

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN TUTUM VE
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Turan BAŞKONUŞ

Enstitü Anabilim Dalı: Beden Eğitimi ve Spor

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Fikret SOYER

Ekim-2018

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

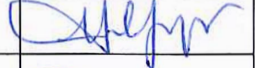
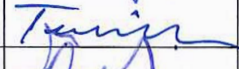
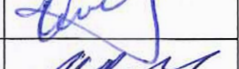
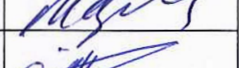

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN
ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN TUTUM VE
YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

Turan BAŞKONUŞ

Enstitü Anabilim Dalı: Beden Eğitimi ve Spor

“Bu tez 05/10/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Doç. Dr. Fikret SOYER	Basarılı	
Doç. Dr. Fehmi ÇALIK	Basarılı	
Dr. Öğretim Üyesi Özlem KESKİN	Basarılı	
Dr. Öğretim Üyesi Murat ÖZMADEN	Basarılı	
Dr. Öğretim Üyesi Ersin ESKİLER	Basarılı	



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	TURAN BAŞKONUŞ
Öğrenci Numarası	:	D156073001
Enstitü Anabilim Dalı	:	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
Enstitü Bilim Dalı	:	
Programı	:	<input type="checkbox"/> YÜKSEK LİSANS <input checked="" type="checkbox"/> DOKTORA
Tezin Başlığı	:	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN TUTUM VE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ
Benzerlik Oranı	:	%20

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

05/10/2018
Öğrenci İmza

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere sbtezler@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Doç. Dr. Fikret SOYER

Tarih:05.10.2018

İmza:

KABUL EDİLMİŞTİR

REDDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

ÖNSÖZ

Bu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumlarının ve ölçme değerlendirme yeterliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında tutum ve yeterlikler üzerinde etkili olabileceği düşünölen bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, görev yapılan okul türü, hizmet yılı, görev yapılan okulun konumu, eğitim düzeyi,) etkileri incelenmiştir.

Öncelikle araştırmamın her aşamasında görüşleri, önerileri ve eleştirileriyle beni yönlendiren, katkı ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Fikret SOYER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana her fırsatta destek olan, desteğini hep hissettiren, analiz, yorum ve düzeltmeler ile katkı sağlayıp çalışmalarım için moral veren değerli hocam Doç. Dr. Adem TAŞDEMİR'e, araştırma sürecinde ve veri toplama aşamasında yer, mekan ve zaman gözetmeksizin hep yanımda olan kıymetli arkadaşlarım Dr. Vahit ÇİRİŐ'e ve Dr. Deniz AKDAL'a teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekteştirilme sürecinde bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Ersin ESKİLER'e, Doç. Dr. Fehmi ÇALIK'a, ölçek geliştirme sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e, Prof. Dr. Nuri BALOğLU'na, Prof. Dr. Hüseyin ÜNLÜ'ye, Dr. Öğretim Üyesi Recep KARAMAN'a, Dr. Öğretim Üyesi Cavit GÜZEL'e ve Psikolog Gazanfer Kürşat PEHLİVAN'a, öneri ve düzeltmeleri ile çalışmama yön veren kıymetli hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Murat ÖZMADEN ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem KESKİN'e ve araştırmanın örneklem grubunu oluşturan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerine teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili eşime, oğullarım Ömer ve Emir'e ve beni yetiştirip bu günlere getiren aileme sonsuz teşekkürler.

TURAN BAŞKONUŞ

05/10/2018

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iv
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
GRAFİK LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
SUMMARY.....	xii
GİRİŞ	1
BÖLÜM I	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Eğitim	8
1.2. Beden Eğitimi	8
1.3. Yeterlik	9
1.4. Öğretmen Yeterlikleri	9
1.5. Tutum	11
1.6. Ölçme	12
1.6.1. Doğrudan Ölçme	12
1.6.2. Dolaylı Ölçme.....	13
1.6.3. Türetilmiş Ölçme	13
1.7. Değerlendirme	13
1.7.1. Değerlendirme Çeşitleri	14
1.7.1.1. Kullanılan Ölçütlere Göre Değerlendirme	14
1.7.1.2. Kullanılan Ölçme Tekniklerine Göre Değerlendirme.....	15
1.7.1.3. Amaca Göre Değerlendirme	16
1.8. Ölçme Değerlendirmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi	17
1.9. Ölçme Değerlendirmenin Esasları	18

1.10. İlgili Araştırmalar	21
1.10.1. Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar	21
1.10.2. Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum İle İlgili Araştırmalar	23
BÖLÜM II.....	26
YÖNTEM.....	26
2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu.....	28
2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	28
2.3. Çalışma Grubu	29
2.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Evren ve Örneklemi.....	29
2.3.2. Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu	32
2.4. Veri Toplama Araçları	34
2.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları	34
2.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	80
2.5. Verilerin Analizi	81
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	81
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	84
BÖLÜM III	86
BULGULAR VE YORUM	86
3.1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle İlgili Bulgular	87
3.2. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle İlgili İlişkisel Bulgular	88
3.3. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili Bulgular	98
3.4. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili İlişkisel Bulgular	99
3.5. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular	110
3.6. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	111

3.7. Öğretmenlerin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular	112
3.8. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	113
3.9. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular	114
SONUÇ.....	115
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	130
ÖZGEÇMİŞ	148

KISALTMALAR

%	: Yüzde
AGFI	: Adjusted Goodness of Fit Index
Akt	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BESÖDTÖ	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği
BESÖDYÖ	: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği
CFI	: Comparative Fit Index
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
F	: Frekans
GFI	: Goodness of Fit Index
IFI	: Incremental Fit Index
KBF	: Kişisel Bilgiler Formu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin testi.
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi/Veri Sayısı
NFI	: Normed Fit Index
NNFI	: Non- Normed Fit Index
Ort.	: Ortalama
p	: Anlamlılık Düzeyi
r	: Korelasyon Katsayısı
REMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation
RFI	: Relative Fit Index
RMR	: Root Mean Square Residual
SD	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences
SS	: Standart Sapma
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
η^2	: Eta-kare

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1 : Çalışma Örneklemindeki Öğretmelerinin Demografik Bilgileri	31
Tablo 2.2 : Nitel Boyutun Çalışma Örnekleminde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmelerinin Demografik Bilgileri	33
Tablo 2.3 : KMO Test Sonuçlarının Yorumlanması.....	37
Tablo 2.4 : BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Normallik Testi Sonuçları.....	40
Tablo 2.5 : BESÖDTÖ'yü (Taslak Ölçek) Cevaplayan alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları	39
Tablo 2.6 : BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Madde Analizi Sonuçları	40
Tablo 2.7 : Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	46
Tablo 2.8 : BESÖDTÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Ortak Varyans Değerleri	47
Tablo 2.9 : BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Özdeğer İstatistikine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi	48
Tablo 2.10 : BESÖDTÖ'nün Açıklanan Toplam Varyansı	50
Tablo 2.11 : BESÖDTÖ'nün Maddeleri ve Faktör Yükleri	51
Tablo 2.12 : DFA Model Uyum İndeks Değerleri ve BESÖDTÖ'nün DFA Sonuçları.	54
Tablo 2.13 : BESÖDTÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonuçları	56
Tablo 2.14 : KMO Test Sonuçlarının Yorumlanması.....	59
Tablo 2.15 : BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Normallik Testi Sonuçları	61
Tablo 2.16 : BESÖDYÖ'yü (Taslak Ölçek) Cevaplayan Alt %27 ve Üst%27'lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 2.17 : BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Madde Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 2.18 : Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	67
Tablo 2.19 : BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Normallik Testi Sonuçları	68
Tablo 2.20 : BESÖDYÖ'yü (Taslak Ölçek) Cevaplayan Alt %27 ve Üst%27'lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 2.21 : BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Madde Analizi Sonuçları.....	72

Tablo 2.22 : Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları	73
Tablo 2.23 : BESÖDYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri	76
Tablo 2.24 : BESÖDYÖ'nün 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri	78
Tablo 2.25 : Tutum ve Yeterlik Ölçeklerinin Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular ...	82
Tablo 2.26 : Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları	84
Tablo 3.1 : Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları	87
Tablo 3.2 : Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları	90
Tablo 3.3 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	91
Tablo 3.4 : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	92
Tablo 3.5 : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları	94
Tablo 3.6 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 3.7 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Tutum Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	96
Tablo 3.8 : Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	97
Tablo 3.9 : Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri	98
Tablo 3.10 : Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları	100
Tablo 3.11 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları	101
Tablo 3.12 : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	102
Tablo 3.13 : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	103
Tablo 3.14 : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri Ortalamaları ve Anlamlılık Düzeyleri.....	104
Tablo 3.15 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri	107

Tablo 3.16 : Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları	108
Tablo 3.17 : Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları	109
Tablo 3.18 : Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle Yeterlikleri Aralarındaki İlişki Sonuçları	110
Tablo 3.19 : Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşleri	111
Tablo 3.20 : Öğretmenlerin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri.....	112
Tablo 3.21 : Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	113
Tablo 3.22 : Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Önerileri	114

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1: BESÖDTÖ'ye Ait DFA Path Diyagramı.....	56
Şekil 2.2: BESÖDTÖ'ye Ait 2. Düzey DFA Path Diyagramı.....	59
Şekil 2.3: BESÖDYÖ'ye Ait DFA Path Diyagramı.....	81
Şekil 2.4: BESÖDYÖ'ye Ait 2. Düzey DFA Path Diyagramı.....	84

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 2.1: BESÖDTÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	50
Grafik 2.2: BESÖDYÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	75

Tezin Başlığı: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum ve Yeterliklerinin İncelenmesi

Tezin Yazarı: Turan BAŞKONUŞ **Danışman:** Doç. Dr. Fikret SOYER

Kabul Tarihi: 05 Ekim 2018 **Sayfa Sayısı:**xi(ön kısım)+129(tez)+19(ek)

Anabilimdalı: Beden Eğitimi ve Spor

Bu araştırmada; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumlarının ve ölçme değerlendirme yeterliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında tutum ve yeterlikler üzerinde etkili olabileceği düşünülen cinsiyet, görev yapılan okul türü, hizmet yılı, görev yapılan okulun konumu ve eğitim düzeyi değişkenlerinin etkileri incelenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada uygulandığı karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği", "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu 640, nitel boyutu ise 20 beden eğitimi ve spor öğretmeni ile yürütülmüştür. Nicel verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Ağırlıklı Ortalama, Standart Sapma, t-test, Tukey Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları genel olarak olumlu yönde olup, cinsiyetleri, hizmet yılları, görev yaptıkları okul konumları, görev yaptıkları okul türü ve eğitim düzeyi etkili bir değişken değildir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri genel olarak yeterli düzeyde olup, yeterlikleri üzerinde cinsiyetleri, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okul konumu ve eğitim düzeyleri etkili birer değişken değilken hizmet yılları etkili bir değişkendir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile yeterlikleri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi, Ölçme, Değerlendirme, Tutum, Yeterlik

Title of the Thesis: Examination of Attitudes and Qualifications related to Measurement and Evaluation of Physical Education and Sports Teachers
Author: Turan BAŞKONUŞ Supervisor: Assoc. Prof. Fikret SOYER
Date: 05 October 2018 Nu. of pages: xi(pre text)+129(main body)+19(App.)
Department: Physical Education and Sports
<p>The purpose of this study was to determine the attitudes and qualifications of the physical education and sports teachers on the measurement and evaluation processes they use in their lessons. In addition, different variables (the effects of gender, type of school, year of service, school position and level of education) that are thought to be effective on their attitudes and qualifications were examined. In addition to the personal information form and Semi-structured Interview Form, the research data were collected using "Attitude Scale Related to Measurement and Assessment for Physical Education and Sports Teachers" and "The Scale of Determine the Measurement and Evaluation Qualifications of Physical Education and Sports Teachers" developed by the researcher.</p> <p>While Six-hundred and forty physical education and sports teachers participated to the quantitative dimension, participated twenty physical education and sports teachers to the qualitative dimension of the research. Frequency, Percentage, Mean, Standard Deviation, independent samples t-test, One-way ANOVA and Tukey Post-Hoc test techniques were used in the analysis of quantitative data and content analysis was used in the analysis of qualitative data.</p> <p>According to the findings, it was determined that physical education and sports teachers had a positive attitudes towards measurement and evaluation. Moreover, gender, experience, the location of the school, the type of school, and the level of education were not determined as to be effective on the attitudes related to measurement and evaluation. Physical education and sports teachers' measurement and evaluation qualifications have been found to be generally adequate. Furthermore, gender, type of school, location of school, and level of education were not found to be effective on the qualifications of physical education and sports teachers, whereas the years of service were determined to be effective.</p> <p>As a result, high level and positive significant relationship between qualifications and attitudes related to measurement and evaluation of physical education and sports teachers were determined.</p>
Keywords: Physical Education, Measuring, Evaluation, Attitude, Qualification

GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında deneyimleri aracılığıyla olumlu yönde ve kasıtlı değişiklik oluşturma sürecidir (Ertürk, 1997: 1). Taşdemir (2007: 121) eğitimin öğrencilerde istenilen nitelikte yeni davranışlar oluşturmak, eksik davranışları geliştirmek ve hatalı, istenmedik davranışları düzeltmek gibi amaçlarla yapıldığını ifade etmiştir. Beden eğitimi ise kişinin beden ve ruhen iyilik halini koruyan, gerektiğinde de dışsal şartlara ve katılımcıların özelliklerine göre değişiklik gösterebilen çeşitli kuralları temel alan oyun ve jimnastik gibi sportif etkinlikler bütünüdür (İnal, 2003: 6). Uygulanan eğitimin bireyin gelişimine katkısının olup olmadığı ve eğer katkı varsa hangi öğrenciler üzerinde olduğunun bilinmesi önemlidir. Eğitim sürecinde başarısızlığın nedenleri ve başarısız bireylerin özelliklerinin tanımlanması önlem almayı kolaylaştırır. Elde edilen başarı ve başarısızlık durumlarının ilerleyen süreçte gerçekleştirilecek diğer eğitim etkinliklerinin oluşturulmasında yol göstericidir. Başarı ve başarısızlığın gözlenebilmesinin yolu bireyde ortaya çıkan davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle gerçekleşir (Turgut, 1995: 1). Ölçme, temel anlamda ölçülen özellikler arasındaki ilişkileri bünyesinde barındıracak şekilde ve bu özellikleri tanımlayacak birtakım sayı ve sembollerle adlandırılması (Tan, 2007: 205), değerlendirme ise ölçülen özelliklerin sonuçlarının bir takım ölçütlerle kıyaslama ve bunun sonucu olarak bir karar verme işlemidir (Özçelik, 2010: 221). Eğitimde müfredat, kullanılan yöntem, öğrencilerin yönlendirilmesi, öğrenme güçlüklerinin tespiti, ölçme değerlendirmenin işlevselliği gibi amaçlarla yapılan çalışmaların tümü ölçme sonuçlarını temel alır (Baykul, 2015: 84). Ölçme değerlendirme çalışmaları ne için yapıldığının çalışmanın başlangıcında ortaya konulduğu durumlarda anlamlıdır. Öğretmen, ölçme değerlendirme amacını tespit ettikten sonra amacına uygun ölçme amacını belirler (Yücel, 2009: 326). Ayrıca eğitim sürecinin doğru değerlendirilmesinin yolu etkili ölçme araçları kullanmanın sonuçlarına bağlıdır (Yurdabakan, 2008: 38). Bunun için ilk olarak bireyin davranışlarının geçerli ve güvenilir yöntemler kullanılarak ölçülmesi gerekmektedir. Bir kişinin belirli davranışlarda kazanmış olduğu yeterlilik objektif bir şekilde değerlendirilmedikçe bu kişinin ilgili davranışlarda istenen seviyeye ulaşip ulaşamadığına karar verilemez (Özçelik, 2010: 12). Sınıf içindeki öğretimin etkili yapılabilmesi için uygulanan öğretimin belirli aralıklarla ölçme sürecinden geçirilmesi gerekir. Bu durum öğretmene bir takım sorumluluklar yükler. Gerçekten, bir

sınıftaki öğrencilerin dersteki başarıları değerlendirilecekse, bunu yapacak kişi ölçme değerlendirme alanında yeterliğe sahip olan o dersin öğretmenidir (Turgut, 1995: 4). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım modelinin benimsenmesi ölçme değerlendirme etkinliklerinde bir takım yenilikleri beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda uygulamada var olan ölçme araçlarının yanında sınıf ortamında ve dışında kullanılabilen farklı alternatif yaklaşımlar yenilenen beden eğitimi ve spor dersi programlarında da ortaya konulmuştur.

