu ve özellikle kırsal alanlarda eğitimin niteliğinin düşük olduğunu göstermektedir (Gökçek ve Toker, 2015b).

Eğitimin niteliğini etkileyen önemli faktörlerden birisi de öğretmenler tarafından okullarda öğrencilere uygulanan ölçme değerlendirme yöntemleridir. Son yıllarda matematikte ölçme değerlendirme üzerine iyileştirmeler yapılmaya çalışılsa da öğrencinin bir konuyu ne derece iyi anlayıp anlamadığının, hangi kazanımların öğrenilip hangi kazanımların öğrenilmediğinin tespitinin yapılarak

gerekli destek çalışmaların öğrencilere uygulanmasının ne derece yapıldığı araştırma konusudur. Eğitimde kalite için kritik öneme sahip ölçme değerlendirme, sadece öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için değil aynı zamanda öğrencileri tanıma ve yönlendirme bakımından da çok önemlidir (Safalı, 2020). Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Buna göre öğretmenlerin özgün ve yaratıcı olması temel beklentidir. Yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşarak öğrenci merkezli bir öğretim yöntemi benimsenmekte; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmaktadır (Önel, Dalkılıç, Özel, Deniz, Balkaya ve Birel, 2020). Geleneksel değerlendirme, öğrenilenlerin tekrarına odaklanır ve öğrencileri sıralar fakat öğrencilerin yeteneklerini ve bireysel performanslarını değerlendirmek için alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelmek gerekir (Watt, 2005). Alternatif ölçme-değerlendirmede; öz değerlendirme, ortak değerlendirme, akran değerlendirmesi, bireysel ürün dosyaları (portfolyo), mülakat, anket, günlük, proje, kavram haritaları ve drama gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Van de Walle, 2007). Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme değerlendirme anlayışlarındaki değişim, öğretim sürecine de yansıtacağı için bu süreçte öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir (Göktaş ve Şad, 2021).

Kırsal alanda matematik başarıları ile ilgili yapılan araştırmalarda, hem ailelerin hem de okulların kaynaklarının sınırlı oldukları fakat geliştirilecek yatırım stratejileriyle ailelerin ve okulların öğrenci başarı düzeylerini arttırabilecekleri belirlenmiştir (Zhang ve Sheu, 2013). Panyajamorn vd. (2018) yaptıkları çalışmada öğrenci potansiyellerini belirlemek ve yeteneklerini geliştirmek için bir harmanlanmış öğrenme modeli tasarlamışlar ve bu modelin kırsal alanda düşük performans gösteren öğrencilerle ilgili sorunları çözebilmek için kullanılabileceğini göstermişlerdir. Howley ve Gunn (2003) ise kırsal ve kentsel bölgelerdeki matematiğin ortak iyiliği için eğitim sisteminin yapısal özellikleri, yerel kaynakların eşitliği, yerel eğitim kültürü, öğretmen ve yöneticilerin niyetleri, kaynak yeterliliği, öğrenci merkezli çoklu amaç değerlendirmesi gibi koşulların aynı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kırsal bölgelere uygun olmayan bir matematik müfredatının uygulandığı ve kırsal bölgelerdeki öğrencilerin kendi ortamlarında değerlendirilmediği gerçeği ile karşılaşılmış, bu durumun da öğrencilerin gelişimindeki en önemli engel olduğu vurgulanmıştır (Akbayır ve Ece, 2016). Gökçek ve Toker (2015) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin matematik eğitiminin dezavantajlarını öğrenci, öğretmen ve aile-çevre olarak gördüğü, matematik programının uygulanmasında sorun yaşadıkları, öğrencilerin ise matematiği günlük hayatla ilişkilendirmede sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Gerek sınıf öğretmenleriyle gerekse branş öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda genel olarak, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yetersiz olduğu, ölçme-değerlendirme uygulamalarını tam yürütemedikleri görülmüştür (Birgin ve Baki, 2012; Birgin ve Gürbüz, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kuran ve Kanatlı, 2009). Karaman (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. Önel ve diğerleri (2020) tarafından, ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme- değerlendirmeyi nasıl yaptığının incelendiği çalışmada; öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsedikleri fakat alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamada zorlanmasalar da değerlendirme aşamasında sınıf, okul, öğrenci ve veli gibi etkenlerden dolayı daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Gökteş ve Şad (2021) tarafından matematik öğretmenleri ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarıyla kıyasla çağdaş/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla benimsedikleri görülmüştür. Tuncel (2013) tarafından yapılan çalışmada ise en az 21 yıllık öğretmenlik yapanların ölçme-değerlendirme tutumlarının 6-15 yıl öğretmenlik yapanlara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak kentsel bölgelerdeki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme düzeylerine ve tutumlarına bakılmıştır. Öyle ki matematik eğitiminin bölge gözetmeksizin bir bütün olduğu düşünüldüğünde, kırsal ve kentsel bölgelerde karşılaştırmalı olarak ölçme-değerlendirme durumlarının değerlendirilmesi; her iki bölgede var olan olumlu olumsuz durumları ortaya koyarak bu başarı farklılığını ortadan kaldırıp tek tip bir uygulama yapılabilecek bir eğitim politikası geliştirilmesi açısından ilgili kişilere bilgi sağlaması, merkezi sınav uygulayıcılarına bu farklılıkları görüp ona göre düzenlemeler yapması, öğretmenlerin bu durumu bilerek daha etkili çalışma disiplinleri oluşturması gibi konularda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı; kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda “Kırsal ve kentsel bölgelerde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme durumları nasıldır?” ve “Öğretmenler ölçme-değerlendirme konusunda eksiklerine yönelik eğitim almayı düşünüyorlar mı?” sorularına yanıt aranmaktadır.