Kişinin bir konu hakkında bilgi ya da becerisinin olması o konu ile ilgili davranışlar sergileyebileceği anlamına gelmez, çünkü birey güdülenmemişse bu davranışı ortaya çıkarmaya yönelik eylem içerisine girmeyebilir (Şişko ve Demirhan, 2002: 205). 1739 sayılı kanunda öğretmenlik tanımlanmış ve öğretmenin eğitim ve öğretim sorumluluklarını kapsayan önemli bir meslek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler üzerlerine düşen bu sorumlulukları yapmak zorundadırlar. Ayrıca aynı kanunda öğretmenlerin sahip olması gereken bir takım yeterliklerden de bahsedilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kanunda belirtilen formasyon vb. konularda gereken yeterlikleri kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmen yetiştiren bölümlerin dersleri de ifade edilen bu yeterlik alanlarına göre belirlenir. Bu nedenlerden ötürü bir beden eğitimi ve spor öğretmenin hem özel alan eğitimi, hem pedagojik bilgi hem de genel kültür açısından yeterli olması gerekmektedir.

Eğitim sisteminin içerisinde bir takım öğeler bulunmakta birlikte bunların en önemlisi öğretmendir. Uygulanan eğitimin niteliği ve kalitesi öğretmenlerin yeterlikleriyle paralellik göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin hem gördükleri öğrenim hayatında hem de görevdeyken aldıkları eğitimlerin kalitesi büyük önem taşımaktadır (Şişman, 2007: 189). Eğitim sistemi iyi olmayan bir ülkede mükemmellik olmayacağı gibi yetkin öğretmenin olmadığı bir eğitim sistemi de mükemmel olamaz (Özdemir ve Yalın, 2003: 55). MEB (2017: 8), öğretmenlerin genel yeterliklerini üç alanda belirlemiştir. Mesleki beceri yeterlik alanının altında ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlik göstergeleri belirtilmiştir. MEB öğretmen yeterlik alanları ve yeterlik göstergelerinde ölçme ve değerlendirmeye verilen önem de açıkça ifade edilmektedir.

Tezin Konusu

Bu tezin konusu, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ve yeterlikleri ile ilgilidir.

Eğitim süreci yeniliğe açık olmak zorundadır. Dolayısıyla eğitim sürecinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Yurdabakan, 2008: 38). Eğitimde, uygulanmakta olan eğitim programlarının sağlam olup olmadığının belirlenmesi, yürütülmekte olan öğretimde yararlanılan metotların etkililik derecesinin saptanmasında, öğretim sürecinde yer alan öğrencilerde öğrenme güçlüklerinin olup olmadığının saptanmasında, öğrenci başarısının saptanmasında ve öğrencilerin mevcut potansiyelleri dikkate alınarak başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara doğru yönlendirilmelerinin sağlanmasında ve ayrıca değerlendirme ögesinin gerektiği gibi işleyip işlemediğinin kontrol edilmesi amacıyla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme işlemine ve dolayısıyla ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarına dayanmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi açığa çıkmaktadır (Yaşar, 2008b: 3).

Bu çalışmada öncelikli olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını ortaya çıkarabilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Literatür incelemelerinde farklı ders ve konulara ilişkin farklı branş öğretmenlerini veya öğretmen adaylarını ve beden eğitimi öğretmen adaylarını kapsayan tutum ölçekleri geliştirilmiş veya daha önce geliştirilen tutum ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve bu ölçeklerle çalışmalar yürütülmüştür. Fakat beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını ölçecek bir ölçek geliştirilmemiştir. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı, bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerini belirleyebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Literatür incelemelerinde daha çok beden eğitimi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerini tespit etmek için ölçekler geliştirildiği, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini tespit etmek için de çok az sayıda ölçek geliştirildiği veya daha önce geliştirilen ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak bu ölçeklerle çalışmaların yürütüldüğü görülmüştür. Ancak bir niteliği ölçmek üzere daha önce geliştirilmiş bir ölçme aracının geliştirilmesinin üzerinden uzun zaman geçmiş ve bu süre içerisinde ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği

yeniden test edilmemiş ise bu ölçeğin ilgili niteliği ölçmede yetersiz olacağı (Seçer, 2015: 46) ve geliştirilen ölçeklerin kapsam yönünden farklılıklar içermesi gibi nedenlerden dolayı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleyebilecek yeni bir ölçeğin geliştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı, bu alandaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Belirtilen ölçeklerin geliştirilmesi neticesinde yapılan çalışma ile eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olan ölçme değerlendirme uygulamalarına beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tutumu ile bu alanda yeterlik düzeyleri de açığa çıkarılmıştır.

Tezin Önemi

Öğretmenlerden öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi gibi bir takım yükümlülükleri üstlenmeleri beklenir. Bu yükümlülüklerin gereklerini konuyla ilgili gerekli yetkinliklere sahip öğretmenler yapabilir. Öğretmenin bu alana özgü yükümlülükleri hangi tür davranışların ölçüleceğine karar vermesi, kullanılacak olan ölçme tekniklerinin belirlenmesi ve değerlendirme işlemlerinin yapılmasına kadar devam eder (Turgut, 1995: 6).

Yel, Taşdemir ve Yıldırım (2008: 76)'a göre gün geçtikçe bilgi birikiminin artması öğretmenlerin de bir takım yeterliklerle donatılmış olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu yeterliklerden en önemlisini değerlendirme oluşturmaktadır. Öğrencilerin, zihinsel, duygusal ve fiziksel davranışlarındaki ilerlemeleri tespit etmede, zamanında gerçekleştirilen sınav durumları sayesinde zayıf yönü bulunanların eksik oldukları konularının telafi edilmesinde, başarılı olanların motive edilmesinde ve öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilmelerinde ölçme değerlendirme çok önemlidir (Semerci, 2009: 2). Ölçme değerlendirme konularında gerekli yeterlikleri olan öğretmenler, bu konularda yetersiz olan öğretmenlerden önemli bir takım farklılıklar gösterirler (Turgut, 1995: 4). Genellikle belirlenen gün veya derste bir veya bazı durumlarda da iki sınav yapılır. Aslında farklı şekillerde ve daha fazla yöntem kullanılarak ölçme değerlendirme yapılması daha uygun olur. Bu durumda eğitimde, öğrenmeyi ölçmede ve değerlendirmede kullanılan yaklaşımlar arttırılmalıdır. Çeklist, çoktan seçmeli test, eşleştirme testleri, yazılı yoklamalar öğrenmeyi ölçmede etkili bir şekilde kullanılırken öğretmenler başka yaklaşımlar da aramalıdır. Yeni yaklaşımlar aranmasının başka bir

sebebi de öğrencilerin geçmiş yaşantılarındaki farklılıklardır. Bu sebeplerden ötürü öğretmenler performansa dayanan ve alternatif ölçmeye dayanan değerlendirmelere yönelmelidir (Tekindal, 2009: 101). Okul öğrenmelerinin ölçülmesinde izlenmesi gereken yolun ne olduğu, bu öğrenmelerin hangi türden davranışlarla ilgili olduğuna bağlıdır. Sözlü anlatımda ortaya çıkan bir bilişsel-devinimsel davranış ile doğrudan gözlenebilen bir devinimsel davranışın farklı yollarla ölçülmesi gerekir. Bu iki davranış ile yalnızca etkilerine bakılarak, yani dolaylı olarak gözlenebilen bir bilişsel davranışın ölçülmesinde yararlanılacak ölçme araç veya yöntemleri de farklıdır (Özçelik, 2010: 8). Beden eğitimi ve spor dersi müfredatında belirlenen gelişim konularındaki kazanımların sınanması gereklidir. Belirlenen kazanımların çeşitli konulardan seçilmeleri öğretmenlerin de çeşitli ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2012: 4).

Tutum, kişinin kendisine ve dış dünyasındaki olaylara karşı duygu ve güdülerini temel olarak geliştirdiği mental, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011: 22). Ölçme bakımından tutumların yönü, derecesi ve yoğunluğu önem taşımaktadır (Özgüven, 2015: 353). Tutumlar doğrudan gözlenemez, fakat tutumlar insanın diğer davranışları ile açığa vurulur. Mesela, matematik dersine ilişkin tutumlar, matematiği sevme, onu önemli bir ders olarak görme, matematikten kaçma gibi davranışlarda kendini gösterir. Onun için tutum ölçülürken bu tür davranışlar gözlenir. Tutumların ölçülmesinde kullanılan yöntemlerden biri, tutum konusunda öğrencinin kendi ifadesini, kendi düşünüş ve duygularını almaktır (Turgut, 1995: 155). İnsan bir objeye veya duruma karşı pozitif yönde tutum gösterdiyse o objeye ya da duruma yaklaşır, fakat bir obje veya duruma karşı negatif tutum gösterdiyse o obje ya da durumdan uzaklaşır ve olumsuz tepkiler verir. Fakat tutumlar değişebilir, gün geçtikçe yenileri kazanılabilir (Şişko ve Demirhan, 2002: 206). Dolayısıyla öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını belirlemek bu açılardan önemlidir.

Tezin Amacı

Araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik tutumlarının, ölçme değerlendirme yeterliklerinin ve ölçme değerlendirmeye yönelik görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında tutum ve yeterlikler üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız

değişkenlerin etkileri incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma problemlerine cevaplar aranmıştır.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin;

1. ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. ölçme değerlendirme yeterlikleri ne düzeydedir?
3. ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile ölçme değerlendirme yeterlikleri aralarında bir ilişki var mıdır?
4. ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları
 - a. cinsiyet
 - b. görev yaptıkları okul
 - c. hizmet yılı
 - d. görev yaptıkları okul konumu
 - e. eğitim düzeyi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

5. ölçme değerlendirme yeterlikleri
 - a. cinsiyet
 - b. görev yaptıkları okul
 - c. hizmet yılı
 - d. görev yaptıkları okul konumu
 - e. eğitim düzeyi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?

6. a. ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir ?
 - b. ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorluklar nelerdir ?
 - c. derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri nelerdir?
 - d. derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili önerileri nelerdir ?

Tezin Yöntemi

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutum ve yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın deseni belirlenirken, Creswell ve Plano Clark'ın (2015) karma yöntem desen seçimi ile ilgili karar aşamalarına dikkat edilmiştir. Buna göre bu araştırmada;

nicel ve nitel aşamalar arasında etkileşim seviyesi "*bağımsız*", nicel ve nitel aşamaların önceliğinde "*nicel öncelik*", nicel ve nitel aşamaların zamanlaması "*sıralı zamanlama*", nicel ve nitel veriler "yorumlama" aşamasında birleştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra araştırmada karma yöntemin "*İç İçe Deseni*"nin kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu, betimsel ve ilişkisel araştırma türündedir. Betimsel çalışmalar, araştırılacak konuyu mümkün olduğunca dikkatli bir şekilde tanımlar. Tarama (survey) yöntemi eğitimle ilgili çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk vd, 2009: 21). Tarama modeli çalışmalar, bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışan araştırma türüdür (Karasar, 2005: 77). Bu araştırmada da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ile yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel (associational) araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd, 2009: 22). Araştırmanın ilişkisel boyutunda ise öğretmenlerin tutum ve yeterlikleri arasındaki ilişki ve bu değişkenler üzerine etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler açısından etkileri ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın nitel kısmında, olgubilim deseni kullanılarak beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik düşünceleri derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

Tezin İçeriği

Bu çalışmada öncelikle yukarıda yer alan giriş bölümüyle birlikte, tezin konusu ve önemi, tezin amacı, araştırma problemleri ve tezin yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünü kavramsal çerçeve, ikinci bölümünü araştırmanın yöntemi, üçüncü bölümünü bulgular ve yorum, son kısmını da sonuç ve değerlendirme bölümleri oluşturmaktadır.

BÖLÜM I KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Eğitim

Bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yani belirlenen eğitim sürecini tamamlayan bireyin davranışlarında bir takım değişikliklerin oluşması beklenir (Demirel, 2005: 6). Eğitim, kişinin gelişimini amaçlayan, toplumsal becerilerini artırmaya yönelik planlı ve düzenli bir çevreyi içine alan süreçler bütünüdür (Aktop, 2015: 174). Eğitim, düzenli amaçlar içeren yani formal ve plansız, denetimsiz yani informal olmak üzere ikiye ayrılır (Özdemir ve Yalın, 2003: 2).

1.2. Beden Eğitimi

Beden Eğitimi, bireyin istenilen bedensel hareketleri yaparak, davranışlarında istendik yönde beden eğitiminin amaçlarına uygun değişiklikler ortaya çıkarma sürecidir (Tamer ve Pulur, 2001: 41). Kişinin bedensel ve duygusal sağlığını korumaya, fiziksel yeteneklerini geliştirmeye dönük, gerektiğinde dışsal şartlara ve diğer kişilerin niteliklerine göre değiştirilebilen, katı olmayan düzenlemelere dayalı oyun ve jimnastik gibi spora yönelik alıştırmaya ve etkinliklerin tamamıdır (İnal, 2003: 6). Bireyi meydana getiren bedensel, duygusal ve bilişsel niteliklerin yaşının ve genetik yapının gerektirdiği güce erişmesi için fiziksel çalışmalar ve oyun aracılığıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Şahin, 2005: 64). Beden eğitimi ve spor, insanlığın zihnen ve fiziksel olarak sağlıklı olmasını sağlayan etkinlikler bütünü olarak nitelendirilmektedir. Beden eğitimi ve spor; eğitim programlarının bütünleyici bir parçası olması nedeniyle öğrencilerin, bedensel hareketler sayesinde bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanda gelişimine, günlük yaşamının içerisinde sporu yaşam tarzı olarak görmesine, boş vakitlerini kültürel ve sportif etkinliklerle değerlendirmesine katkıda bulunur (Meb, 2018b: 10). Beden eğitimi ve spor, kişileri bedensel, bilişsel vb. yönlerden etkiler ve değiştirir, aynı zamanda bir takım kişilik özelliklerinin kazanılmasını sağlar (Yetim ve Cengiz, 2010: 125). Beden eğitimi ve spor, kişinin fiziksel ve duygusal eğitimine olumlu yönde katkı sağlar ve bireyin kendisini tanıma ve tanıtmasına, sosyal dünyada bulunmasına destek olur (Yetim, 2010: 188). Bilimdeki güç, insanlığın farklı beklentileri, eğitim yaklaşımlarındaki değişimler kişilerden istenen davranışları da şekillendirmiştir.

Dolayısıyla bu durum eğitim programlarına da yansımıştır (Meb, 2018a: 4). Eğitim programı bireylerin yaşamını şekillendirme anlamında ifade edilmekle birlikte, eğitim sürecindeki tüm çalışmaları kapsamaktadır. Eğitimde planlı çalışmaların yeri önemlidir. Eğitim istendik yönde kasıtlı davranış değişikliği olarak değerlendirildiğinden eğitim programlarının düzenli olması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2005: 10). İyi geliştirilmiş bir beden eğitimi programında sadece alan ile ilgili konular ya da aktiviteler yer almaz. Bunun yanında beden eğitimi programını destekleyen felsefenin belirlenmesi, ders içi ders dışı öğretim ile ilgili prensipler öğrenciler tarafından ulaşılması istenen hedef ve amaçlar ile değerlendirmenin de yer alması gerekmektedir. Program kendi içinde yıldan yıla ya da sezondan sezona aşamalı bir şekilde gelişme göstermeli ve öğrencilerin tamamına yakınına mümkün olduğunca çok sıklıkta en iyi ve uygun eğitim fırsatı tanınmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001: 71). Öğretim programları, ilgili kanunda belirtilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” gözetilerek oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilgili programlar aracılığıyla yürütülen bütün etkinlikler tüm eğitim aşamalarında birbirlerini tamamlayıcı bir yapıyla belirtilen amaçlara dönüktür (Meb, 2018a: 4). İnsan yetiştirme sürecinde doğru sonuçların ortaya çıkabilmesi için sürecin belirli bir disiplinde yürütülmüş olması gereklidir. Ülkelerin eğitim alt sistemlerinde tercih edecekleri eğitim öğretim programlarının temel belirleyicileri o ülkenin kendi öznel gerçekleri olmaktadır. Ülkemiz eğitiminin görünümü ve diğer toplumsal gerçeklerimiz her kademedede eğitim, uygulama ve programlarımızda belirleyici olmaktadır (Taşdemir, 2011: 1).

1.3. Yeterlik

Yeterlik, bir görevi tam ve düzgün biçimde yapabilmek için kişinin sahip olması gereken bir takım özelliklerdir (Yüksel vd., 2015: 17). Görevi yürütmek, gereklerini yapmak için gerekli olan bilgi ve beceriler bütünüdür (Ünlü, Sünbül ve Aydos, 2008: 25). Meb (2017) ise yeterliği, "bir görevi tam ve düzenli bir şekilde yapabilmek için kişinin önceden kazanmış olması gereken özellikler" olarak tanımlamıştır.