## **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırma modeli**

Kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alarak, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Gerçek ortamdaki davranış ve anlamı konusunda yeni bir şeylerin öğrenilmesine dayalı olarak değerli ve derinlemesine anlamayı, yani durumların anlaşılır bir şekilde değerlendirilmesini ortaya çıkarmayı amaçlayan ampirik bir sorgulamadır (Yin, 2017). Bu çalışmada da ortaya konulmak istenen farklı bölgelerdeki ölçme değerlendirme durumlarının nasıl olduğudur. Var olan bu durum derinlemesine araştırılmak istendiği için bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubu Osmaniye iline ait üç kırsal, üç kentsel bölgede (il merkezinde) görev yapan az, orta ve çok kıdemli altı ortaokul matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Böylelikle çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme oluşturulmaya çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik, incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzer farklı durumlar belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Kentsel bölgede görev yapan öğretmenlere sırasıyla az, orta, çok kıdemli olacak şekilde Ö1, Ö2, Ö3 kodları verilirken, kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere sırasıyla az, orta, çok kıdemli olarak Ö4, Ö5, Ö6 kodları verilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Öğretmenler	Görev Yapılan Bölge	Kıdem Yılı	Cinsiyet	Mezun olduğu fakülte/ bölüm
Ö1	Kentsel	2	Kadın	Eğitim Fakültesi-İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö2	Kentsel	16	Kadın	Eğitim Fakültesi-İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö3	Kentsel	41	Erkek	Fen Fakültesi
Ö4	Kırsal	2	Kadın	Eğitim Fakültesi-İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö5	Kırsal	16	Erkek	Eğitim Fakültesi-İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Ö6	Kırsal	40	Erkek	Eğitim Enstitüsü

Ö1 kodlu öğretmen kentsel bölgede görev yapmakta ve aynı zamanda ilköğretim matematik eğitimi alanında yüksek lisans yapmaktadır. Ö2 kodlu öğretmen doktorasını tamamlamış kentsel bölgede görev yapmaktadır. Ö3 kodlu öğretmen ise yine kentsel bölgede görev yapmakta ve merkezde çalışan

matematik öğretmeni olarak en yüksek kıdeme sahip olarak mesleğinde en iyisi olmaya çalışan biridir. 10-12 yıl kadar lisede görev yaptıktan sonra 20 yıl kadar özel sektörde çalışıp sonra tekrar devlete dönmüş ve ortaokulda görev yapmaktadır. Görev yaptığı okul ise her türlü sosyo-ekonomik düzeyleri iyi olan öğrencilerden oluşan en merkezi okuldur. Ö4 kodlu öğretmenin ise görevde ikinci yılıdır ve kırsal bölgede görev yapmaktadır. Ö5 kodlu öğretmen kırsal bölgede görev yapan, hem özel sektör hem devlette çalışan çok yönlü bir öğretmendir. Ö6 kodlu öğretmen ise eğitim enstitüsü mezunu olup kırsalda yatılı bölge okulunda görev yapmaktadır. Yatılı bölge okulu öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının düşük olduğu söylenebilir. Bu özelliklere bakıldığında katılımcıların maksimum çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

### ***Veri toplama araçları***

Bu çalışmada veriler her bir öğretmenle görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler pandemi nedeniyle zoom platformu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin ölçme- değerlendirme durumlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu sorular 'öğrencilerinizin bilgi ve performans düzeylerini belirlemek için hangi geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih edersiniz?', 'niçin bu ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmayı tercih ediyorsunuz?', 'uyguladığınız alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri var mı? Varsa bunlar neler?' ve 'teknolojiyi ölçme-değerlendirme yöntemi olarak kullanıyor musunuz? Neden?' gibi sorulardan oluşmaktadır.

### ***Verilerin analizi***

Bu çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; toplanan verilerin derinlemesine analizini gerektiren, önceden belirli olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına imkan verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Aynı zamanda içerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirlemede doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkan tanır (Büyüköztürk vd., 2020). İçerik analizi ile insanların ya da grupların tutum, değer, inançları ve düşünceleri ortaya çıkarılabilir (Stemler, 2001). Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması açısından önerilen yöntemlere (Yıldırım ve Şimşek, 2021) göre veri çeşitliliği sağlanarak farklı katılımcılara ulaşılmış, tutarlılık ve ayrıntılı betimleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen 220 dakikalık video kayıtlarının tek tek incelenmesi verilerin derinlemesine analiz edildiğini göstermektedir. Ayrıca araştırılmak istenen dört durumun (kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri ve kullanılma nedenleri, kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ve kullanılma nedenleri, ölçme-değerlendirme aracı olarak teknoloji kullanımı ve tercih edilme nedenleri, ölçme-değerlendirme konusunda eğitim alınması) net bir şekilde ortaya koyulması için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formunun uygulanması verilerin derinlemesine toplandığını göstermektedir. Bu görüşme sorularının, alan uzmanının görüşüne

sunulup revize edilerek hazırlanması güvenilirliği sağlamaktadır. Aynı zamanda bulguların katılımcıların doğrudan kendi ifadeleri ile sunulması çalışmanın inandırıcılığını göstermektedir.

### **Bulgular ve yorum**

Bulgu Bu bölümde her bir durum için önce kentsel bölgedeki öğretmenlerle ilgili bulgulara sonra kırsal bölgedeki öğretmenlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir. En son ise karşılaştırmalı olarak bulgular ele alınmıştır.

#### ***Kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri ve kullanılma nedenleri***

Kentsel ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere kullandıkları geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin neler olduğu ve bunları kullanma nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar değerlendirildiğinde hem kentsel hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin genellikle çoktan seçmeli testleri kullandıkları görülmüştür.

Ö1 kodlu öğretmen, öğrencilerin bilgi ve performans düzeylerini belirlemek için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini tespit etmek amacıyla çoktan seçmeli testlere yer verdiğini belirtmiştir. Çoktan seçmeli test kullanma sebebini de şöyle açıklamaktadır:

*“Kısa zamanda daha çok veri sağlıyor ve en azından çocukların ön bilgilerini yoklayabiliyoruz. Ona göre de zaten sınıf düzeylerini tahmin ettikten sonra ondan sonraki öğrenme-öğretme süreçlerimizi de tasarlamamızda yardımcı oluyor.”*

Ayrıca doğru yanlış, kısa cevaplı sorular içeren yazılılar uyguladığını belirtmiştir. Aslında yazılılarda açık uçlu sorular sormak istediğini, açık uçlu sorularla öğrenci hakkında daha çok bilgi sahibi olunabileceğini ama öğretmenin zamanından feragat edip incelemesi gerektiği için pek kullanmadığını belirtmiştir. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma nedenini ise; *“Bence bu biraz daha alışıla gelmişliklerden kaynaklanan bir şey, hani bir alanda yeni de olsan senden öncekiler ne yaparsa yapsın öğrenciler, veliler, veliler de buna dahil oluyor, sonuçta onların da eğitime yüklediği anlamlar önemli, öğrenciler o mantığa alışkın olduğu için o şekilde değerlendirme notlarımızı veriyoruz. Çünkü farklı bir etkinlik yaparak not versek bu sefer veliden de farklı dönütler gelebiliyor. Ya buna mı not vermiş öğretmen tarzında. Biraz da o yüzden geleneksele kaymadan ziyade onu devam ettirme zinciriymiş gibi geliyor. Bu da benim üzüldüğüm bir nokta açıkçası, bunun kırılması gerektiğini düşünüyorum. Buna ne neden oluyor bilmiyorum ama sanırım öğretmenin nesnellüğünden ya da objektifliğinden şüpheleniyorlar olabilir yani.”* şeklinde açıklamıştır.

Buna ek olarak Ö1 kodlu öğretmen; zümrede konuşulması ve ortak karar alınması, bazı öğrencilerin başarı durumlarının düşük olmasından dolayı onlara pek bir şey yapılamaması, her ne kadar merkez

okulda da çalışılsa başarı farkı yüksek olan sınıflarla karşılaşılması gibi ek sebeplerden dolayı bir nevi geleneksel ölçme-değerlendirme kullanmaya mecbur kalındığı üzerinde durmuştur.

Ö2 kodlu öğretmen, geleneksel değerlendirme olarak yazılı sınavları kullandığını, sözlü yoklamaları çok yapmadığını belirtmiştir. Sözlü yoklamaları kullanmama nedenini ise; *“çünkü o anlık bir şey, sadece o bir anlık öğrencinin verdiği cevaplara göre öğrenciye sözlü notu vermek, bilmiyorum benim pek ilkelerime uymuyor açıkçası.”* şeklinde ifade etmiştir. Yazılı dışında başka geleneksel ölçme değerlendirme yöntemi kullanmadığını belirtmiştir. Yazılılarda birkaç yıl öncesine kadar doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme gibi çeşitli sorulara yer verdiğini ama şu anda sadece çoktan seçmeli test sorularından oluşan yazılılar hazırladığını belirtmiştir. Yazılılarda sadece çoktan seçmeli test sorularına yer vermesinin nedenini ise şu şekilde açıklamaktadır:

*“O şekilde yaptığımda soru sayısı çok fazla olduğu için, öğrenci düzeyine göre daha azaltmam gerekiyor. Şu an beşinci sınıf öğrencilerinin dersine giriyorum ve çok farklı soru tipine yer verdiğimde soru sayısı fazlaşmış oluyor. Bu, öğrencilerin okuma hızından da kaynaklanıyor, süreyi yetiştirememelerine neden olabiliyor, ondan dolayı çok farklı soru tipine yer vermiyorum açıkçası artık. O nedenle şu an daha çok test tarzı sorular kullanıyorum.”*

Ayrıca çoktan seçmeli sorularda a, b, c, d şıklarında değer verildiği için çocuklara daha kolay gelmesi, çocukların girmiş olduğu birçok merkezi sınavın ve deneme sınavlarının çoktan seçmeli sorular ile hazırlanması, hem velilerin hem öğrencilerin isteğinin bu yönde olmasının da öğretmenleri yönlendirdiğini belirtmiştir.

Ö3 kodlu öğretmen, soru-cevap, çoktan seçmeli sorular, doğru- yanlış türü soruları kullandığını belirtmiştir. Aslında bu tür soruları değil de açık uçlu soruları kullanmak istediğini ama kullanamadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini ise şu şekilde açıklamıştır:

*“Testin çok da sağlıklı bir şey olduğuna inanmıyorum, öyle bir duruma getirdik ki öğrencileri, sadece sınav odaklı. Sınav odaklı öğrencide de bir nokta da mecbur kalıyorsun.”*

Çok önceki yıllarda yani kendi zamanında olduğu gibi sadece açık uçlu soruların olduğu bir yazılı formatı ile değerlendirmenin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü doğru olanın öğrencinin kendi ifadesini görmek olduğunu ifade etmiştir. Çoktan seçmeli sorularda öğrencinin rast gele işaretleme yaptığını hatta notların öğrenciyi hiç ilgilendirmedeğini, öğrencilerin bu konuda çok umursamaz olduğunu, velinin ve öğrencinin okumak ile ilgili motivasyonlarının hiç olmadığını, ilkokulda velilerin çok ilgisini görürken ortaokulda çocuklarıyla hiç ilgilenmediklerini ifade etmiştir. Bu durumu; *“yedinci sınıftaki bir öğrenciye, velin gelecek dedim. Hala gelecek, bir buçuk ayı geçti. İlkokul olsaydı ertesi gün okuldaydı.”* şeklinde ifadesiyle açıklamaktadır.



Kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ifadelerine bakılırsa; Ö4 kodlu öğretmen, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemi olarak sözlü yoklama, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış soruları, boşluk doldurma sorularını çok nadir de açık uçlu soru sorduğunu yazılılarında belirtmiştir. Hem matematik uygulamaları hem de matematik dersine girdiği için uygulama dersinde tamamen çoktan seçmeli sorular sorduğunu belirtmiştir. Açık uçlu klasik soruları sormak istememe nedenini ise şöyle açıklamaktadır:

*“Klasik sorularda çocuklar çok zorlanıyorlar, çocuklara boş bırakmayın diyorum, en azından hani böyle bildiğiniz işlemleri yapın ki ben ona da puan vereyim, çünkü hiç biri düşük alsın istemiyorum açıkçası. Sınav heyecanı, ister istemez o heyecana kapılıp yapabilecekleri halde yapamadıkları oluyor. Çok başarılı 100 lük dediğimiz öğrenciler bile çok basit hatalar yapıyor klasik soruda, ama testte bu biraz daha aza iniyor.”*

Öğrencilerin mantık dışı da olsa doğru cevabı bulabilme olasılıklarının yüksek olduğunu, bu nedenle testte daha başarılı olabildiğini, açık uçlu sorularda okuduğunu anlama problemlerinin çok yaşandığını, bu nedenle öğrencilerin daha başarısız olduğunu vurgulamıştır. Önemli olanın çok kitap okumak değil de okuduğunu anlama probleminin olmasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Ö5 kodlu öğretmen ise geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden doğru-yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testleri kullandığını belirtmiştir. Aslında sürekli teste ağırlık vermeyi sevmediğini ama mecbur kaldığını şu şekilde açıklamıştır:

*“Testlerde tam anlamıyla ölçme-değerlendirme olmuyor ama sistem şunu gerektiriyor, okul ortalama puanlarıyla öğrenciler liselere yerleşiyor. Bu yerleştirmede de bu puanlar etken. Bu etkeni farklı açıda kullanan okullar çok, genel de özel diyorlar ama hayır devlet okullarında daha fazla,.....bakıyorsun ister istemez öğrenci mağdur olmasın diye 50 puanlık bir test uygulaması yapıyorsun.”*

Ayrıca öğrencilerin sınıfta kalma gibi bir durumu olmadığı için, çok düşük alan öğrencilere çok yüksek sözlü notları verip sınıfı geçirmektense, orta düzeyde not alan öğrencilere ortalama sözlü notları verip geçirmeyi daha çok tercih ettiğini belirtmiştir. Bu durum aslında ölçme-değerlendirmenin belirli bir standartta yapılmadığını göstermektedir.