1.4. Öğretmen Yeterlikleri

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmek öğretmenlerin alanları ve diğer bir takım özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu özelliklerin belirlenmesini

MEB yapmaktadır. MEB tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen öğretmenlerin yeterliklerini değiştirme ve yenileştirme çalışmaları surcunda rretmenlik yeterlik alanlarına *alan* ve *alan eğitimi* bilgileri ilave edilmiştir. Sonuç olarak rretmenlerin alanlarına yönelik yeterliklerini de içerecek şekilde düzenleme yapılmıştır. Son şekliyle rretmenlerin yeterlikleri birbiri ile bağlantılı ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bu 3 yeterlik alanıyla bağlantılı 11 yeterlik ve bu yeterliklerle ilgili 65 göstergeden oluşmaktadır (Meb, 2017: 13).

Meb (2017: 13) rretmenlik mesleği genel yeterliliklerini aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

Yeterlik Alanı

A) Mesleki Bilgi

Yeterlikler:

- ✓ Alan Bilgisi
- ✓ Alan Eğitimi Bilgisi
- ✓ Mevzuat Bilgisi

B) Mesleki Beceri

Yeterlikler:

- ✓ Eğitim rretimi Planlama
- ✓ ğrenme Ortamları Oluşturma
- ✓ ğrenme ve rretme Sürecini Yönetme
- ✓ lme ve Değerlendirme

C) Tutum ve Değerler

Yeterlikler:

- ✓ Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
- ✓ ğrenciye Yaklaşım
- ✓ İletişim ve İşbirliği
- ✓ Kişisel ve Mesleki Gelişim

Meb (2017: 15) lme ve değerlendirme yeterliğine ait yeterlik göstergelerini ise aşağıdaki şekilde belirlemiştir:

- ✓ Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun lme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
- ✓ lme ve değerlendirmede sürec ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.

- ✓ Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

1.5. Tutum

Literatürde tutum kavramıyla ilgili ortak bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle tutumun tanımlarının her biri tutum ögesinin farklı bir yönünü ortaya koymaktadır (Tavşancıl, 2014: 65). İnceoğlu'na (2011: 16) göre tutum, kişinin dış dünyasındaki bir obje veya duruma yönelik olarak kendisinde var olan tepki eğilimidir. Farklı bir ifadeyle kişinin bir olay veya nesne karşısında göstermesi beklenen davranışlardır. Turgut ise (1995: 155) tutumu, kişinin herhangi bir durum, obje ya da kişilere, olumlu veya olumsuz yönde davranış göstermesi olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda ise tutum, psikolojik bir ögeye karşı tercih hakkının kullanılıp kullanılmamasıyla ilgili öğrenilen eğilim şeklinde tanımlanmıştır (Tekindal, 2009: 178). Tutum, sosyal psikolojinin ele aldığı kavramların başında gelmekle birlikte davranış bilimlerinin değişik alanlarındaki gelişmeler tutum kavramının değişik boyutlarını farklı biçimde ele almayı önemli hale getirmiştir. Ayrıca psikoloji alanındaki kuramsal gelişmeler de tutumun incelenmesinde önemli etkiler oluşturmuştur. Bu etkilerin ortaya çıkardığı davranışların incelenmesinin merkezinde tutumun yer aldığı görülmektedir (İnceoğlu, 2011: 14).

Tutumu oluşturan üç önemli unsur bulunmaktadır. Bunlardan duygu unsuru bireyin psikolojik durumu değerlendirirken yüklediği anlamı ifade ederken bilgi unsuru, psikolojik durumla ilgili olan düşünce ve bilgileri ifade eder. Davranışsal unsur ise psikolojik duruma yönelen tepkiyi ifade eder (Tekindal, 2009: 178). Keller (2017: 19) başarının, harika bir tutuma sahip olmaktan daha fazlasını gerektirdiğini, hayattaki başarının tutumda başlayıp ve tutumda bittiğini ve pozitif bir tutum olmadan diğer prensiplerin harekete geçirilemeyeceğini ifade etmiştir.

Tutumların yönleri bulunmaktadır. Tutumun konusuna göre pozitif veya negatif tepki eğilimleri vardır. Tutumun yönü pozitif ise ilgili duruma karşı olumlu duygular, yön negatif ise olumsuz eğilimler sergilenir (İnceoğlu, 2011: 56). Çoğunlukla olumlu

tutumlar, ilgili alanda başarılı olmak, o alana ilgili olmak gibi nedenlere bağlı olarak açığa çıkar. O alanda başarı elde edilemezse ya da ilgili alanın eğitimcilerinden ceza almak ya da diğer sıkıntı verici bir durumun yaşanması da olumsuz tutumların oluşmasına neden olur. Pozitif yönlü tutumlar öğrenmeyi kolaylaştırıp desteklerken, negatif yönlü tutumlar ise öğrenmeye engel olur. Bu sebeple öğrenme sürecine kılavuzluk yapılacağı zaman, derslere yönelik tutumların sınanması gerekmektedir (Turgut, 1995: 155). Keller (2017: 14) pozitif ve negatif tutum arasındaki farkı anlatmak için şu örnekleri vermiştir;

- ✓ Negatif tutumlu olan insan yapamam diye düşünür, pozitif tutumlu olan insan yapabilirim diye düşünür.
- ✓ Negatif tutumlu olan insan problemler üzerinde çok dururken pozitif tutumlu olan insan çözümlere yoğunlaşır.
- ✓ Negatif tutumlu olan insan başkalarında kusur bulurken pozitif tutumlu olan insan başkalarının iyi yönlerini arar.
- ✓ Negatif tutumlu olan insan eksik olana odaklanırken pozitif tutumlu olan insan sahip oldukları için şükreder.
- ✓ Negatif tutumlu olan insan sınırlamaları görürken pozitif tutumlu olan insan fırsatları görür.

1.6. Ölçme

Ölçmenin bilimsel araştırmalarda çok önemli bir yeri vardır. Herhangi bir bilim alanındaki araştırmalar o bilim alanına özel ölçme araçlarının bulunmasıyla hız kazanmıştır (Baykul, 2015: 81). Ölçme, uğraşılan özelliklerin, amaca, yönteme ve şartlara bağlı bir şekilde nicelleştirilmesi işi ve sürecidir (Erkuş, 2016: 7). Eğitim çıktılarını yorumlamak için bilgilerin elde edilmesini ve incelenmesini gerektiren süreçtir (Özdemir ve Yalın, 2003: 123). Basit bir ifadeyle ölçme, önceden belirlenen belli bir düzen içerisinde objelerin ve bireylerin niteliklerine bir takım değerler atamaktır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017: 118). Araştırma konusu ile ilgili sayısal değerleri elde etme işlemidir (Alpar, 2014: 432).

1.6.1. Doğrudan Ölçme

İlgilenilen özelliğin kendisiyle aynı türden bir araçla ölçülmesine doğrudan ölçme denir (Tavşancıl, 2014: 5). Demirel (2005: 188) de doğrudan ölçmenin önkoşulu olarak

ölçülecek durum ile ölçme aracının aynı özellikleri temsil etmesi gerektiğini ifade etmektedir.

1.6.2. Dolaylı Ölçme

Doğrudan gözlemlenemeyen değişkenin niteliğinin var olma durumunu belirlemek için diğer değişken aracılığıyla ölçme işleminin yapıldığı ölçme türüne dolaylı ölçme denir (Yaşar, 2008: 19). Ölçülen değişken ile ölçme aracının farklılaştığı durumlarda gerçekleşen ölçmedir (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 309). Dolaylı ölçme, ölçülecek özelliklerin doğrudan ölçülemediği ama ölçülecek değişken ile ilgili olduğu bilinen farklı araçlar ile ölçülmesi işlemi (Demirel, 2005: 189; Seçer, 2015: 40) olup, eğitimde gerçekleştirilen ölçmeler bu türdendir (Taşdemir, 2011: 23). Psikolojide kaygı, depresyon, stres, zeka, tutum, ilgi vb. niteliklerin doğrudan ölçülmesi mümkün bulunmadığından standart testler aracılığıyla bu niteliklere ilişkin ölçümler dolaylı olarak yapılmaktadır (Seçer, 2015: 40).

1.6.3. Türetilmiş Ölçme

Bir özelliğin o özellikle ilişkisi bulunan diğer özellikler arasındaki bağlantılar vasıtasıyla ölçülmesi işlemidir (Erkuş, 2016: 8). Ölçmek istediğimiz bir nitelik üzerinde herhangi bir ölçme işlemi yapmadan bu nitelikle bağlantılı başka değişken ya da değişkenler arasındaki bir bağlantıdan faydalanarak elde edilen ölçümlerdir. Örneğin zekanın, kronolojik yaş ve zeka yaşı arasındaki bağlantıyla ölçülmesi veya öğrencilerin dönem sonuna ilişkin başarılarının vize ve final sınavları arasında kurulan bir bağlantı ile hesaplanması türetilmiş ölçme olarak ifade edilebilir (Seçer, 2015: 40).

1.7. Değerlendirme

Eğitim sistemi diğer sistemlerdeki gibi bir takım girdi, süreç vb. öğeleri içeren bir sistem olup sistemin kontrolü değerlendirme aracılığıyla yapılır. Değerlendirme, hem kendini hem de eğitim sistemini denetleyerek sistemdeki aksaklıkların giderilmesini sağlar (Baykul, 2015: 83). Değerlendirme, bir olay durum, obje ya da etkinliği yargılama, takdir etme ve bunlar hakkında karar ve hüküm verme anlamı taşır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 211). Değerlendirme işlemi test sonucunda elde edilen bir skorun yorumlanmasını gerektirir. Değerlendirmeyi ölçmeden ayıran en önemli özellik değerlendirmede karar

verme işleminin olmasıdır (Alpar, 2014: 432). Ölçme, var olan durumu olduğu gibi resmetmeye çalışırken değerlendirme ise ölçme sonucunun belirlenen koşula göre gerçekleşip gerçekleşmediğini belirler (Özçelik, 2010: 221). Değerlendirme her tür öğrenme ve gelişimle ilgili sürekli bir işlemdir. Genellikle okullarımızda, öğrencinin beceri ve fiziki yeteneklerinin notla değerlendirilmesi sonucunda öğrencinin sadece tek bir beceri veya devimsel gelişimiyle ilgili bilgi sağlanmaktadır. Dolayısıyla değerlendirme yalnızca not vermek için eğitim sürecinde bir amaç değil, amaçlara ulaşmak için bir araç olarak ele alınmalıdır. Çağdaş eğitimde, öğrencilere ders dışı faaliyetler özendirilerek ilgi alanları ve yeteneklerine uygun beceri ve davranışlar kazandırılması amaçlanmalıdır (Yalçiner, 2006: 46).

1.7.1. Değerlendirme Çeşitleri

Eğitimde değerlendirme farklı amaçlar ya da yöntemlere göre farklı biçimlerde sınıflandırılabilir. Bunlar değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlere göre, kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerine göre ya da amaca göre sınıflandırılmaktadır. Eğitimde hangi tür değerlendirme yaklaşımının işe koşulacağı önemli tartışma konularındandır. Yönetim üst sistemin benimsediği yaklaşıma uygun düşecek ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanmak öğretmenlerin taşıması gereken yeterliklerdendir (Taşdemir, 2011: 54). Değerlendirme çeşitlerini kullanılan ölçütlere göre değerlendirme, kullanılan ölçme tekniklerine göre değerlendirme ve amaca göre değerlendirme şeklinde sınıflandırabiliriz.

1.7.1.1. Kullanılan Ölçütlere Göre Değerlendirme

Kullanılan ölçütlere göre değerlendirme iki bölüme ayrılmaktadır.

1.7.1.1.1. Mutlak Değerlendirme

Bu değerlendirme yaklaşımında değerlendirme sürecinin ölçütü önceden tespit edilmiştir ve ölçüm sonuçları bu ölçüt dikkate alınarak anlamlandırılır (Taşdemir, 2011: 55). Değerlendirme kriteri, standardı veya ölçütü sınav yapılmadan önce açık ve net olarak ortaya konulur. Mutlak ölçütler önceden belirlenen değişmez standartlardır. Dolayısıyla, bütün öğrenciler sınav öncesi belirlenen kriterlerin altında veya üstünde bir not alabilirler. Mutlak değerlendirme kriterlerine göre yapılan değerlendirmeye mutlak

değerlendirme denir (Yalçın, 2006: 45). Mutlak değerlendirmenin güçlü yanı öğrencilerin başarı durumlarının başka öğrencilerden bağımsız bir şekilde sabit ve belirli ölçütler temel alınarak yapılmasıdır. Dolayısıyla bu değerlendirme türünde öğrencilerin içinde buldukları grubun başarısına dikkat edilmeden değerlendirme yapılır (Başol, 2008: 225).

1.7.1.1.2. Bağlı Değerlendirme

Değerlendirme ölçütünün sınav bitiminden sonra belli olduğu, bağlı ölçüt temel alınarak gerçekleştirilen değerlendirmedir. Not vermede kullanılan bağlı ölçüt genelde öğrencilerin testten almış oldukları puanların ortalaması olmaktadır. Bir öğrencinin başarısı o sınavı alan bütün öğrencilerin başarısına bağlıdır (Yalçın, 2006: 45). Bağlı değerlendirmede öğrenci başarılarının diğer öğrencilerin başarılarına göre kıyaslanması temel alınır. Bu değerlendirme türünde öğrencilerin başarısı göreceli bir şekilde sınırlanır (Başol, 2008: 229). Bu değerlendirmede kullanılan ölçütler önceden tespit edilmemiştir. Dağılımın özelliklerine göre dağılımdan elde edilmiş ölçütler temel alınmaktadır. Ölçütler sabit değil değişkenlik gösterir. Eğitimde bağlı değerlendirme çoğu durumlarda grup içi rekabeti teşvik ederek bireysel ve toplam niteliği artırmak amacıyla tercih edilmektedir (Taşdemir, 2011: 54).

1.7.1.2. Kullanılan Ölçme Tekniklerine Göre Değerlendirme

Geleneksel ve alternatif değerlendirme olarak iki bölüme ayrılmaktadır.

1.7.1.2.1. Geleneksel Değerlendirme

Geleneksel kâğıt kalem testleri olarak adlandırılan; çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, boşluk doldurma sınavları gibi ölçme tekniklerinin etkin olarak kullanıldığı değerlendirme türüdür.

1.7.1.2.2. Alternatif Değerlendirme

Bu değerlendirme, yapılandırıcı yaklaşımın öngördüğü; performans değerlendirme, proje ödevleri, performans görevleri, portfolyo gibi ölçme araçlarının kullanıldığı değerlendirme türüdür.

1.7.1.3. Amaca Göre Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde girdiler, süreç ve çıktılar bulunmaktadır (Yaşar, 2008a: 33). Eğitimde kullanılan değerlendirme çeşitlerinden birincisi, öğretmen tarafından uygulanan eğitim programının değerlendirilmesidir. İkinci değerlendirme modeli, yapılan öğretim faaliyetlerinin amacına uygunluğunun belirlenmesidir. Üçüncüsü, öğretim faaliyeti sonucu meydana gelen öğrenme derecelerini ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirmedir. Dördüncü model, öğrencilerin belli konularda ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmada kullanılan değerlendirmedir. Sonuncusu ise, öğrencilerin dersteki başarılarını ortaya çıkarmak için yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme faaliyetleri sonunda öğrencilere puan ve geçme notu verilir. Türk eğitim sisteminde aşağıda açıklanan üç ana değerlendirme çeşitleri kullanılmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2003: 205).

1.7.1.3.1. Tanıma Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tanıma ve yerleştirmede temel amaç, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişimlerini detaylı bir şekilde açığa çıkaracak ve öğrencilerin hangi alanlarda veya konunun hangi yöntemle işlenişinde daha etkili bir öğrenme sağlayabileceğine karar vermektir (Özçelik, 2010: 224). Bu değerlendirmede, öğrencilerin sürece dahil olmadan önce planlanan içeriklerle ilgili hazırbulunuşluk durumlarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2003: 205). Öğrencileri tanımayı hedefleyen bu değerlendirme sürecinde hem ön öğrenmeleri yoklayacak hem de planlamaya çalışılan öğretim hedeflerini ortaya çıkaracak nitelikte ölçmelere yer vermek gerekmektedir. Öğretmenin tanıma-yerleştirme amacıyla yapacağı değerlendirmelerine dayanak teşkil edecek olan ölçmeler, mevcut öğrenmeleri güçleştirici ve kolaylaştırıcı "geçmiş öğrenmeleri ortaya çıkarabilecek" sorulardan oluşabileceği gibi aynı zamanda "mevcut öğrenme hedeflerini" de içerisine alabilecek sorulara da yer vermelidir (Taşdemir, 2011: 58).