Ö6 kodlu öğretmen, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri olarak doğru yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, sözlü yoklamaları kullandığını belirtmiştir. Ö6 kodlu öğretmen yatılı bölge okulunda görev yaptığı için öğrencilerden başarı durumu iyi olanların okuldan gittiğini, geriye kalanların da başarı durumunun çok kötü olduğunu açıklamıştır. Bu nedenle öğrencilere daha kolay geldiği için çoktan seçmeli teste daha çok ağırlık verdiğini belirtmiştir.

Kentsel ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin, hazırlanmasının kolay olduğu, zümrede alınan karara uyulduğu, öğrenci başarısının düşük olduğu için şans eseri doğru cevabı bulabileceği bir

uygulama olması, velilerin eğitim sisteminden beklentileri, okul başarı puanlarının önemi, açık uçlu sorularda okuduğunu anlama problemlerinin çok yaşanması, merkezi sınavların çoktan seçmeli olması gibi farklı nedenlerden dolayı geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden sıklıkla çoktan seçmeli testleri kullandıkları söylenebilir (Şekil 1).



Şekil 1. Çoktan seçmeli testlerin kullanılma nedenleri

Çoğunlukla çoktan seçmeli testleri kullanan öğretmenler, genel olarak Şekil 1’de görüldüğü gibi hazırlanmasının kolay, zümrede alınan ortak kararların etkili olması, öğrenci başarılarının düşük olması, veli beklentisi, okul başarı puanları, öğrencilerin okuduğunu anlama problemleri, merkezi sınavlar gibi nedenlerden dolayı çoktan seçmeli testleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

#### ***Kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve kullanılma nedenleri***

İkinci olarak kentsel ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlere kullandıkları alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin neler olduğu ve bunları kullanma nedenleri sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan cevaplar değerlendirildiğinde hem kentsel hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin genellikle proje ve performans görevlerini kullandıkları görülmüştür.

Ö1 kodlu öğretmen alternatif değerlendirme yöntemleri olarak portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans, proje görevlerini kullandığını belirtmiştir. Alternatif değerlendirmelerin önemli olduğunu illa ki bu bahsedilenler değil öğrencilerin durumuna göre farklı çalışmalar da yapılabileceğini belirtmiştir. Proje ve performans görevleri verirken de her öğrencinin seviyesine göre verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunu da şöyle açıklamıştır:

*“Genel olarak birçok meslektaşım kopyala yapıştır veriyor, ben öyle yapmadım geçen sene. Öğrenciye konu bu, ne yapabiliyorsan dedim, kendin oluştur, biraz da yaratıcılığından beslensin diye düşünüyorum. Bazı sınıflarda öğrenciler çok iyi şeyler çıkardı, dergi, gazete yapanlar oldu. Ama bazı öğrencilerim cidden bazı sınıflarda zor yazı yazan öğrencilerim vardı, onlara da yazı etkinliği verdim.”*

Ö1 kodlu öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate almaya önem verdiği söylenebilir. Dereceli puanlama anahtarı, gözlem, bireysel öz değerlendirmeleri de kullanmak istediğini ama kullanmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini de şöyle açıklamıştır:

*“Bireysel değerlendirmeyi çok istedim, bireyseli isteme nedenlerimden birisi de son yılda biraz daha trendleşen üst bilişsel öğrenme var, ona da atıf yapmak istiyordum. Ama gerek meslekte yeni olmanın verdiği zorluklar, gerek pandemiden dolayı bu uygulama dersleri uzaktan oluyordu, matematikte de ana konuyu uzaktan verirken katılım da azaldığı için zorlanıyordum....O yüzden yapamadım, çok içimde kaldı diyebilirim.”*

Ö2 kodlu öğretmen alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri olarak sınıf içi performans değerlendirme, proje görevleri, araştırma ödevleri, gözlem, grup çalışmaları, portfolyo (ürün dosyası) yöntemlerini kullanmaktadır. Tek bir anı değil, sürece yayılmış bir değerlendirmenin öğrenci başarısını göstereceğine inandığını belirtmiştir. Proje ve performans görevlerini daha çok kullanmasının nedenini de *“Sürece yaydığımda, öğrenci hakkında daha çok bilgi vereceğini düşünüyorum.”* şeklinde açıklamıştır. Kazanım kavrama, hazırbulunuşluk gibi testleri ise neden daha az kullandığını ise şöyle açıklamıştır:

*“Hani o anlık, öğrencinin morali bozuk olabiliyor, mesela gece farklı bir durum yaşamış olabiliyor, kötü bir gün geçirmiş olabiliyor, dolayısıyla o anda yaptığı testlerin, yazılı sınav kâğıdının bana çok öğrencinin başarısı hakkında çok doğru bilgi verdiğini düşünmüyorum.”*

Bu ifadeden Ö2 kodlu öğretmenin, anlık değerlendirmedense süreç değerlendirmesini benimsediği söylenebilir.

Ö3 kodlu öğretmen alternatif ölçme değerlendirme olarak nadiren de olsa proje ve performans görevlerini kullandığını ama çok fazla bu yöntemlerle değerlendirme yapmadığını belirtmiştir. Bu durumu da şu şekilde açıklamıştır:

*“Aldığım sonuçların, çok da bir şeyi olmadı, geri dönüşler beni hiç tatmin etmedi. Öğrenciye demişim ki iki metrelik bir tahta alın, bir metreye dönüştürün mesela, bir bakıyorsun ki öğrenciyle alakası yok, marangoz güzelce kesmiş, biçmiş, doğramış, anne baba üstüne şeridi koymuş, çizgileri çekmiş, e öğrenci yaptı. Ne yapayım ben şimdi bu ödevi.”*

Aslında burada verilen görevleri velilerin veya öğrenci dışındaki kişilerin gerçekleştirdiğini, öğrencinin başarısını yansıtmadığını dile getirmek istemiştir. Bir başkasının yapmasındansa kötü de olsa öğrencinin emeği olsun görüşünde olup gerçeği yansıtmadığını düşünmektedir.