1.7.1.3.2. Biçimlendirme-İzlemeye Yönelik Değerlendirme

Temel işlevi, eğitim süreci devam ederken ünitelerdeki hedef davranışları öğrenip öğrenmediklerini ve öğrenme güçlüklerini açığa çıkarmak; bu eksiklik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani öğrencilerin öğrenemedikleri hedef davranışları

belirleyerek tekrar öğretim faaliyetlerine geçilmesidir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 206; Taşdemir, 2011: 58).

1.7.1.3.3. Düzey Belirlemeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirme ile öğrencilerin o aşamaya kadar ulaştıkları kapasitelerinin yeterlik durumunu belirlemek hedeflenir. Bunu ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçmeler, yapılacak olan değerlendirmelere yeterli dayanak olacak şekilde gerekli niteliklere sahip olmalıdır (Taşdemir, 2011: 61). Öğrencilere uygulanan program sonunda onların kazandığı zihinsel, duygusal ve psikomotor bilgi ve becerileri ölçmeyi sağlayan değerlendirmelerden biridir (Yalçınar, 2006: 46). Bu değerlendirme türü eğitim sürecinin içerisinde ve süreç bitiminde yapılmaktadır. Programda belirlenen kazanımların kazanılıp kazanılmadığına bakılarak eğitim sürecine ilişkin değerlendirmeler yapılır. Öğrencilerin okulu bitirip bitiremeyeceği, sınıfta kalma veya sınıfı geçme durumları ve uygulanan programın durumu hakkında değerlendirmeler yapılır (Yılmaz ve Sünbül, 2003: 95).

1.8. Ölçme Değerlendirmenin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim sistemi çağa ayak uydurmak için mutlaka sürekli olarak her alanda mesela eğitim teknolojileri, eğitim yönetimi vb. gelişim göstermeli ve yeni geliştirilen yöntemler anında uygun olan şartlara adapte edilmelidir. Bunların etkili olarak yapılabilmesi için daha önce yapılan eğitim öğretim faaliyetleri gözlenmeli ve bununla ilgili olan raporlar değerlendirilmelidir. Eğitimde ölçme değerlendirme yöntemleri etkili olarak uygulanmalıdır. Bunun için öğretmenlerin eğitimde ölçme değerlendirmeye ilişkin temel kavramları iyi bir biçimde bilmeleri ve uygulamaları gerekir (İşman ve Eskicumalı, 2003: 210). Kişilerin bazı durum veya konulara karşı ilgilerini, özelliklerini ve tutumlarını ya da o niteliğe sahip olma seviyesini tespit etmek için ölçme işleminden faydalanılır (Seçer, 2015: 11). Ölçmenin eğitimdeki işlevlerini bir kaç öbekte toplayabiliriz: öğrencilerin seçilmesi, öğrencilerin kişisel durumlarına bakılarak ayrılması, bir takım güçlüklerin belirlenmesi ve sınanması, öğrencilerin performanslarının yükseltilmesi ve özel durumlarla ilgili problemlerin sonuçlandırılması (Binbaşıoğlu, 1983: 9). Eğitimle kazandırılması hedeflenen yeni davranışların istenilen seviyede kazandırılıp kazandırılmadığından emin olmak için bir takım koşulların

sağlanması gerekmektedir. Öğrencilere kazandırılan davranışların geçerli ve güvenilirliği uygun olan ölçme teknikleri ile ölçülmesi gerekir. Sonuç olarak önce ölçme, ardından değerlendirme yapılması gerekmektedir (Özçelik, 2010: 12).

1.9. Ölçme Değerlendirmenin Esasları

MEB okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği incelendiğinde ölçme ve değerlendirme esaslarından önemli olan hususlar şunlardır;

✓ İlköğretim kurumlarında öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.

b) Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ilgili dersin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme esaslarına uyulur.

c) Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler için; bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır ve bu öğrencilerin başarıları, bu programda yer alan amaçlara göre değerlendirilir.

✓ İlkokul 4 üncü sınıfta öğrenci başarısı; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir.

✓ Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilerin başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir

✓ İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokulunda dönem puanı, yıl sonu puanı ve yıl sonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden belirlenir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir.

✓ İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere;

a) 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda her dersten bir dönemde iki sınav yapılır. Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi, her bir sınav süresi ise bir ders saatini geçemez. Ortak değerlendirme yapılmasına imkân vermek üzere; sınavlar ilgili zümre kararı

doğrultusunda okul müdürlüğünce ortak olarak da yapılabilir. Ortak sınavların soruları ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerince hazırlanır.

b) Öğretmenlerce yapılan sınavlarda farklı soru tiplerine yer verilir. Soruların konulara göre dağılımı yapılırken ağırlığın bir önceki sınavdan sonra işlenen konulardan olmak kaydıyla geriye doğru azalan bir oranda ve dönem başından beri işlenen konulardan seçilir.

c) Sınavlardan önce, sorularla birlikte cevap anahtarı da hazırlanır ve sınav kâğıtları ile birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir. Sınav soruları, imkânlar ölçüsünde çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

- ✓ Ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlatılır. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Proje vermeyen öğrencinin proje notu sıfır olarak değerlendirilir
- ✓ Öğrencilere her dönemde her bir dersin haftalık ders saati sayısı 2 ve daha az olanlara 2, haftalık ders saati sayısı 2 den fazla olanlara ise 3 defa ders etkinliklerine katılım puanı verilir (Meb, 2014: 7).

MEB ortaöğretim kurumları yönetmeliği incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin esaslarından önemli olan hususlar şunlardır;

- ✓ Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir.

a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.

b) Öğrencilerin başarısı; öğretim programı öğrenme kazanımları esas alınarak dersin özelliğine göre yazılı sınavlar, uygulamalı sınavlar, performans çalışmaları ve projeler ile işletmelerde beceri eğitiminde alınan puanlara göre tespit edilir.

c) Sınav soruları, öğretim programlarında belirtilen genel ve özel amaçlarıyla öğrenme kazanımları esas alınarak hazırlanır.

ç) Öğretmen, ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarıyla öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi ve becerileri kazanıp kazanmadığını sürekli izler ve değerlendirir.

d) Öğrencilerin durumunu belirlemeye yönelik faaliyetler, ders ve etkinliklere katılım ile performans çalışmalarından oluşur.

e) Öğrencilerin başarısının belirlenmesinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen araç ve yöntemlere önem verilir.

f) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde, geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik özellikleri açısından uygun ölçme araçları kullanılır. Ölçme aracının özelliğine göre cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri hazırlanır ve kullanılır.

g) Kaynaştırma yoluyla eğitim ve öğretimlerine devam eden öğrencilere yönelik ölçme değerlendirilmede bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) esas alınır.

✓ Derslerin özelliğine göre bir dönemde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavlarla ilgili olarak aşağıdaki esaslara uyulur.

a) Haftalık ders saati sayısına bakılmaksızın her dersten en az iki yazılı sınav yapılması esastır.

b) Öğretmenin/öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere birden fazla şubede okutulan tüm dersler ile güzel sanatlar ve spor liselerinde bireysel veya grup olarak okutulan derslerin yazılı ve uygulamalı sınavları ortak yapılır ve ortak değerlendirilir. Sorular ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerince birlikte hazırlanır ve sınav sonunda ilan edilir. Bu sınavların şube ve sınıflar bazında sınav analizleri yapılır.

c) Zorunlu hâller dışında yazılı sınav süresi bir ders saatini aşamaz.

ç) Soruların, bir önceki sınavdan sonra işlenen konulara ağırlık verilmesi suretiyle geriye doğru azalan bir oranda tüm konuları kapsamaması esastır.

d) Sınavlardan önce sorularla birlikte cevap anahtarları da soru tiplerine göre ayrıntılı olarak hazırlanır ve sınav kâğıtlarıyla birlikte saklanır. Cevap anahtarında her soruya verilecek puan, ayrıntılı olarak belirtilir.

e) Bir sınıfta bir günde yapılacak yazılı ve uygulamalı sınavların sayısının ikiye geçmemesi esastır. Ancak zorunlu hallerde fazladan bir sınav daha yapılabilir.

✓ Sınavlar her alanın öğretim programlarında öngörülen ölçme ve değerlendirme ölçütlerine göre yapılır. Sınavların açık uçlu maddelerden oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılması esastır. Ancak her dersin sınavlarından biri kısa cevaplı, doğru-yanlış, eşleştirmeli veya çoktan seçmeli testlerle de yapılabilir.

- ✓ Ölçme sonuçları, eğitim ve öğretimin amaçlarına ve derslerin programlarındaki kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığını tespit etmek, ulaşılamayan kazanımlarla ilgili olarak ne gibi tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılır.
- ✓ Öğretmenler, başarıyı etkileyen ve yeterince ulaşılamayan kazanımları belirleyerek konuları yeniden işlemek ve öğrencilere alıştırmaya çalışmaları yaptırmaya yönelik tedbirler alırlar.
- ✓ Öğrenciler okulların özelliklerine göre yazılı sınavların dışında proje ve performans çalışması ile topluma hizmet etkinliklerine yönelik seminer, konferans ve benzeri çalışmalar yaparlar. Öğrenciler, her dönemde tüm derslerden en az bir performans çalışması, her ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirirler.
- ✓ Öğrencilerin ders yılı içinde ulusal ve uluslararası yarışmalarda elde ettikleri başarılar, ilgili dersin proje veya performans çalışması olarak tam puanla değerlendirilir.
- ✓ Öğrencilerin hangi dersten/derslerden proje hazırlayacakları sınıf rehber öğretmenleri tarafından okul yönetimine bildirilir.
- ✓ Proje ve performans çalışması puanla değerlendirilir.
- ✓ Her dönemde tüm derslerden iki performans puanı verilir. Performans çalışması, proje ve diğer çalışmalar ile ilgili değerlendirme ölçekleri zümre kararlarıyla belirlenir. Bunlardan birisi birinci fıkra kapsamında yapılan performans çalışmasına, diğeri ise öğrencinin derse hazırlık, devam, aktif katılım ve örnek davranışlarına göre verilir. Zümre kararıyla performans çalışmasına dayalı olarak bir performans puanı daha verilebilir (Meb, 2013: 19).

1.10. İlgili Araştırmalar

1.10.1. Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili Araştırmalar

Tousignant ve Siedentop (1983) yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin beden eğitimi dersinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini ve kullandıkları ölçme değerlendirme yaklaşımları hakkındaki yeterliklerini incelemişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların bedensel yeteneklerini, sınıf içi performanslarını ve oyunsal etkinliklerdeki katkılarını değerlendirdikleri yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Beden eğitimi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmede kullandıkları tekniklerin ise ağırlıklı

olarak akran değerlendirmesi, kontrol listesi ve gözleme dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullandıkları araçlar üzerinde kendilerini yetkin bulduklarını, ayrıca bu araçları kullanma sebepleri arasında okul idaresinin değerlendirmeye ait kayıtları istemeleri ve maliyetinin, uygulanabilirliğinin daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Killora (1992) çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanım sıklıklarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Portfolyo tekniği beden eğitimi öğretmenlerinin en az kullandıkları teknikler arasında bulunmaktadır. Bu durumun nedeni ise beden eğitimi öğretmenlerinin bu tekniği kullanmada kendilerini yeterli görmemeleridir.

Weinberg (1996) beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik yeterliliklerini belirlemeye çalıştığı çalışmada 1 yıl ile 35 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerden veri toplamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde çocukların alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılarak doğrudan değerlendirildikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları, deneyim ve tecrübeleri bu konuda kendilerini yeterli görmelerini sağlamıştır.

Hensley (1997) çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarının seçiminde nelere dikkat ettiklerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerin performanslarındaki ilerlemeleri ayrıntılı olarak takip edilebilmek için en çok gözlem tekniğini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerin, kontrol listelerini kullanma oranlarının yüksek olduğu bunda da sınıf mevcudunun etkili olduğu araştırma kapsamında bulunan bir diğer bulgudur.

Imwold, Rider ve Johnson beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının tespitine yönelik yaptıkları çalışmada beceri testlerini kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla kullandıklarını, hizmet yılları arttıkça öğretmenlerin beceri testlerini daha fazla kullandıklarını, meslekte kıdem yılı düşük olan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf performanslarına göre değerlendirmeyi daha fazla kullandıklarını ve kıdem yılı arttıkça ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan alternatif ölçme araçlarının da çeşitlilik gösterdiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Lund (1997) beden eğitimi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları sınav araçlarının neler olduğu ile ilgili yaptıkları nitel çalışmada portfolyo tekniğinin yüksek oranda kullanıldığını belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre bu tekniğin kullanılmasındaki

temel amaç, öğrencilerin belirli aralıklarla izlenmesine olanak tanınmasıdır. Çalışma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma yeterlikleridir. Bu kapsamda öğretmenler, ölçmeye çalıştıkları kazanımlara göre ilgili araçları seçebilmektedirler.

Mintah (2003) çalışmasında devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliği ve kapsamını incelemiştir. Araştırmanın bir diğer amacı ise beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecine ilişkin algıları, motivasyonları ve yeterlilik düzeyleridir. 210 beden eğitimi öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada öğretmenlerin yaygın olarak kullandıkları ölçme araçları arasında gözlem ve kontrol listelerinin kullanımı yüksek, portfolyo ve kompozisyon tekniklerinin kullanımı ise düşük düzeyde bulunmuştur. Kendi belirledikleri veya kendilerine özgü ölçme değerlendirme aracı kullanan beden eğitimi öğretmenlerinin sayılarının da oldukça fazla olduğu ifade edilmiştir. Bir kısım beden eğitimi öğretmenin ise ölçme değerlendirme sürecinde fiziksel etkinlikleri kullanmadıkları gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlilik ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte motivasyon ve ölçme değerlendirmeye karşın algı düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lai, Wu, Lee ve Jhang (2018), yaptıkları çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. İl merkezinde gerçekleştirilen çalışmada anket ve posta yolu ile 545 beden eğitimi öğretmeninden bilgi toplanmıştır. Öğretmenlerin yeterlilikleri ile kullandıkları ölçme araçları arasındaki ilişki, varyansın %33.5'i ile açıklanmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin, kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının seçiminde ve sürecinde yordayıcı bir etken olduğu tespit edilmiştir.

1.10.2. Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum İle İlgili Araştırmalar

Karaca (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” alanına ilişkin tutumlarını ölçecek bir araç geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim gören 362 dördüncü sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Ölçeğe ilişkin alfa katsayısının .98 olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda da 44 maddelik üç boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

Aktaş ve Alıcı (2012) çalışmalarında Tutum Ölçeği geliştirmişlerdir. Araştırma eğitimde ölçme değerlendirme dersi alan 303 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. AFA sonucunda 20 madden oluşan üç boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin alfa katsayısı 0,944, alt boyutlara yönelik güvenirlikleri ise sırasıyla 0,911; 0,898; 0,845 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğu bölümlere göre ve cinsiyetlerine göre tutumlarında değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Ozan ve Köse (2013) çalışmalarında “Attitude Toward Educational Measurement Inventory” isimli “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Envanteri” geçerlik güvenirlik araştırmalarını yapmışlardır. Yapılan istatistikler neticesinde ölçeğin %47.4 varyanslı ve 3 faktörlü olduğu, yapılan güvenirlik analizleri sonucunda da korelasyon katsayılarının kabul edilebilir değerler içerdiği görülmüştür.

Çalışkan ve Yazıcı (2013) çalışmalarında geliştirdikleri ölçek ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma 549 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda üç boyutlu ve 22 maddeden oluşan ölçek geliştirilmiş, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının orta seviyede olduğu, çalışma kapsamında incelenen değişkenlere göre ise (cinsiyet vb.) farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Şahin ve Karaman (2013) araştırmalarında adayların ölçme değerlendirmeye yönelik inançlarını betimlemişlerdir. Veriler Genç (2005) tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Araştırma 264 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik inançlarını, cinsiyet, mezun oldukları okul türü ve genel akademik başarı ortalaması değişkenlerine göre incelenmiştir. Cinsiyet ve başarı durumları anlamlı farklılık oluştururken okul türü oluşturmamaktadır.

Yaşar (2014a) çalışmasında Tutum Ölçeği geliştirmiştir. Araştırma üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan 421 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. AFA sonucunda 21 maddeden oluşan üç boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir.