Ayrıca portfolyo, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı gibi yöntemleri ise kullanmadığını belirtmiştir. Bunun nedenini de şöyle açıklamıştır:

*“Takip etmek için bizim imkânımız yok. Yani şimdi bir sınıfta kırk tane öğrenci olacak, ben her öğrenciyi tek tek kontrol edeceğim, benim hiç mi uyku saatim olmayacak, hiç mi bir şeye zamanım olmayacak.”*

Şimdiye kadarki girmiş olduğu tüm derslerde her zaman hazırlıklı olan ve mesleğini en iyi şekilde yapmaya çalışan bir öğretmen olarak bu şekilde uygulamaların gerçekte uygulanabilirliğinin çok zor olduğunu belirtmek istemiştir.

Kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin ifadelerine bakılırsa; Ö4 kodlu öğretmen alternatif ölçme-değerlendirme olarak sınıf içi kontrol listeleri, proje görevleri ve performans görevlerini kullandığını belirtmiştir. Portfolyo, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), öz değerlendirme gibi yöntemleri kullanmadığını ifade etmiştir. Bunun nedenini de şu şekilde açıklamıştır:

*“Aslında çocuklar çoğu zaman tavırlarından belli ediyorlar. Yani sınıf içi başarısı, işte derse katılımı, soruları çözüşleri, yani bunlar zaten az çok çoğu şeyi belli ettiği için belki de biraz kullansak da olur mu bilemiyorum ama bizim de biraz ihmalkârlığımız da olabilir.”*

Ö5 kodlu öğretmen genellikle gözlem yöntemini kullandığını, proje ve performans görevlerini geçmiş yıllarda çok kullanırken son yıllarda kullanmadığını belirtmiştir. Bunun nedenini de şu şekilde açıklamıştır:

*“Her şey formalite. Performans da proje de gözlem. Hani veriyoruz çocuğa, açık söyleyeyim çocuk sekizinci sınıfsa kullandığımız herhangi bir kaynak, bu kaynağı bitir getir, içinden rastgele beş tane soru isteyeceğim, hani onu da çözüp çözmediğinden emin olmak için. Doğru yaptığın beş tanesini sana soracağım, bana anlatacaksın, anlattığın kadar puan alacaksın, bitti. Sistem bunu gerektiriyor, gerçek anlamda öğretmekten eğitmekten, matematikçi olarak ister istemez en büyük sıkıntıları biz çekiyoruz.”*

Bu ifadesinden yapmak istediği ile yaptığının örtüşmediği anlaşılabilmektedir. İçinde bulunulan sistemden kaynaklanan bazı sıkıntılardan dolayı gerçekçi değerlendirmeler yapamadığını dile getirmektedir. Derecelendirme ölçekleri, portfolyo, rubrik gibi alternatif değerlendirme araçlarını kullanmadığını çünkü bunların hiç birisinin kağıt üzerinde yapılmaktan başka bir anlamının olmadığını düşünmektedir.

Ö6 kodlu öğretmen derse katılım listeleri, performans ve proje görevlerini kullandığını belirtmiştir. Performans ve proje görevlerini öğrencilerin kendisinin yapmadığını o nedenle öğrencinin başarısını gerçekçi olarak yansıtmadığını aşağıdaki ifadeyle açıklamıştır.

*“Kendi araştırırsa yararlı olacak da, internet kafeye gidiyor, zınk diye basıyor veya evinde internet vardır, hani şimdi yazıyor ya internet kafelerde: ödev çıkarılır. Şimdi böyle oldu yani. Kendisinin*

yaptığını bilsem hepsi yanlış da olsa, benim taban puanım 50'dir performansta, hepsi yanlış olsun. Ama kendisi yapmadığında 30 da veriyorum 40 da veriyorum.”

Ders içerisinde öğrencilerin söz hakkı alması, dürüst olması, cesaretli olması, yanlış da olsa bildiği kadarını söyleyebilmesi gibi kişisel özelliklere göre öğrencilere sözlü notu kullandığını ifade etmiştir. Bunu da; “Mesela, sınıfta çocuğun birine bir soru sordum, cevap verdi. Aferin sana 100 dedim mesela.” şeklinde açıklamıştır.

Hem kentsel hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin alternatif değerlendirmeleri çok tercih etmediği söylenebilir. Tercih edilenlerin de en çok proje ve performans görevleri olduğu görülmüştür. Alternatif yöntemleri uygulayan öğretmenlerin (kentsel bölgede görev yapan Ö1 ve Ö2) ise bu yöntemleri farklı nedenlerden dolayı uyguladıkları görülmüştür (Şekil 2).



Şekil 2. Alternatif yöntemlerin kullanılma nedenleri

Alternatif yöntemleri kullanan öğretmenler genel olarak Şekil 2’de görüldüğü gibi, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması, üst bilişsel öğrenmeye olan olumlu etkisi, süreç odaklı olması, gerçekçi bir değerlendirme olması gibi nedenlerden dolayı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

### **Ölçme-değerlendirme aracı olarak teknoloji kullanımı ve tercih edilme nedenleri**

Üçüncü olarak öğretmenlere ölçme-değerlendirme aracı olarak teknolojiyi kullanıp kullanmadıkları ve teknolojiyi tercih etme nedenleri sorulmuştur. Kentsel ve kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin soruya vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde farklı nedenlerden dolayı teknolojinin çok da kullanılmadığı görülmüştür.