İzci, Göktaş ve Şad (2014) araştırmalarında adayların alternatif ölçme değerlendirmeyle ilgili düşüncelerinin incelemesini, ayrıca ilgili tekniklerin kullanımı konusunda kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Çalışma üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan 250 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda adayların, alternatif yaklaşımların eğitim sürecini pozitif yönde

desteklediklerini ve bu araçların kullanımıyla ilgili yetkinlik durumlarının yeterli-kısmen yeterli aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Yaşar (2014b) çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin tutum düzeylerini incelemiştir. Veriler araştırmacının geliştirdiği "Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyinin, öğretim türünün, okudukları bölümlerin, anabilim dallarının, cinsiyetlerinin, başarı düzeylerinin ve algılanan başarı düzeylerinin tutumları etkilediği görülmüştür.

Kılıç (2014) çalışmasının bir bölümünde öğretmenlerin otantik yöntemler ile ilgili tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutu 340 öğretmen ile, nitel boyutu 22 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilgili yönetime ilişkin tutumları ve bilgi düzeyleri orta düzeydedir. Araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin tutumlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada incelenen yönetime yönelik tutum ve bilgi arasında orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Akdağ Gürsoy (2015) çalışmasının bir bölümünde öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Araştırmanın nicel boyutu 3. sınıfta okuyan 90 fen bilgisi öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Sonuç olarak ilgili dersin, adayların okuryazarlığını geliştirdiği, ölçme ve değerlendirme dersine yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağladığı ve alan bilgilerini artırdığı belirlenmiştir.

BÖLÜM II YÖNTEM

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ve yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem araştırması kullanılmıştır.

Karma yönteme yönelik yapılan ilk tanımlardan birinde, Greene Caracelli ve Garaham (1989: 256; Akt. Creswell ve Plano Clark, 2015: 3) yöntemlerin birleştirilmesini ve yöntemler ile felsefenin ayrımını biri nicel ve biri de nitel yöntem olacak şekilde ve hiç bir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmaları karma yöntem desenleri olarak tanımlamışlardır. Tashakkori ve Teddlie (1998: 9; Akt. Creswell ve Plano Clark, 2015: 4) karma yöntemi bir araştırma yöntemindeki nicel ve nitel yöntemlerin ilişkisi şeklinde tanımlamışlardır. Karma yöntem araştırması; çalışmacıların, nitel ve nicel araştırma desenlerinin uygulanması aşamalarında gerekli olan veri toplama, analiz vb. aşamalarını birleştirdiği araştırma türüdür (Johnson ve diğerleri 2007: 123; Akt. Creswell ve Plano Clark 2015: 4). Tashakkori ve Creswel (2007: 4; Akt. Creswell ve Plano Clark 2015: 5) ise bu araştırma türünü, araştırmacının araştırma süresince kullandığı veri toplama ve analiz gibi aşamaların bir çalışma üzerinde hem nicel hem de nitel yöntem aşamaları ile desteklediği araştırma türü olarak tanımlamışlardır.

Karma yönteme uygun araştırma problemleri, tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, sonuçların açıklanması gerektiği, araştırma bulgularının genelleştirilmesi gerektiği, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği, kuramsal bir duruşun kullanılması gerektiği ve genel bir araştırma amacının en iyi şekilde birden fazla aşama veya proje ile ele alınabildiği araştırma problemleridir (Creswell ve Plano Clark 2015: 9).

Johnson ve Onwuegbuzie 'e göre (2004: 21; Akt. Baki ve Gökçek 2012: 3) karma yöntemin güçlü ve zayıf yönleri şunlardır:

güçlü yönleri:

- ✓ Aynı çalışmada zayıf yönü olan yöntemin eksiklikleri diğer yöntem tarafından kapatılabilir.
- ✓ Araştırma problemleri daha fazla ve detaylı bir şekilde cevaplanabilir.
- ✓ Farklı veri türleri farklı türden nesne ya da durumlara açıklık getirebilir.
- ✓ Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için kullanılabilir.

- ✓ Sadece bir yöntem kullanılarak yürütülen bir çalışmada tespit edilemeyen durum varsa bu durumların tespit edilmesini sağlayabilir.
- ✓ Daha geniş ölçekli çalışma problemlerini cevaplama fırsatı sunar.
- ✓ Farklı yöntemlerin aynı anda kullanılması, daha detaylı ve doğru bilgiler açığa çıkarır.

zayıf yönleri:

- ✓ Farklı yöntemleri bir arada ve aynı zamanda kullanmak araştırmacı için zor olabilir.
- ✓ Araştırmacı, farklı yöntemleri bir arada nasıl kullanacağına ve yöntemlere ilişkin genel bilgiler konusuna hakim olmalıdır.
- ✓ Veri analiz süreci fazla zaman alır.
- ✓ Yöntembilimciler bir araştırmacının sadece bir yöntem kullanarak araştırmayı yürütmesi gerektiğini savunurlar.

Creswell ve Plano Clark (2015: 6)'a göre karma yöntemde araştırmacı;

- ✓ Farklı yöntemleri kullanarak farklı verilerin analizini yapar.
- ✓ Çalışmasını, aynı zamanda ve iki yöntem türüne ait verileri, sırasıyla ya da birini diğeriyle birleştirerek yürütür.
- ✓ Çalışmanın türüne göre verilerin öncelik sırasını belirler.
- ✓ Bu uygulama esaslarını bir çalışmada ya da ilgili çalışmanın farklı bölümlerinde kullanır.

Karma yöntemin kullanılacağı araştırmalarda, araştırmacının karma yöntem desenlerinden hangisini kullanacağına karar verirken birtakım aşamalara dikkat etmesi gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark 2015: 72). Bu aşamalar:

1. Nicel ve Nitel Aşamalar Arasında Etkileşim Seviyesini Belirleme
2. Nicel ve Nitel Aşamaların Önceliğini Belirleme
3. Nicel ve Nitel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme
4. Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme

Creswell ve Plano Clark (2015: 79) araştırmacıların karma yöntem desenlerinden hangisini kullanacağına karar verirken dikkat etmesi gereken aşamalardan yola çıkarak karma yöntem desenlerini altı farklı desen olarak aşağıdaki gibi sınıflandırmışlardır.

1. Yakınsayan Paralel Desen
2. Açımlayıcı Sıralı Desen

3. Keşfedici Sıralı Desen
4. İç İçe Desen
5. Dönüştürücü Desen
6. Çok Aşamalı Desen

Bu araştırmanın deseni belirlenirken, Creswell ve Plano Clark (2015)'in karma yöntem desen seçimi ile ilgili karar aşamalarına dikkat edilmiştir. Buna göre bu çalışmada; Nicel ve nitel aşamalar arasında etkileşim seviyesi "*bağımsız*", Nicel ve nitel aşamaların önceliğinde "*nicel öncelik*", Nicel ve nitel aşamaların zamanlaması "*sıralı zamanlama*" seçilmiş, veriler "yorumlama" aşamasında birleştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra çalışmada karma yöntemin "*İç İçe Deseni*"nin kullanılması gerektiği belirlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırma hem betimsel hem de ilişkisel araştırma niteliğindedir. Deneysel olmayan araştırmaların bir çok türü olmasına karşın en bilinen örneği tarama türüdür (Tabachnick ve Fidell, 2015: 3). Betimsel çalışmalar, araştırılacak konuyu mümkün olduğunca dikkatli bir şekilde tanımlar. Tarama (survey) yöntemi eğitimle ilgili çalışmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk vd, 2009: 21). Tarama modeli çalışmalar, bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışan araştırma türüdür (Karasar, 2005: 77). Bu çalışmada da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ve yeterlikleri betimlenmeye çalışılmıştır. İlişkisel (associational) araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd, 2009: 22) ve değişkenlerin birbirleriyle bağlantılarını açığa çıkarmak ve olası sonuçları kestirmek amacıyla uygulanan yöntemleri kapsar (Metin, 2014: 42). Çalışmanın ilişkisel boyutunda ise öğretmenlerin tutum ve yeterlikleri arasındaki ilişki ve bu değişkenler üzerine etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler açısından etkileri ortaya çıkarılmıştır.

2.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel veriler düzenli, farklı ve detaylı açıklamalara ve süreçle ilgili detaylı bilgilere dayanır. İyi bir nitel veri, araştırmacıları yeni ve beklenmedik bulgulara götürebilir

(Miles ve Huberman, 2016: 1). Çalışmada nitel araştırma türlerinden *olgubilim* kullanılarak öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyle ilgili düşünceleri derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72).

2.3. Çalışma Grubu

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubuna ait bilgiler açıklanmıştır. Çalışma grubu "nicel boyutun çalışma grubu" ve "nitel boyutun çalışma grubu" başlıkları altında sunulmuştur.

2.3.1. Araştırmanın Nicel Boyutunun Evren ve Örnekleme

Araştırmanın hedef evrenini, 2017-2018 eğitim döneminde resmi okullarda çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu süreçte kartopu örnekleme yöntemi ve kolay örnekleme yöntemi kullanılarak ve gönüllük ilkesine dayalı olarak beden eğitimi ve spor öğretmenleri çalışma örnekleme dahil edilmiştir. Kartopu örnekleme yapmak için, herhangi bir şekilde evrene üye birisiyle temas kurulur. Sonra temas kurulan kişinin yardımıyla bir başkasıyla, daha sonra yine aynı yolla bir başkasıyla temas kurulur. Kartopu etkisi şeklinde, zincirleme olarak örnek büyütülür (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım 2017: 150). MEB'den gerekli iznin alınmasının ardından (Ek-1) ölçekler beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan ölçekler google form'a aktarılmış, ölçek linki araştırmacının en yakınından başlamak üzere ulaştırılabilen tüm beden eğitimi ve spor öğretmenlerine sosyal medya aracılığı ile ulaştırılmıştır. Ulaşılan kişilerden de ulaşabilecekleri kişilere ölçeği göndermeleri istenmiştir. Bu yöntem kullanılarak 590 beden eğitimi ve spor öğretmeninden dönüt alınmıştır. Kolay örnekleme, uygulamada Türkiye'de bilimsel çalışmalarda sıklıkla tercih edilen bir teknik olup, soruları cevaplayanların tümünün çalışma örnekleme katılmasıdır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım 2017: 148). Bu yöntem kullanılarak ölçekler beden eğitimi ve spor öğretmenlerine araştırmacı

tarafından ulaştırılmış ve 131 ğretmen den dönüt alınmıştır. Kullanılan rnekleme yöntemleri neticesinde toplam 721 ğretmen den dönüt alınmıştır. Elde edilen verilerden 81 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı veri analizine dahil edilmemiş ve toplam 640 beden eğitimi ve spor öğretmeninden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır

MEB'den alınan resmi istatistiklere (ek-2) göre 2017-2018 eğitim ğretim yılında MEB'e bağlı resmi okullarda toplam 34.528 beden eğitimi ve spor ğretmeni görev yapmaktadır. Evrene genelleme yapabilmek için .05 güven aralığı .05 hata miktarı ile en az 381 öğretmene ulaşılması yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2009: 98). Ayrıca rnekleme konusunda hata riskini azaltacak bazı uygulamalar ise; 30'dan büyük 500'den kk örnekleme büyüklüklerinin bir çok araştırma için yeterli olduğu, örneklemlerin alt graplara (eğitim, yaş, cinsiyet, vb.) ayrılması durumunda her alt gruptan en az 30 katılımcı (gözlem) olması gerektiği, çok değişkenli analiz için örnek büyüklüğünün çalışmada kullanılan değişken sayısının tercihen en az 10 katı veya daha fazla olması gerektiğidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017: 143). Bu çalışmada da örnekleme büyüklüğünün 640 olması evrene genelleme açısından yeterli büyüklükte olduğunu göstermektedir. Çalışma, rnekleme büyüklüğü ile .05 anlamlılık düzeyinde .0384 sapma miktarı ile elde edilen sonuçların beden eğitimi ve spor öğretmenlerine genellenebileceğini göstermektedir (www.calculator.net, 2018).

Tablo 2.1
Çalışma Örneklemindeki Öğretmelerin Demografik Bilgileri

Bağımsız Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	440	68,8
	Kadın	200	31,2
Görev Yapılan Okul Türü	Ortaokul	288	45,0
	Lise	352	55,0
Öğretmenlikte Hizmet Yılı	1-5	232	36,3
	6-10	187	29,2
	11-15	91	14,2
	16-20	76	11,9
	21 Yıl ve Üzeri	54	8,4
Görev Yapılan Okulun Konumu	İl Merkezi	296	46,2
	İlçe Merkezi	280	43,8
	Köy-Belde	64	10,0
Eğitim Düzeyi	Lisans	553	86,4
	Lisans Üstü	87	13,6

Tablo 2.1'de çalışma örnekleminin %68,8'ini (n=440) erkek öğretmenlerin, %31,3'ünü ise kadın öğretmenlerin (n=200) oluşturduğu görülmektedir. Çalışma örneklemindeki öğretmenlerin %45'i (n=288) ortaokulda, %55'i (n=352) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin hizmet yılları incelendiğinde %36,3'ü (n=232) 1-5 yıllık öğretmen iken %29,2'si (n=187) 6-10 yıllık öğretmendir. Görev yapılan okul konumuna bakıldığında öğretmenlerin %46,3'ü (n=296) il merkezinde, %43,8'i (n=280) ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında lisans üstü eğitim alan öğretmenlerin sayısının oldukça düşük olduğu (n=87) görülmektedir.

2.3.2 Araştırmanın Nitel Boyutunun Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçsal örnekleme türlerinden maksimum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme (purposeful sampling), çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Dikkat edilmesi gereken nokta örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarına araştırmanın amacının gözetilerek karar verilmesidir. Burada temel amaç araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıtayla problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2009: 89).

Bu kapsamda çalışmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, kıdem-cinsiyet-çalıştığı bölge vb. düşünülerek maksimum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 20 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler araştırmaya gönüllü katılmışlardır. Bu süreçte veriler bire bir görüşme ile toplanmıştır.

Tablo 2.2
Nitel Boyutun Çalışma Örneklerinde Yer Alan Beden Eğitimi ve Spor
Öğretmelerinin Demografik Bilgileri

	Cinsiyet	Kıdem	Okul türü	Görev yaptığı yer
Öğretmen 1	Erkek	6-10 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 2	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 3	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Kenar Mahalle
Öğretmen 4	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 5	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Kenar Mahalle
Öğretmen 6	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 7	Erkek	1-5 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 8	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Kenar Mahalle
Öğretmen 9	Erkek	6-10 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen10	Kadın	6-10 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 11	Erkek	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 12	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Kenar Mahalle
Öğretmen 13	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 14	Erkek	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 15	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 16	Erkek	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 17	Kadın	16-20 Yıl	Lise	Merkez Okul
Öğretmen 18	Kadın	1-5 Yıl	Ortaokul	Köy/Belde
Öğretmen 19	Erkek	6-10 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul
Öğretmen 20	Kadın	11-15 Yıl	Ortaokul	Merkez Okul

Nitel boyutun çalışma örnekleminde yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin demografik bilgileri incelendiğinde öğretmenlerin 10'u erkek, 10'u kadındır. Öğretmenlerin 10'u 1-5, 6'sı 6-10, 3'ü 11-15, 1'i ise 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 14'ü ortaokulda 6'sı ise lisede görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 11'i merkez okulda, 4'ü kenar mahalle okulunda, 5'i de köy/belde'de görev yapmaktadır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda, çalışmada yararlanılan veri toplama araçlarına ait bilgiler açıklanmıştır. Araştırmada, veri toplama sürecinde dört ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci aşamada öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu (KBF) kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda, öğretmenlerinin tutumları ve yeterliklerini etkileyebileceği düşünülen bağımsız değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler beden eğitimi ve spor öğretmenlerine ait demografik bilgileri (cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğretmenlikte hizmet yılı, görev yaptıkları okul konumu, eğitim düzeyi) genel olarak ele almış ve veriler sınıflama sorular olarak KBF'de yer almıştır.

Bu süreçte yararlanılan ölçme araçları, "nicel veri toplama araçları" ile "nitel veri toplama araçları" alt başlıkları halinde aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel verileri araştırmacının geliştirilmiş olduğu "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği" (BESÖDTÖ) ve "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği" (BESÖDYÖ) ile toplanmıştır. Geliştirilen nicel veri toplama araçlarına ait ölçek geliştirme süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

A) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği (BESÖDTÖ)

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak ifadelerin belirlenmesi için öncelikle alan yazında bulunan ölçek geliştirme kaynakları (Tavşancıl 2014; Baykul 2015; Özgüven 2015; Erkuş 2016 ve DeVellis 2017) dikkatlice incelenmiştir. Beden

eğitimi ve spor ğretmenlerinin lme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını ölçmek için DeVellis'in (2017) lek geliştirme ilke ve basamakları dikkate alınarak likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir.

- ✓ ölçmek İstenilen Yapının Açık Bir Biçimde Belirlenmesi
- ✓ lme Biçiminin Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması
- ✓ Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi (uyum katsayısının belirlenmesi)
- ✓ Pilot Uygulama
- ✓ Maddelerin lek Geliştirme rneklemine Uygulanması
- ✓ Maddelerin Değerlendirilmesi ve ölçeğin En Uygun şekle Getirilmesi

a) lmek İstenilen Yapının Açık Bir Biçimde Belirlenmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu lme aracı beden eğitimi öğretmelerinin lme değerlendirmeye ilgili tutumlarını açığa çıkarmak maksadıyla kullanılmıştır.

b) lme Biçiminin Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Eğitimde ve beden eğitimi ve spor dersinde lme değerlendirme ile ilgili literatür taraması yapılmış, çeşitli branşlara ve konulara yönelik olarak geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiştir. 19 beden eğitimi ve spor öğretmenine, beden eğitimi ve spor dersinde lme değerlendirmeye ilgili olarak neler düşündükleri, lme değerlendirmenin gerekliliğine inanıp inanmadıkları gerekçeli olarak sorulmuş olup öğretmenlerden ilgili sorulara ilişkin düşünceleri yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca 7 (3 kadın - 4 erkek) ğretmen ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşme ğretmenlerin seminer döneminde, buldukları okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, konu ile ilgili yeterliği olan alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor ğretmenleri ile yapılan görüşme 40 dakika sürmüş olup görüşmede "beden eğitimi ve spor dersinde lme değerlendirme ile ilgili olarak neler düşündükleri, beden eğitimi ve spor dersinde lme değerlendirmenin gerekliliğine inanıp inanmadıkları, karşılaştıkları problemler ve bu problemlere yönelik önerilerini içeren açık uçlu sorular sorulmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yapılan görüşme kayıtları birkaç defa incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, belirlenen

ifadeler ölçek formunda kullanılabilir formata dönüştürülmüş ve taslak form beşli likert şeklinde tasarlanarak olumlu ve olumsuz maddelerin yer aldığı 73 maddelik (Ek-3) madde havuzu oluşturulmuştur.

c) Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi

Bu aşamada hazırlanan taslak form ölçeğin hem kapsam geçerliğinin sağlanması hem de hazırlanan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla alan uzmanlarına (1 eğitim bilimi "Prof. Dr.", 1 Psikolojik Danışman, 1 spor bilimi "Prof. Dr.") ve dil uzmanına (Dr. Öğretim Üyesi) gönderilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlara gönderilen taslak formda ölçek maddeleri “kullanılabilir, düzeltildikten sonra kullanılabilir ve kullanılamaz” şeklinde tasarlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzunda, belirtilen öneri ve düzeltmeler yapılmış ve ölçek formuna 58 maddelik (Ek-4) ilk şekli verilmiştir. Değerlendiriciler arası uyum katsayısı Miles ve Huberman (1994) görüş birliği formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Taslak formda yer alan 73 maddelik soru formu değerlendiriciler arası uyum katsayıları belirlenerek 58 maddeye düşürülmüş ve 58 maddelik taslak form için görüş birliği görüş ayrılığı uyum katsayısı % 93 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç taslak formda bulunan maddelerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu göstermektedir.

ç) Pilot Uygulama

Hazırlanan taslak ölçek, kullanılabilir geçerliği kapsamında örneklem gurubu dışında yer alan 50 beden eğitimi ve spor öğretmenine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin taslak formu, 17'si olumsuz toplam 58 madde olarak son şeklini almıştır.

d) Maddelerin Ölçek Geliştirme Örneğine Uygulanması

Hazırlanan taslak ölçme formu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, MEB tarafından Aydın'da düzenlenen ve her ilden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katıldığı "Güncellenen Eğitim Programlarının Tanıtımları İçin Eğitici Eğitimi Programı"na katılan 222 beden eğitimi ve spor öğretmenine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Örneklem Büyüklüğü: Yazında faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğüyle ilgili birçok farklı ölçüt bulunmaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016: 207) yazında yer alan ölçütlerden en az ikisini karşılayan bir büyüklüğün yeterli olacağını ifade etmektedir. Comrey ve Lee (1992; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 206) faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu belirtmektedirler. Ancak yüksek yük değerleri elde etmek için büyük örneklemelerin gerekmediği, 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli olduğu da vurgulanmaktadır. Kline (1994; Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 206) ise faktör analizinde güvenilir faktörler çıkartmak için bir mutlak ölçüt olarak 200 kişilik örneklem genellikle yeterli olacağını, faktör yapısının açık ve az sayıda olduğu durumlarda bu rakamın 100'e kadar indirilebileceğini, ancak büyük örneklemle çalışmanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır. Erkuş (2016: 59) da 200-300 kişilik bir örneklem yeterli olduğunu ifade etmiştir. Örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesi için kullanılan testlerden biri ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testidir. Örneklem büyüklüğü açısından faktör analizi için veri yapısının uygunluğunu test eden KMO, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO test sonucunun 0.5'in üzerinde olması gerekir. Oran ne kadar yüksek olursa veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir denilebilir (Kalaycı, 2014: 322).

Hazırlanan taslak ölçme aracının KMO değeri 0.85 olarak elde edilmiştir. Test sonuçları tablo 2.3'deki değerler göz önünde bulundurularak yorumlanmış olup, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra yukarıdaki araştırmacıların görüşleri de 222 adet örneklem yeterli olduğu doğrultusundadır.

Tablo 2.3

KMO Test Sonuçlarının Yorumlanması

KMO DEĞERİ	YORUM
0,90	Mükemmel
0,80	Çok İyi
0,70	İyi
0,60	Orta
0,50	Zayıf
0,50'nin altı	Kabul Edilemez

Kaynak: Kalaycı, 2014: 322

e) Maddelerin Değerlendirilmesi ve Ölçeğin En Uygun Şekle Getirilmesi

Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanmasının ardından istatistiksel analizler yapılmış, maddeler son kez gözden geçirilmiş ve faktör analizi yapılması için ölçeğe son şekli verilmiştir.

Gerçekleştirilmesine karar verilen istatistiksel analizlerin öncesinde verilerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için, elde edilen verilerin gözden geçirilmesi araştırma için önem arz etmektedir. Çok değişkenli analizlerden önce araştırmanın verilerinin gözden geçirilmesinin bir takım amaçları bulunmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2005: Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 9). Bunlar;

1-) Verilerin hatasızlığının incelenmesi

Verilerin herhangi bir hataya karşı taranması, değişkenleri özetleyen betimsel istatistikler ve grafikler yoluyla yapılır. Büyük bir veri setinin incelenmesinde ilk adım, tek değişkenli betimsel istatistiklerin var olan istatistik programlarının analiz araçlarıyla incelenmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 61). İstatistiksel analizlerden elde edilecek sonuçlar, analize giren veriler ne kadar nitelikli ise o kadar geçerli ve güvenilir olacaktır. Başka bir deyişle sonuçlarının kalitesi, veri kalitesine bağlıdır. Hatalı verilerle yapılan analizlerden elde edilecek sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulan yargılar ve yorumlar da geçerli olmayacaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010: 9). Bu doğrultuda SPSS'e girilen tüm veriler kontrol edilmiş ve 5 ölçek hatalı veri girişi nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır.

2-) Kayıp verilerin incelenmesi

Kayıp veri, veri analizinde en yaygın sorunlardan biridir. Sorunun ciddiyeti kayıp verideki örüntüye, ne kadar kayıp olduğuna ve neden kayıp olduğuna bağlıdır. Kayıp verinin örüntüsü, onun miktarından daha önemlidir. Veri matrisi içinde yansız dağılmış kayıp değerler daha az ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Diğer taraftan, ne kadar az olursa olsun, yansız olmayan kayıp veriler, sonuçların genellenebilirliğini etkileyeceği için daha ciddi sorun teşkil ederler. Eğer sadece birkaç veri noktası (%5 veya daha az), geniş bir veri seti içinde yansız bir şekilde kayıp ise sorunlar daha az endişe vericidir ve kayıp değerlerin yönetilmesi için kullanılan yöntemler hemen hemen aynı sonuçları verir. Ancak, küçük ve orta ölçekli veri setinde çok fazla kayıp veri bulunuyorsa

sorunlar çok ciddi olabilir. Bir örneklemede kayıp verilerin ne kadarının tolere edilebileceği hakkında henüz net bir kural yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2015: 63). Bu kapsamda doldurulan ölçekler incelenmiş ve hemen hemen yarıya yakın maddenin boş bırakıldığı 3 adet ölçek kayıp değer nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır.

3-) Uç değerlerden arındırma

Bilinen değerlerden farklı olan veya aşırı değerleri olan denekler uç değerler olarak adlandırılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 12). Bu kapsamda, gerekli incelemeler yapılmış olup uç değer olabilecek veri bulunmamıştır.

4-) Varsayımların sağlanması

İstatistiksel analizler uygulanmadan önce, belirli varsayımların sağlanıp sağlanmadığının sınanması gerekmektedir. Bazı çok değişkenli analizlerin kendilerine özgü sayıltıları vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 10).

Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

a) Normallik testi:

Tablo 2.4
BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Normallik Testi Sonuçları

		İstatistikler	Standart hata
Ortalama		201,96	1,224
95% güven aralığında ortalama değer	Alt limit	199,54	
	Üst limit	204,37	
5% Trimmed Mean		201,55	
Mod		202,00	
Medyan		201,50	
Varyans		320,78	
Standart sapma		17,910	
Minimum		160,00	
Maksimum		247,00	
Ranj		87,00	
Çarpıklık		,293	,166
Basıklık		-,388	,331

Tablo 2.4 incelendiğinde, BESÖDTÖ için 214 verinin aritmetik ortalamasının 201,96 olduğu, standart sapmasının da 17,910 olduğu görülmektedir. Ayrıca %95 güven

aralığında alt üst limitler 199,54 ile 204,37 arasında değişmektedir. Bu serinin medyanı 201,50'dir. Kalaycı (2005: 6)'ya göre verilerin normal dağılım göstermesi için mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine eşit olması gerekir. Büyüköztürk (2014: 40)'e göre analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları içerisinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Huck (2008; akt. Seçer, 2013: 22) çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlarına ilişkin olarak çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında, basıklık değerinin +2 ile -1 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. George ve Mallery (2010: 409)'e göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması verilerin normal dağılımı için yeterlidir. Araştırmada ölçek geliştirme sürecinde 214 kişiye uygulanan taslak ölçeğin mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine yakın olması ve çarpıklık (0,293) ve basıklık (-0,388) değerleri, verilerin normale yakın dağıldığını göstermektedir.

b) Test toplam puanlarına göre oluşturulan, alt %27 ile üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi.

Tablo 2.5.

BESÖDTÖ'yü (Taslak Ölçek) Cevaplayan alt %27 ve Üst %27'lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	N	Ort.	SD	t	p
Madde 1	Üst	58	4,3276	,82479	5,982	,000
	Alt	58	3,5000	,65561		
Madde 2	Üst	58	4,5690	,59566	10,099	,000
	Alt	58	3,3793	,67089		
Madde 3	Üst	58	4,3966	,74785	8,025	,000
	Alt	58	3,3276	,68538		
Madde 4	Üst	58	3,8621	1,08334	7,118	,000
	Alt	58	2,5690	,86068		
Madde 5	Üst	58	4,2586	,80699	5,678	,000
	Alt	58	3,4138	,79548		
Madde 6	Üst	58	4,2759	,79014	6,814	,000
	Alt	58	3,2414	,84418		
Madde 7	Üst	58	3,9138	1,08068	6,150	,000
	Alt	58	2,6897	1,06305		
Madde 8	Üst	58	4,0517	,88699	4,221	,000
	Alt	58	3,3621	,87255		

Madde 9	Üst	58	4,2759	,66999	5,183	,000
	Alt	58	3,5000	,92243		
Madde 10	Üst	58	4,3103	,79927	6,476	,000
	Alt	58	3,3103	,86261		
Madde 11	Üst	58	4,1034	1,00332	6,493	,000
	Alt	58	2,8276	1,11036		
Madde 12	Üst	58	4,0345	,72464	5,600	,000
	Alt	58	3,2931	,70109		
Madde 13	Üst	58	4,1379	,75969	5,301	,000
	Alt	58	3,3448	,84918		
Madde 14	Üst	58	3,2414	1,30196	2,971	,004
	Alt	58	2,6207	,91436		
Madde 15	Üst	58	3,8966	1,00332	4,785	,000
	Alt	58	3,0345	,93594		
Madde 16	Üst	58	2,4655	1,04656	-1,502	,136
	Alt	58	2,7241	,79014		
Madde 17	Üst	58	4,2586	,76228	5,926	,000
	Alt	58	3,4138	,77311		
Madde 18	Üst	58	4,2586	,57918	6,478	,000
	Alt	58	3,4655	,73067		
Madde 19	Üst	58	3,3448	1,35791	3,325	,001
	Alt	58	2,6552	,80681		
Madde 20	Üst	58	3,8793	,83933	5,902	,000
	Alt	58	3,0517	,66021		
Madde 21	Üst	58	4,2414	,68340	9,439	,000
	Alt	58	3,0172	,71307		
Madde 22	Üst	58	2,7931	1,15103	-,834	,406
	Alt	58	2,9483	,82552		
Madde 23	Üst	58	4,2241	,89918	5,256	,000
	Alt	58	3,3966	,79339		
Madde 24	Üst	58	4,4138	,59337	7,096	,000
	Alt	58	3,3966	,91651		
Madde 25	Üst	58	4,1724	,75249	6,497	,000
	Alt	58	3,2586	,76228		
Madde 26	Üst	58	3,6379	1,13475	2,871	,005
	Alt	58	3,1379	,68693		
Madde 27	Üst	58	3,0345	1,52137	1,493	,138
	Alt	58	2,6897	,88272		
Madde 28	Üst	58	4,2759	,52292	8,232	,000
	Alt	58	3,2414	,80154		
Madde 29	Üst	58	4,1552	,69590	6,509	,000
	Alt	58	3,2586	,78495		

Madde 30	Üst	58	4,2759	,69568	7,981	,000
	Alt	58	3,1552	,81223		
Madde 31	Üst	58	3,1552	1,28147	2,914	,004
	Alt	58	2,5690	,84005		
Madde 32	Üst	58	4,1207	,70282	6,307	,000
	Alt	58	3,3103	,68073		
Madde 33	Üst	58	4,2069	,55439	6,085	,000
	Alt	58	3,4310	,79719		
Madde 34	Üst	58	3,9138	,90388	4,132	,051
	Alt	58	3,2931	,70109		
Madde 35	Üst	58	4,1552	,69590	6,071	,000
	Alt	58	3,3103	,79927		
Madde 36	Üst	58	3,2586	1,25041	2,567	,012
	Alt	58	2,7414	,88971		
Madde 37	Üst	58	4,2586	,60872	7,431	,000
	Alt	58	3,3276	,73480		
Madde 38	Üst	58	4,3448	,76208	7,494	,000
	Alt	58	3,2931	,74947		
Madde 39	Üst	58	4,1724	,67896	7,504	,000
	Alt	58	3,2414	,65722		
Madde 40	Üst	58	4,9138	5,39748	2,428	,017
	Alt	58	3,1724	,84059		
Madde 41	Üst	58	3,1897	1,48036	1,307	,194
	Alt	58	2,8966	,85203		
Madde 42	Üst	58	3,5862	1,02657	2,565	,012
	Alt	58	3,1379	,84704		
Madde 43	Üst	58	3,9138	,73232	5,205	,000
	Alt	58	3,1379	,86751		
Madde 44	Üst	58	4,0517	,84651	6,171	,000
	Alt	58	3,1724	,67896		
Madde 45	Üst	58	3,1552	1,25379	1,706	,091
	Alt	58	2,8276	,75249		
Madde 46	Üst	58	4,1552	,83355	6,456	,000
	Alt	58	3,2414	,68340		
Madde 47	Üst	58	3,2414	1,53680	2,293	,024
	Alt	58	2,7241	,76761		
Madde 48	Üst	58	2,6207	1,46092	-3,028	,003
	Alt	58	3,2586	,66386		
Madde 49	Üst	58	3,9828	,73726	4,996	,000
	Alt	58	3,2931	,74947		
Madde 50	Üst	58	4,1034	,64044	6,624	,000
	Alt	58	3,2414	,75650		

Madde 51	Üst	58	2,6379	1,08738	,308	,759
	Alt	58	2,5862	,67628		
Madde 52	Üst	58	4,3103	,65446	7,765	,000
	Alt	58	3,3103	,73046		
Madde 53	Üst	58	4,2586	,60872	8,547	,000
	Alt	58	3,1724	,75249		
Madde 54	Üst	58	2,8448	1,07282	1,982	,050
	Alt	58	2,5000	,77799		
Madde 55	Üst	58	4,2414	,80154	6,599	,000
	Alt	58	3,3276	,68538		
Madde 56	Üst	58	4,2414	,75650	7,002	,000
	Alt	58	3,2931	,70109		
Madde 57	Üst	58	4,1897	,78264	6,909	,000
	Alt	58	3,2586	,66386		
Madde 58	Üst	58	2,5000	1,20307	-1,386	,168
	Alt	58	2,7586	,75650		

Toplam puanı yüksek olanların, eğer madde ayırt edici ise madde puanı ortalaması da yüksektir. Toplam puan ortalaması düşük olanların da madde puan ortalaması düşüktür (Erkuş, 2016: 146).