Kentsel bölgede görev yapan öğretmenlerin ifadelerine bakılırsa Ö1 kodlu öğretmen, teknolojiyi derslerinde sık kullandığını ve EBA, powtoon, canva, geogebra, preeze, kahoot gibi programları

kullanarak değerlendirmeler yaptığını ifade etmiştir. Öğretmen bu programları neden tercih ettiğini şu açıklama ile ifade etmiştir:

*“Dersin giriş kısmında kullanacaksam, aslında bu biraz da planlama ve kazanımına göre şekilleniyor, giriş kısmında kullanacaksam daha çok eğlenceli şeyler, o kısımda powtoon işin içine giriyor. Ama böyle daha çok keşfetme aşamasından sonra açıklamaya kayacaksam geogebra orda çok güzel bir etkinlik oluyor. Dinamik olduğu için kendiler de sürece etkin katılıyorlar. Onun haricinde daha çok çok çok değerlendirmede bilgi eksikliklerini hedefliyorsam, aslında orda doğru-yanlış, çoktan seçmeliyi de o web 2.0 araçlarının içinde Kahoot da vardı, onu da yapmıştım, orda da verebiliyoruz zaten.”*

Ö1 kodlu öğretmen sınıfların seviyelerine göre, sınıf mevcutlarına göre, konulara göre farklı programları kullanmaktadır. Aslında alternatif çok iyi geleneksel çok kötü gibi bir düşüncenin olmaması gerektiğini, kazanıma ve sürece göre hangisinin kullanımı daha uygunsa ona yer vermek gerektiğinin üzerinde durmuştur. Ayrıca kullanmayı düşündüğü başka programların da olduğunu belirtmiştir.

Ö2 kodlu öğretmen teknolojiyi ölçme değerlendirme aracı olarak kullanmadığını ama kullanmak istediğini belirtmişti. Kullanmama nedenini ise şu şekilde açıklamıştır:

*“Aslında çok isterdim teknolojiyle öğrencilerime ulaşayım, ama maalesef sınıftaki öğrencilerin üçte birinin bu tür imkânları olduğunu bildiğimden dolayı, tüm sınıfa ulaşamıyorum, bir kısmına ulaşıp bir kısmına ulaşamadığımda da bu sefer adaletsizlik olacak, hepsine ulaşabileceğim bir platform olması lazım, ondan dolayı da pek girişmedim açıkçası.”*

Aslında kentsel bölgede görev yapan bir öğretmen olmasına rağmen bu amaçla kullanılan teknoloji destekli araçları bilse de tüm sınıfın eşit maddi imkanı olmadığı için teknoloji desteği ile değerlendirme yapmadığı söylenebilir.

Ö3 kodlu öğretmen her zaman yenilikçi bir öğretmen olmasından dolayı pandemi döneminde teknolojiyi kullanıp, kendi sorularını farklı yazma programlarını kullanarak hazırlama, youtube kanalı kurma, ders videoları çekip onları öğrencilerle paylaşma gibi farklı çalışmalarda bulunmuştur. Öğrencileri değerlendirmek için de Zipgrade programını kullanarak öğrencileri sınav yapmıştır. Fakat veli tutumu, okul idaresi tutumu gibi bazı geri bildirimlerin olumsuz olmasından dolayı sonrasında vazgeçmiştir. Teknolojinin ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılmasından yana olduğunu ifade etmiş fakat *“Karşıdaki öğrenci bunu alacak boyutta olmalı.”* ifadesi ile de sadece öğretmenin değil öğrencinin de bu alt yapıda olması gerektiğini anlatmaya çalışmıştır.

Kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bakılırsa Ö4 kodlu öğretmen, bazı programları değerlendirme aracı olarak kullanmayı istediğini, hatta bazılarını araştırdığını fakat henüz

uygulayamadığını ifade etmiştir. Bu konuda kendini biraz gelenekselci bir öğretmen miyim diye sorguladığını belirtmiştir.

Ö5 kodlu öğretmen ise sadece pandemi döneminde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasını kullanarak sorular hazırlayıp oradan öğrencilere değerlendirme sınavları gönderdiğini ifade etmiştir. Fakat bundan bir verim alamadığını şu şekilde açıklamıştır:

*“Şimdi güven meselesi diyelim. Hani şöyle söyleyeyim, yirmi soruluk test hazırlamışın, öğrenciyi geçmişten tanıyorsun, bu öğrencinin yirmi de yirmi yapma imkânı yok, matematik dersi için yeni nesil soru ağırlıklı olduğundan. Ama yirmide yirmi yapıyor. Yirmide yirmi yapar dediğin öğrenci on yedi on sekiz yaptığında, sonucu açıkladığında bu sefer on yedi on sekiz yapan öğrenci bu çocuk beni nasıl geçti deyip ister istemez psikolojik bir bunalıma giriyor.”*

Ö5 kodlu öğretmen ayrıca, çalıştığı okula taşınmalı gelen öğrencilerin olduğunu, teknoloji imkânlarının olmadığını, hatta bazılarının cep telefonu bile olmadığını belirterek bu durumda zaten değerlendirme aracı olarak teknolojiyi kullanamayacağını ifade etmiştir.

Ö6 kodlu öğretmen ise teknolojiyi ölçme- değerlendirme aracı olarak kullanmadığını ve kullanmayı da düşünmediğini ifade etmiştir. Bunun nedenini ise *“Matematikte gözüne sokman lazım, dijitalde bir şey veremiyorsun.”* sözüyle öğrencilerin kalem kâğıt kullanarak soruları çözmesi gerektiğinden yana olduğunu belirtmiştir.

Kentsel bölgede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerinin teknolojik olarak imkânlarının daha iyi olduğu fakat öğrencilerde teknoloji araçlarını kullanarak ölçme-değerlendirme yapılması bilincinin oluşmadığı, bu konuda hem öğretmenlerin hem de velilerin yeterli farkındalığının olmadığı, ama yeni göreve başlayan öğretmenin bu konuda daha etkin olduğu söylenebilir. Kırsal bölgedeki öğrencilerin ise çok az düzeyde teknoloji imkânı olabildiği bu nedenle çok kullanılmadığı, öğrencilerin başka geçim sıkıntıları olduğu için öğretmenler tarafından da bu konun çok da önemsenmediği söylenebilir.

### ***Ölçme-değerlendirme konusunda eğitim alınması***

Öğretmenlere son olarak ölçme-değerlendirme alanında herhangi bir hizmet içi eğitim alıp almadıkları, bu alanda kendilerini yeterli görüp görmedikleri, hiç bu konuda eğitim almayanlar var ise almayı düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur.

Öncelikle kentsel bölgede görev yapan öğretmenlere bu soru yöneltildiğinde Ö1 kodlu öğretmen, hem üniversitede hem de adaylık kaldırma programında bu eğitimi aldığını belirtmiştir. Hatta ölçme-değerlendirmenin her zaman önemli olduğunu, öğrenildikten sonra öğretmenin vazgeçilmezi olacağını belirtmiştir. Bu durumu da şu şekilde açıklamıştır.