Tablo 2.5 incelendiğinde, taslak tutum ölçeğini oluşturan 16., 22., 27., 34., 41., 45., 51., 54. ve 58. maddelerde t değerinin anlamlı olmadığı, 48. maddenin de alt üst grupları ayırt etmede iyi bir madde olmadığı görülmektedir. Bu maddeler dışındaki ölçek maddelerinin, ölçme değerlendirmeye yönelik düşük tutuma sahip öğretmenler ile yüksek tutuma sahip öğretmenleri ayırmada etkili oldukları söylenebilir.

c) Madde Toplam Korelasyonlarını Kullanarak Test Maddelerinin Güvenirliği.

Yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları kullanılarak, ölçek maddelerinin güvenilirlikleri bulunmuştur. Madde analizi sonuçları tablo 2.6'da verilmiştir.

Tablo 2.6
BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	r	p	N
Madde 1	,382	,000	214
Madde 2	,564	,000	214
Madde 3	,503	,000	214
Madde 4	,424	,000	214
Madde 5	,397	,000	214
Madde 6	,414	,000	214
Madde 7	,392	,000	214
Madde 8	,297	,000	214
Madde 9	,395	,000	214
Madde 10	,405	,000	214
Madde 11	,352	,000	214
Madde 12	,388	,000	214
Madde 13	,413	,000	214
Madde 14	,244	,000	214
Madde 15	,369	,000	214
Madde 16	-,153	,025	214
Madde 17	,458	,000	214
Madde 18	,467	,000	214
Madde 19	,229	,001	214
Madde 20	,457	,000	214
Madde 21	,586	,000	214
Madde 22	-,044	,518	214
Madde 23	,434	,000	214
Madde 24	,501	,000	214
Madde 25	,436	,000	214
Madde 26	,183	,007	214
Madde 27	,118	,085	214
Madde 28	,502	,000	214
Madde 29	,422	,000	214
Madde 30	,521	,000	214
Madde 31	,214	,002	214
Madde 32	,408	,000	214
Madde 33	,420	,000	214
Madde 34	,285	,000	214
Madde 35	,392	,000	214
Madde 36	,196	,004	214
Madde 37	,450	,000	214
Madde 38	,504	,000	214
Madde 39	,447	,000	214
Madde 40	,278	,000	214
Madde 41	,120	,080	214

Madde 42	,221	,001	214
Madde 43	,377	,000	214
Madde 44	,454	,000	214
Madde 45	,182	,008	214
Madde 46	,472	,000	214
Madde 47	,200	,003	214
Madde 48	-,259	,000	214
Madde 49	,314	,000	214
Madde 50	,407	,000	214
Madde 51	-,10	,880	214
Madde 52	,472	,000	214
Madde 53	,568	,000	214
Madde 54	,083	,229	214
Madde 55	,453	,000	214
Madde 56	,491	,000	214
Madde 57	,495	,000	214
Madde 58	-,128	,061	214

Madde-toplam korelasyonu katsayıları, $r \geq 0.40$ için çok iyi bir madde, $0.30 \leq r \leq 0.39$ için iyi derecede bir madde, $0.20 \leq r \leq 0.29$ için zorunlu görülmesi durumunda veya düzeltildikten sonra teste alınabilecek bir madde, $r \leq 0.19$ için ise teste alınmaması gereken madde olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk, 2014: 183).

Tablo 2.6 incelendiğinde, taslak tutum ölçeğinde yer alan 8., 14., 16., 19., 22., 26., 27., 31., 34., 36., 40., 41., 42., 45., 47., 48., 51., 54. ve 58. maddelerin korelasyonlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu maddeler dışındaki maddelerin tümü için madde-toplam korelasyonlarının 0.314 - 0.586 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, ölçekteki maddelerin aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu, ölçekteki maddelerin, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin sahip olduğu tutum düzeylerini ayırt etme özelliğine sahip olduğunu açıklamaktadır.

d) Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri: Gözlenen korelasyon katsayıları büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir indekstir. KMO oranının 0.5'in üzerinde olması gerekir (Kalaycı, 2014: 322). Bundan dolayı AFA'dan önce ilgili değerler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda taslak ölçekten çıkarılan 19 maddeden sonra kalan 39 madde üzerinden gerçekleştirilen KMO ve Barlett sonuçları Tablo 2.7'de sunulmuştur.

Tablo 2.7

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örnekleme Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

KMO Örnekleme Ölçüm Değer Yeterliği=		,855
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare Değeri	2933,471
	sd	741
	p	,000

Tablo 2.7 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ve Barlett Testinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu da değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğunu, başka bir ifade ile tutum ölçeğinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi, birbiri ile ilişkili olan p tane değişkeni bir araya getirerek, az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2014: 133). Açıklayıcı faktör analizinde birbirleri ile ilişkili değişkenleri grup haline getirerek veriyi tanımlamak ve özetlemek amaçlanır (Tabachnick ve Fidell, 2015: 614).

İstatistiklerin anlamlı çıkması sonucunda BESÖDTÖ'nün faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2014: 134), maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ya da daha yüksek olmasının iyi bir sonucun göstergesi olacağını; az sayıda madde için bu sınır değerinin 0.30'a indirilebileceğini belirtmektedir. Ölçekte bulunan maddelerin ortak faktör varyansları tablo 2.8'de sunulmuştur.

Tablo 2.8
BESÖDTÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Ortak Varyans Değerleri

	Başlangıç Değeri	Çıkartma Değeri
Madde1	1,000	,649
Madde2	1,000	,730
Madde3	1,000	,559
Madde4	1,000	,651
Madde5	1,000	,587
Madde6	1,000	,536
Madde7	1,000	,712
Madde9	1,000	,517
Madde10	1,000	,630
Madde11	1,000	,679
Madde12	1,000	,646
Madde13	1,000	,555
Madde15	1,000	,505
Madde17	1,000	,582
Madde18	1,000	,507
Madde20	1,000	,632
Madde21	1,000	,678
Madde23	1,000	,589
Madde24	1,000	,625
Madde25	1,000	,626
Madde28	1,000	,585
Madde29	1,000	,487
Madde30	1,000	,563
Madde32	1,000	,580
Madde33	1,000	,579
Madde35	1,000	,505
Madde37	1,000	,658
Madde38	1,000	,432
Madde39	1,000	,616
Madde43	1,000	,595
Madde44	1,000	,443
Madde46	1,000	,521
Madde49	1,000	,615
Madde50	1,000	,664
Madde52	1,000	,689
Madde53	1,000	,568
Madde55	1,000	,665
Madde56	1,000	,674
Madde57	1,000	,570

Tablo 2.8'e göre taslak tutum ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının, ,432-,730 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum maddelerin faktör varyanslarının yüksek degerde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.9
BESÖDTÖ'nün (Taslak Ölçek) Özdeğer İstatistikine Bağlı Faktör Sayısı ve
Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			İndirgeme Sonrası Özdeğerler		
	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi
1	9,542	24,468	24,468	9,542	24,468	24,468
2	2,628	6,739	31,207	2,628	6,739	31,207
3	1,871	4,799	36,005	1,871	4,799	36,005
4	1,671	4,285	40,290	1,671	4,285	40,290
5	1,539	3,946	44,236	1,539	3,946	44,236
6	1,323	3,392	47,627	1,323	3,392	47,627
7	1,223	3,135	50,762	1,223	3,135	50,762
8	1,179	3,022	53,784	1,179	3,022	53,784
9	1,156	2,965	56,749	1,156	2,965	56,749
10	1,072	2,748	59,497	1,072	2,748	59,497
11	,993	2,545	62,041			
12	,928	2,380	64,421			
13	,905	2,321	66,742			
14	,880	2,256	68,998			
15	,844	2,164	71,162			
16	,790	2,026	73,188			
17	,779	1,996	75,185			
18	,715	1,834	77,018			
19	,684	1,753	78,771			
20	,631	1,617	80,388			
21	,605	1,551	81,939			
22	,562	1,442	83,381			
23	,540	1,384	84,766			
24	,523	1,340	86,106			
25	,507	1,300	87,405			
26	,484	1,242	88,647			
27	,462	1,185	89,832			
28	,453	1,161	90,993			
29	,447	1,147	92,140			
30	,429	1,101	93,241			
31	,400	1,026	94,266			
32	,358	,918	95,185			
33	,344	,882	96,067			
34	,319	,818	96,885			
35	,293	,752	97,637			
36	,271	,694	98,331			
37	,236	,605	98,935			
38	,217	,555	99,490			
39	,199	,510	100,000			

Tablo 2.9 incelendiğinde, analize alınan 39 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 10 faktör altında toplandığı, bu 10 faktörün ölçüğe ilişkin açıkladıkları varyansın %59,497 olduğu görülmektedir. Faktör sayısına karar verilirken yamaç birikinti grafiği ve faktörlerin toplam varyansa etkisi önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 649, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 230). Faktör sayısına karar verilmeden önce varyans değerleri incelendiğinde ilk dört bileşenin varyansa katkısının fazla olduğu, dördüncü bileşenden sonra ise katkının azaldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, özdeğere göre verilmiş olan çizgi grafiği incelendiğinde (Grafik 2.1) 4. aralıktan sonra belirgin bir düşüş izlenmekte olup ölçüğün 4 faktörlü bir yapıya uygun olduğu görülmektedir.



Grafik 2.1.

BESÖDTÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin nihai tutum ölçüğü için 4 faktörlü yapıya karar verildikten sonra 0,20 binişikliğe göre analiz yapılmış olup, sırasıyla 49., 17., 43., 28., 50., 18., 12., 5., 53., 25., 9., 13., 24. ve 30. maddeler çıkarılmış ve son haliyle 24 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Elde edilen 24 madde ve 4 bileşenli nihai ölçek formuna ilişkin açıklanan varyans tablo 2.10'da verilmiştir.

Tablo 2.10
BESÖDTÖ'nün Açıklanan Toplam Varyansı

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			İndirgeme Sonrası Özdeğerler		
	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi
1	6,020	25,085	25,085	6,020	25,085	25,085
2	2,198	9,159	34,244	2,198	9,159	34,244
3	1,563	6,513	40,757	1,563	6,513	40,757
4	1,389	5,788	46,545	1,389	5,788	46,545
5	1,129	4,704	51,249			
6	1,099	4,580	55,829			
7	1,034	4,309	60,138			
8	,889	3,704	63,842			
9	,878	3,660	67,503			
10	,811	3,381	70,884			
11	,764	3,182	74,065			
12	,708	2,949	77,014			
13	,666	2,775	79,789			
14	,641	2,669	82,459			
15	,574	2,393	84,852			
16	,519	2,162	87,014			
17	,482	2,007	89,021			
18	,470	1,958	90,979			
19	,444	1,849	92,828			
20	,415	1,730	94,558			
21	,386	1,607	96,165			
22	,351	1,464	97,629			
23	,304	1,266	98,895			
24	,265	1,105	100,000			

Sosyal bilimlerde çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams 1988: Akt, Tavşancıl, 2014: 48) Tablo 2.10 incelendiğinde 4 faktörden ve 24 maddeden oluşan beden eğitimi ve spor öğretmenleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin nihai tutum ölçeğinin açıklanan toplam varyansını 46,545 olduğu görülmektedir. Nihai tutum ölçeğinin faktör yükleri ve dağılımları tablo 2.11'de belirtilmiştir.

Tablo 2.11
BESÖDTÖ'nün Maddeleri ve Faktör Yükleri

	Yeni Madde No	Bileşen			
		1	2	3	4
Madde 20	10	,701			
Madde 21	11	,699		,325	
Madde 44	19	,608			
Madde 46	20	,579			
Madde 32	14	,574			
Madde 37	16	,557			
Madde 35	15	,546			
Madde 39	18	,545			
Madde 38	17	,521			
Madde 23	12	,459			
Madde 29	13	,438			
Madde 55	22		,729		
Madde 56	23		,712		
Madde 57	24		,702		
Madde 52	21		,617		
Madde 2	2			,738	
Madde 1	1			,678	
Madde 10	7			,572	
Madde 15	9			,527	
Madde 3	3			,518	
Madde 6	5			,507	
Madde 7	6				,819
Madde 4	4				,776
Madde 11	8				,774

BESÖDTÖ'de geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının sonunda taslak ölçekten 34 madde çıkartılmış ve BESÖDTÖ en son haliyle 4 faktörlü, 46,545 varyans ve 24 maddeden (Ek-5) oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Faktörlerin isimlendirmesinde MEB öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü (2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Tutum ve Değerler yeterlik alanında yapılan sınıflandırma baz alınmıştır. Tutum ve Değerler yeterlik alanı; öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içermekte, öğrenciye yaklaşım, milli manevi ve evrensel değerler, iletişim ve işbirliği ile kişisel ve mesleki gelişim alt yeterliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017: 16). Bu kapsamda BESÖDTÖ'de yer alan toplam 24 madde 4 faktör altında MEB yeterlik sınıflaması dikkate alınarak,

kişisel ve mesleki gelişim (Faktör 1), iletişim ve işbirliği (Faktör 2), öğrenci (Faktör 3) ve olumsuzluk (Faktör 4) olarak isimlendirilmiştir.

Faktör 1 altında; 10 (,701), 11 (,699), 19 (,608), 20 (,579), 14 (,574), 16 (,557), 15 (,546), 18 (,545), 17 (,521), 12 (,459) ve 13 (,438) maddeleri en yüksek faktör yüklerine sahiptirler. Bu maddeler, *kişisel ve mesleki gelişim faktörü* olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin tamamı, ölçme değerlendirmedeki güncel çalışmaları takip, farklı ölçme değerlendirme uygulamalarına ilgi ve konu ile ilgili yeni bilgiler öğrenme isteği ile ilgilidir. Özellikle maddelerde öğretmenlerin yeniliğe kolayca uyulabilen, araştırma, deneme ve geliştirme gibi anlamların olması bu faktörün ismini kişisel ve mesleki gelişim olarak düşünülmesini sağlamıştır. MEB (2017: 16) öğretmen yeterlikleri Tutum ve Değerler yeterlik alanında da öğretmenlerin mesleğini severek ve isteyerek yapması, kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunması gibi ifadeler Faktör 1'in isimlendirilmesi ile benzerlik göstermektedir.

Faktör 2 altında; 22 (,729), 23 (,712), 24 (,702) ve 21 (,617) maddelerinin faktör yükleri ağırlıklı olarak toplanmıştır. Bu faktör, *iletişim ve işbirliği faktörü* olarak isimlendirilmiştir. Maddeler, öğretmenlerin mesleki davranış ve uygulamaları ile ilgilidir. MEB (2017: 16) öğretmen yeterlikleri Tutum ve Değerler yeterlik alanında da meslektaşları ile bilgi ve deneyim paylaşımına açık olma ve etkili iletişim ve tekniklerini kullanma yeterlikleri Faktör 2 altında toplanan maddeler ile örtüşmektedir.

Faktör 3 altında 2 (,738), 1 (,678), 7 (,572), 9 (,527) 3 (,518) ve 5 (,507) maddeleri en yüksek düzeyde faktör yüklerine sahiptirler. Bu altı madde öğrenme süreci ile ilgilidir. Özellikle ölçme değerlendirme uygulamaları ve öğrenci öğrenmeleri (isteklendirme, ilgi arttırma, sorumluluk kazandırma vb.) bu maddelerde vurgulanan ana hususlardır. Dolayısıyla bu faktör *öğrenci faktörü* olarak adlandırılmıştır. MEB (2017: 16) öğretmen yeterlikleri Tutum ve Değerler yeterlik alanında da öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergileme ve her öğrencinin öğrenebileceğini savunma yeterlikleri Faktör 3 altında toplanan maddeler ile örtüşmektedir.

Aynı şekilde 4. faktör altında 6 (,819), 4 (,776) ve 8 (,774) maddeleri en yüksek faktör yüklerine sahiptir. Bu değişkenlerin üçü de öğretmenlerin beden eğitimi ve spor dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumsuz düşünceleri ile ilgilidir. Özellikle ölçme değerlendirme uygulamalarını eğitsel olarak değersiz ve gereksiz görme gibi

ifadeler faktörün isimlendirilmesinde dikkate alınmıştır. Dolayısıyla dördüncü faktör *olumsuzluk* faktörü olarak isimlendirilmiştir.