*“İster sınıf içinde öğretmen olsun, ister bakanlık bağlamında program geliştirme faaliyetleri olsun aslında hepsinin çıkış noktası ölçme-değerlendirme. Bir iş yapıyorsun eğer işini yapıyorsan o işin etkinliğini de ölçmen gerekiyor, yani değerlendirmen gerekiyor. Ölçmek de bir yerde fayda etmiyor.”*

Ayrıca hayat boyu eğitimin hep olması gerektiğini, her zaman güncel bilgilere ihtiyaç olduğunu her ne kadar bu konuda bilgisi olsa da yeni ölçme-değerlendirme eğitimlerini de almak istediğini belirtmiştir.

Ö2 kodlu öğretmen ölçme değerlendirme ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. Değişen ve gelişen dünyada mutlaka ölçme-değerlendirmenin de değişip güncellendiğini ve bu alanla ilgili yeni bilgiler kazandıracak eğitimler almak istediğini belirtmiştir.

Ö3 kodlu öğretmen, iki kere ölçme-değerlendirme ile ilgili olarak hizmet içi eğitim aldığını ve her sene her öğretmenin bu eğitime ihtiyacı olduğunu düşündüğünü belirtmektedir.

Ö4 kodlu öğretmen ise yeni mezun olduğu için lisans eğitiminde aldığını henüz bu konuda bir hizmet içi eğitim almadığını ve bu konuda yeterli hissettiğini belirtmiştir. Ayrıca bilgiye rahat ulaşabildiğini ihtiyaç halinde kendisinin araştırarak öğrenebileceğini ifade etmiştir. Alternatif ölçme değerlendirmeler konusunda kendisinin yeni yöntemler öğrenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ö5 kodlu öğretmen, ölçme-değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim aldığını, eğitimi veren kişiden kaynaklı olarak aldığı eğitimin verimsiz olduğunu belirtmiştir. Ondan sonra da başka bu konuda eğitim almadığını ve almayı düşünmediğini ifade etmiştir. Aslında gerçek anlamda ölçme-değerlendirme eğitimi etkin bir şekilde alınıp uygulanmış olsa çok verimli olacağını fakat şu anki sistemde bunun mümkün olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

*“Bir taraftan adil davranman gerektiğini düşünüyorsun, diğer taraftan ben adilim ama diğerleri adil değil, ben bu öğrencilerin hakkını mı yiyorum sıkıntısına giriyoruz. Çocuğa bakıyorsun yüzlük bir öğrenci değil ama bu çocuk okuyacak izlenimi veriyor okur diye düşünüyorsun, hani doktor mühendis olmaz ama bir hemşire olabilir, farklı bir alana gidebilir. O zaman niye benim öğrencim bir Fen lisesine gidemiyor ama niye iyi bir Anadolu lisesine gitmeyip başka bir okula gitsin diye düşündüğünüz zaman ister istemez bu ölçme değerlendirmenin önüne geçiyor. Sağlıklı olmuyor.”*

Ö6 kodlu öğretmen, kıdem yılı yüksek olmasına rağmen eğitim enstitüsünde ölçme-değerlendirme eğitimini iki yıl aldığını, hatta çoğu öğretmene kendisinin bu konuda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kendisinin aldığı eğitim ve deneyimlerinden dolayı da bu konuda yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Az kıdemli olan hem kentsel hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin bu konuda yeniliklere açık olduğu ve kentsel bölgede olan az, orta, çok kıdemli öğretmenlerin üçünün de bu konuda eğitim almak istedikleri söylenebilir. Kırsal bölgede ise orta ve çok kıdemli öğretmenlerin bu konuda eğitim almak istemedikleri kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.



## Sonuç ve tartışma

Sonuç ve tartışma Bu çalışmada, kırsal ve kentsel bölgelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme durumları incelenmiş ve karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Kırsal ve kentsel bölgede görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli testleri tercih ettiği görülmüştür. Bunun nedenleri ise öğretmenler tarafından merkezi sınavların formatının test şeklinde olması, çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasının kolay olması, öğretmenlerin zümrede aldıkları toplu kararlara uymak zorunda kalmaları, öğrenci başarılarının düşük olması, velilerin beklentileri, okul başarı puanları, öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin olması olarak belirtilmiştir. Bu noktada her iki bölgede görev yapan öğretmenlerin ortak paydada birleştiği görülmüştür.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanımı konusunda ise kırsal bölgede kıdem yılı düşük olan öğretmen (Ö4) yeni mezun olmasına rağmen bu yöntemleri çok kullanmadığını ifade etmiştir. Kentsel bölgede ise kıdem yılı aynı olan öğretmen (Ö1) alternatif değerlendirme yöntemine sık sık derslerinde yer verdiğini belirtmiştir. Bu durumda aslında aynı kıdeme sahip ve yeni mezun iki öğretmen çalıştıkları bölgelerden kaynaklı olarak farklı değerlendirme yöntemlerini tercih etmişlerdir. Bunun nedeni ise hem teknik imkanlar hem de öğrencilerin kentsel bölgelere kıyasla başarı seviyelerinin düşük olması ile (Acat ve Çiftçi, 2010) açıklanabilir. Genel olarak hem kentsel hem kırsal bölgede görev yapan öğretmenlerin alternatif değerlendirmeyi tercih etmediği görülmüştür. Bu durum, Göktaş ve Şad (2021) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına kıyasla çağdaş/tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla benimsedikleri sonucu ile çelişmektedir. Fakat Önel ve diğerlerinin (2020) araştırmasında belirtilen “öğretmenlerin genelde sınıflarında geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarını daha çok kullandıkları görülmüştür.” sonucu ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının bazı çalışmalarla benzerlik gösterip bazı çalışmalarla çelişmesi, örneklem gruplarının farklı olması ile açıklanabilir. Sadece Ö1 kodlu kentsel bölgede görev yapan öğretmen çeşitli alternatif değerlendirmeleri kullanmaktadır. Alternatif değerlendirmeleri tercih etmesinin nedenini ise öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması, bu şekilde uygulanan değerlendirmelerin üst bilişsel öğrenmeye etkisinin olması, süreç odaklı bir değerlendirme türü olması, öğrenci hakkında gerçekçi bir değerlendirme sunması olarak ifade etmiştir. Bu öğretmenin kıdem yılı diğer kentsel bölgedeki öğretmenlere göre daha az olduğu için mesleki donanımı daha yüksektir. Bu nedenle ölçme-değerlendirmeyi daha yetkin yapabilmektedir. Önel ve diğerleri (2020) de lisans programından yeni mezun olan öğretmenin daha kıdemli öğretmenlere kıyasla alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda daha çok bilgi sahibi ve istekli olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan bu durum Tuncel'in (2013) yapmış olduğu çalışmadaki en az 21 yıllık öğretmenlik yapanların ölçme-

değerlendirme tutumlarının 6-15 yıl öğretmenlik yapanlara göre daha olumlu düzeyde olduğu sonucu ile çelişmektedir.

Öğretmenlerin teknolojiyi değerlendirme aracı olarak kullanimlarına bakıldığında, kırsal bölgedeki öğretmenlerin teknolojiyi değerlendirme aracı olarak hiç kullanmadığı görülmüştür. Bu durumu da okullarının taşınabilir olması, öğrencilerin ev işleri ile ilgili başka sorumluluklarının olması, öğrencilerin gelir durumlarındaki zayıflıklardan kaynaklanması ile açıklamışlardır. Bu tespit Zhang ve Sheu'nun (2013) çalışmasında kırsal bölgelerde hem ailelerin hem de okulların kaynaklarının sınırlı olduğu tespiti ile örtüşmektedir. Kentsel bölgede çok kıdemli öğretmenin (Ö3) ise teknoloji ile çok ilgili olmasına rağmen bu yöndeki isteğinin kırıldığını, hatta teknoloji aracılığıyla değerlendirme yapmayı denediğini ama verimli bir sonuç alamadığını belirtmiştir. Bu durum öğrenci-veli-okul üçlüsünün uyumlu ve iletişim halinde olması gerekliliği ile açıklanabilir (Gökçek ve Toker, 2015). Önel ve diğerlerinin (2020) belirttiği gibi yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı olmalıdır.

Ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenlerin genel olarak yetersiz oldukları görülmektedir. Bu sonuç alan yazında yapılmış olan birçok çalışma ile desteklenmektedir (Birgin ve Baki, 2012; Birgin ve Gürbüz, 2008; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Kuran ve Kanatlı, 2009; Önel vd., 2020). Bazı öğretmenler kendisini bu alanda yeterli olarak görürken çoğu öğretmen hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Hatta yeni güncel değerlendirme türleri hakkında her yıl eğitimler verilmesi gerektiği de öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Genel olarak kentsel ve kırsal bölgedeki matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme durumlarının benzerlik gösterdiği, bununla birlikte öğrenci başarı seviyesi, teknik imkânlar ve öğrenci gelir durumları sebebiyle kırsal bölgede daha fazla geleneksel değerlendirme yaklaşımının hâkim olduğu görülmüştür.

## Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

Uygulamaya yönelik olarak:

- Hem kentsel hem kırsal bölgedeki öğrenciler için teknik donanımların eşit olması sağlanabilir.
- Her öğretmenin alternatif değerlendirme türlerini nasıl uygulayabilecekleri ile ilgili olarak yeni yaklaşımları benimseyip uygulayabilmesi için her yıl hizmet içi eğitim alması sağlanabilir.

- Merkezi sınavlarla okullarda uygulanan değerlendirme biçimlerinin paralel olması sağlanabilir.
- Hem kırsal hem kentsel bölgede velilerin ölçme-değerlendirme uygulamaları hakkında bilgilendirilmesi, okul-veli-öğretmen iletişiminin her konuda olması gerektiği gibi bu alanda da yapılması önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak:

- Bu çalışma altı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla öğretmene ulaşılarak ölçme-değerlendirme durumları incelenebilir.
- Sadece öğretmenlerin değil, öğrencilerin de ölçme-değerlendirme ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Aynı zamanda okul yöneticilerinin de ölçme-değerlendirme konusunda görüşlerinin alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Alternatif ölçme-değerlendirmelerin nasıl uygulanabileceğini ve uygulamanın sonuçlarını gösteren çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Acat, M. B., & Çiftçi, Ş. K. (2010). Kırsal bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin matematiğe ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(2), 3-16.
- Akbayir, K., & Ece, İ. (2016). Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2016(4), 140-158.
- Basun, B., & Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelemesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2018(20), 163-179.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çalışkan, S., & Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 837-848.

- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-76.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., & Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T., & Birel, G. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1448-1459.
- Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2021). Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 402-415.
- Gökçek, T., & Toker, S. (2015). Ortaokul öğrenci ve öğretmenlerinin kırsaldaki matematik eğitimine bakış açıları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 43-67.
- Ernest, P., Skovsmose, O., Van Bendegem, J. P., Bicudo, M., Miarka, R., Kvasz, L. & Moeller, R. (1991). *The philosophy of mathematics education*. Springer International Publishing.
- Howley, C. B., & Gunn, E. (2003). Research about mathematics achievement in the rural circumstance. *Journal of Research in Rural Education*, 18(2), 86-95.
- Karaman, P. (2014). *Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi/The evaluation of classroom teachers' opinions on the alternative assessments techniques. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. 20.10.2021 tarihinde [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_12/03105347\\_PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) adresinden alınmıştır.

National Council of Teachers of Mathematics (Ed.). (2000). Principles and standards for school mathematics (Vol. 1). National Council of Teachers of.

Panyajamorn, T., Suanmali, S., Kohda, Y., Chongphaisal, P., & Supnithi, T. (2018). Effectiveness of e-learning design in thai public schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 1-34.

Safalı, S. (2020). *Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığının farklı değişkenler açısından öznel iyi-oluşu, akademik ertelemeyi ve akademik özyeterliği yordama gücü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 7(1), 17.

Tuncel, T. (2013). *İlköğretim okullarında uygulanan ölçme ve değerlendirme çalışmaları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: teaching developmentally* (Sixth edition). Boston: Pearson

Watt, H. M. (2005). Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics: A study with secondary mathematics teachers in Sydney, Australia. *Educational studies in mathematics*, 58(1), 21-44.

Yenilmez, K., & Küçükay, S. (2021). Kırsalda öğrenim gören öğrencilerin uzamsal zekâ, uzamsal yetenek ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(1), 31-45.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, Robert K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (Çev. İlhan Günbayı). Ankara: Nobel Akademi

Zhang, L. C., & Sheu, T. M. (2013). Effective investment strategies on mathematics performance in rural areas. *Quality & Quantity*, 47(5), 2999-3017.