En son haliyle, BESÖDTÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alpha değeri; $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ aralığında olduğundan ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kayış, 2014: 405). Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “kesinlikle katılıyorum (5)”, “katılıyorum (4)”, “kararsızım (3)”, “katılmıyorum (2)” ve “kesinlikle katılmıyorum (1)” biçiminde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 21 tanesi olumlu, 3 tanesi olumsuz olarak belirlenmiştir (Ek-5). Olumsuz maddeler (4,6 ve 8) ters çevrildikten sonra değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; $a = Ranj / Yapılacak\ Grup\ Sayısı$ formülü kullanılmıştır (Tasdemir, 2003). Ölçeğin puanlandırılması ise “kesinlikle katılıyorum: 4.20-5.00”, “katılıyorum: 3.40-4.19”, “kararsızım: 2.60-3.39”, “katılmıyorum: 1.80-2.59” ve “kesinlikle katılmıyorum: 1.00-1.79” şeklindedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

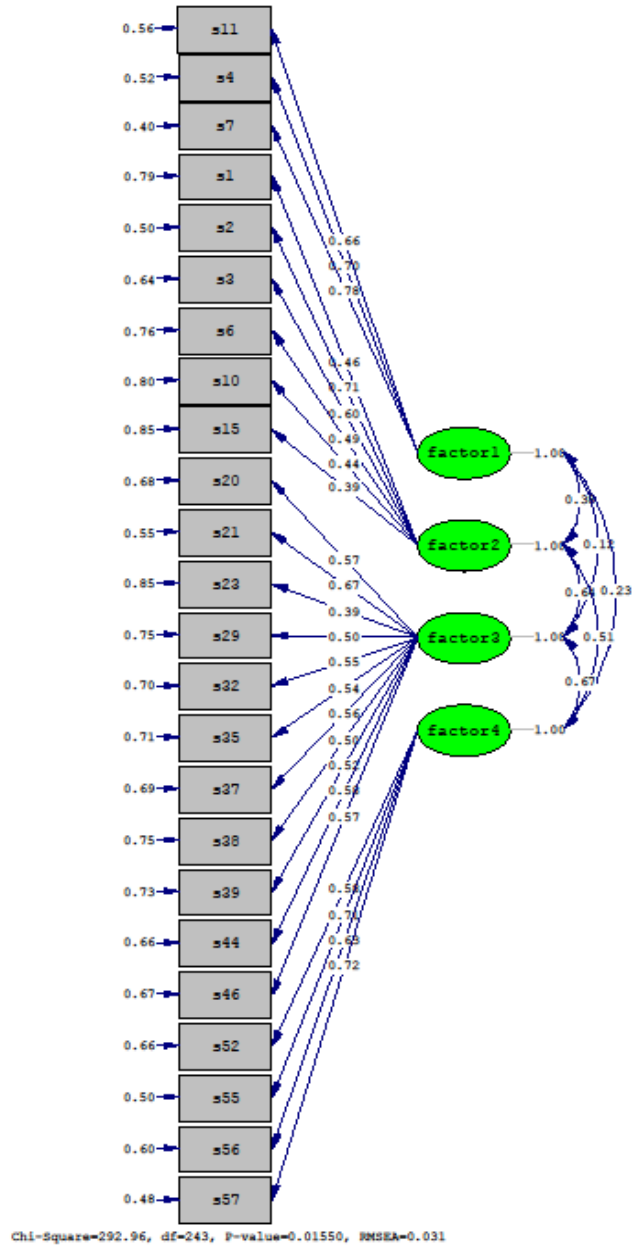
DFA, örtük süreçler hakkında, bir kuramı denemek amacıyla araştırma süreçlerinin ilerlemiş aşamalarında kullanılan bir tekniktir. Değişkenler dikkatli ve özenli bir şekilde temel süreçleri ortaya çıkarmak için seçilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 614). Bu çalışma kapsamında önerilen modelin geçerliliğini göstermek amacıyla LISREL 9.2 aracılığı ile DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarında uyumun olup olmadığı, Ki kare uyum istatistiği ve farklı açıdan geliştirilen bir çok uyum ve hata indeksleri üzerinden incelenmiştir. Karşılaştırma için seçilen uyum indeksleri ve olması gereken sınırı belirten tablo 2.12'de belirtilmiştir.

Tablo 2.12**DFA Model Uyum İndeks Değerleri ve BESÖDTÖ'nün DFA Sonuçları**

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	DFA Sonuçları
NFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0,91
NNFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0,98
IFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0,98
RFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0,90
CFI	=,95 ve üzeri	=,97 ve üzeri	0,98
GFI	=,85 ve üzeri	=,90 ve üzeri	0,90
AGFI	=,85 ve üzeri	=,90 ve üzeri	0,87
RMR	=.050 ve .080 arası	=.000 ve < .050 arası	0.046
REMSEA	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.031
χ^2/ sd	χ^2/ sd : 4'ten küçük olmalıdır.		

Kaynak: (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013: 152)

Tablo 2.12'de görüldüğü gibi BESÖDTÖ'nün DFA sonuçlarına göre, NFI ve RFI uyum indeksleri kabul edilebilir uyum, NNFI, IFI, CFI, GFI, AGFI, RMR ve RAMSEA uyum değerleri mükemmel uyum aldığından ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.



Şekil 2.1

BESÖDTÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

BESÖDTÖ'ye ait doğrulayıcı faktör analizi path diyagramı incelendiğinde χ^2 değerinin 292,96, $df=243$ $p=0,01$, $\chi^2/df=1,20$ olduğu anlaşılmaktadır. Model uyumuna ilişkin olarak veriler incelendiğinde kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı ve modelin doğrulandığı görülmektedir.

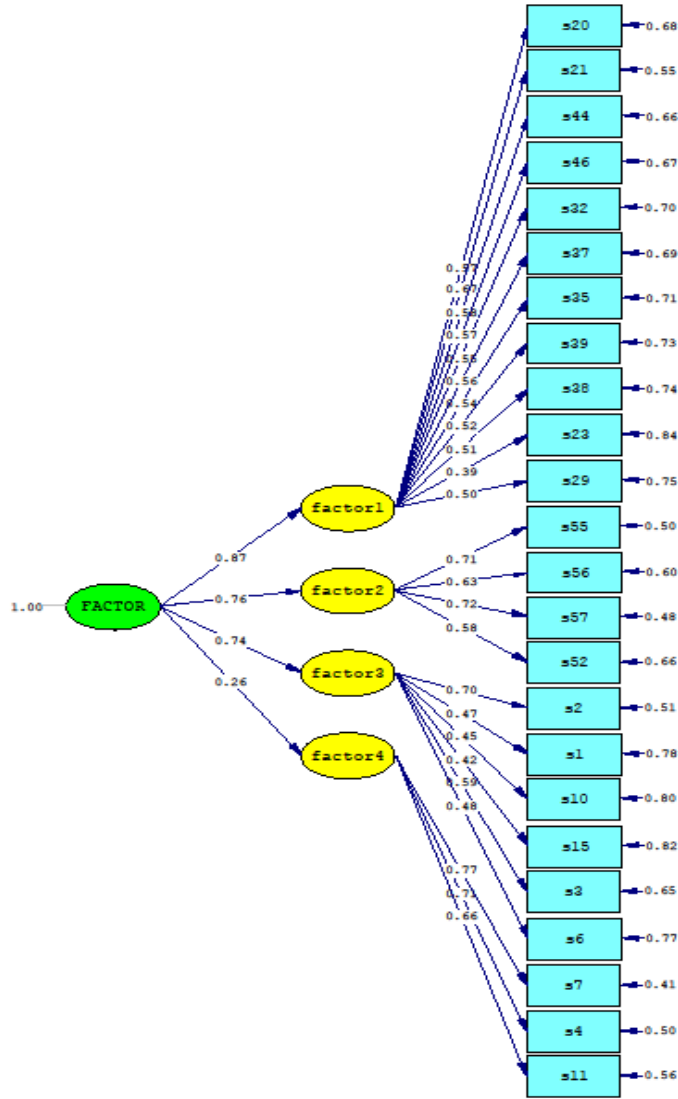
Çok faktörlü ölçeklerde ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin mutlaka yapılması gerekmektedir (Seçer, 2015: 104). Bu kapsamda ikinci düzey DFA yapılmış olup ilgili indeksleri tablo 2.13'de sunulmuştur.

Tablo 2.13
BESÖDTÖ'nün İkinci Düzey DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	DFA Sonuçları
NFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0.90
NNFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0.97
IFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0.98
RFI	=,90 ve üzeri	=,95 ve üzeri	0.89
CFI	=,95 ve üzeri	=,97 ve üzeri	0.98
GFI	=,85 ve üzeri	=,90 ve üzeri	0.89
AGFI	=,85 ve üzeri	=,90 ve üzeri	0.87
RMR	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.056
REMSEA	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.034
χ^2 / sd	χ^2 / sd : 4'ten küçük olmalıdır.		

Kaynak: (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013: 152)

Tablo 2.13'de görüldüğü gibi BESÖDTÖ'nün 2. düzey DFA sonuçlarına göre, NFI, RFI, GFI, AGFI ve RMR uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum, NNFI, IFI, CFI ve RAMSEA uyum değerleri mükemmel uyum aldığından ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.



Chi-Square=307.11, df=245, P-value=0.00429, RMSEA=0.034

Şekil 2.2

BESÖDTÖ'ye Ait İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

Beden eğitimi ve spor öğretmenleri için ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ölçeğine ait ikinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan path diyagramı incelendiğinde χ^2 değerinin 307,13, $df=245$ $p=.00$, $\chi^2/df=1,25$ olduğu anlaşılmaktadır. Model uyumuna ilişkin olarak veriler incelendiğinde kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı ve modelin doğrulandığı görülmektedir.

B) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği (BESÖDYÖ)

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçek kapsamında yer alacak ifadelerin belirlenmesi için öncelikle alan yazında bulunan ölçek geliştirme kaynakları (Baykul 2015; Özgüven 2015; Erkuş 2016 ve DeVellis 2017) dikkatlice incelenmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini ölçmek için DeVellis'in (2017) ölçek geliştirme ilke ve basamakları dikkate alınarak likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.

a) Ölçmek İstenilen Yapının Açık Bir Biçimde Belirlenmesi

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu ölçme aracı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

b) Ölçme Biçiminin Belirlenmesi ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsam geçerliğini sağlamak için literatür taranmış ve belirtke tablosu oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi ve spor ders müfredatının ölçme değerlendirme bölümü ve MEB öğretmen yeterlikleri ve beden eğitimi ve spor öğretmeni yeterlikleri incelenmiştir. Belirlenen ifadeler ölçek formunda kullanılabilen formata dönüştürülmüş ve taslak form beşli dereceleme şeklinde tasarlanarak 76 maddelik (Ek-6) madde havuzu oluşturulmuştur.

c) Madde Havuzunun Uzmanlar Tarafından Gözden Geçirilmesi

Bu aşamada hazırlanan taslak form ölçeğin hem kapsam geçerliğinin sağlanması hem de hazırlanan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla alan uzmanlarına (3 eğitim bilimi "1'i Prof. Dr., 2'si Dr.Öğretim Üyesi", 1 spor bilimi "Dr.Öğretim Üyesi") ve dil uzmanına (Dr.Öğretim Üyesi) gönderilerek değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde havuzunda, belirtilen öneri ve düzeltmeler yapılmış ve ölçek formuna 55 maddelik (Ek-7) ilk şekli verilmiştir. Değerlendiriciler arası uyum katsayısı, görüş ayrılığı görüş birliği yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Taslak formda yer alan 76 maddelik soru formu değerlendiriciler arası uyum katsayıları belirlenerek 55 maddeye düşürülmüş ve 55 maddelik taslak form için görüş birliği görüş ayrılığı uyum katsayısı

% 91 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç taslak formda yer alan maddelerin öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu göstermektedir.

ç) Pilot Uygulama

Örneklem gurubu dışında yer alan 50 beden eğitimi ve spor öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda ölçeğin taslak formu 55 madde olarak son şeklini almıştır.

d) Maddelerin Ölçek Geliştirme Örneğine Uygulanması

Hazırlanan taslak ölçme aracı, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, MEB tarafından Aydın'da düzenlenen ve her ilden beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin katıldığı "Güncellenen Eğitim Programlarının Tanıtımları İçin Eğitici Eğitimi Programı"na katılan 242 beden eğitimi ve spor öğretmenine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır.

Örneklem Büyüklüğü: Yazında faktör analizinin ön koşulu olan yeterli örneklem büyüklüğü için birçok farklı ölçüt bulunmaktadır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016: 207) yazında yer alan ölçütlerden en az ikisini karşılayan bir büyüklüğün yeterli olacağını ifade etmektedir. Hazırlanan taslak ölçme aracının KMO değeri 0.881 olarak elde edilmiştir. Test sonuçları tablo 2.14'deki değerler göz önünde bulundurularak yorumlanmış olup, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra Comrey ve Lee, (1992), Kline, (1994), Erkuş (2016) ve Kalaycı (2014)'nın örneklem büyüklüğü ile ilgili görüş ve ifadeleri de 231 adet örneklemin yeterli olduğu doğrultusundadır.

Tablo 2.14

KMO Test Sonuçlarının Yorumlanması

KMO DEĞERİ	YORUM
0,90	Mükemmel
0,80	Çok İyi
0,70	İyi
0,60	Orta
0,50	Zayıf
0,50'nin altı	Kabul Edilemez

Kaynak: Kalaycı, 2014: 322

e) Maddelerin Değerlendirilmesi ve Ölçeğin En Uygun Şekle Getirilmesi

Maddelerin ölçek geliştirme örneğine uygulanmasının ardından istatistiksel analizler yapılmış, maddeler son kez gözden geçirilmiş ve faktör analizi yapılması için ölçeğe son şekli verilmiştir.

Gerçekleştirilmesine karar verilen istatistiksel analizlerin öncesinde verilerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için elde edilen verilerin gözden geçirilmesi araştırma için önem arz etmektedir. Çok değişkenli analizlerden önce araştırmanın verilerinin gözden geçirilmesinin bir takım amaçları bulunmaktadır (Mertler ve Vannatta, 2005: Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 9).

1-) Verilerin hatasızlığının incelenmesi

Verilerin hatasızlığının incelenmesi aşamasında Tabachnick ve Fidell (2015: 61) ve Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2016: 9)'ün önerileri doğrultusunda SPSS'e girilen tüm veriler kontrol edilmiş ve 4 ölçek hatalı veri girişi nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır.

2-) Kayıp verilerin incelenmesi

Bu aşamada Tabachnick ve Fidell (2015: 63)'in görüşleri dikkate alınmış, doldurulan ölçekler incelenmiş ve boş bırakılan maddenin çok olduğu 14 adet ölçek kayıp değer nedeniyle analiz dışı bırakılmıştır.

3-) Uç değerlerden arındırma

Bilinen değerlerden farklı olan veya aşırı değerleri olan denekler uç değerler olarak adlandırılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 12). Bu kapsamda, gerekli incelemeler yapılmış olup uç değer olabilecek veri bulunmamıştır.

4-) Varsayımların sağlanması

İstatistiksel analizler uygulanmadan önce belirli varsayımların sağlanıp sağlanmadığının sınanması gerekmektedir. Bazı çok değişkenli analizlerin kendilerine özgü sayıltıları vardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 10).

Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

a) Normallik testi:

Tablo 2.15

BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Normallik Testi Sonuçları

		İstatistikler	Standart hata
Ortalama		214,33	1,486
95% güven aralığında ortalama değeri	Alt limit	211,40	
	Üst limit	217,26	
5% Trimmed Mean		214,61	
Mod		216,00	
Medyan		216,00	
Varyans		495,24	
Standart sapma		22,254	
Minimum		157	
Maksimum		267	
Ranj		110	
Çarpıklık		-,146	,163
Basıklık		,184	,324

Tablo 2.15'e göre, BESÖDYÖ (taslak ölçek) için 224 verinin aritmetik ortalamasının 214,33 olduğu, standart sapmasının da 22,254 olduğu görülmektedir. Ayrıca %95 güven aralığında alt üst limitler 211,40 ila 217,26 arasında değişmektedir. Bu serinin medyanı 216,00'dir. Ölçek geliştirme sürecinde 224 kişiye uygulanan taslak ölçme aracının mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine yakın olması, çarpıklık (-0,146) ve basıklık (0,184) değerleriyle birlikte Kalaycı (2005), Büyüköztürk (2014), Huck (2008; Akt. Seçer, 2013: 22) ve George ve Mallery (2010)'in görüşleri de değerlendirildiğinde verilerin normale yakın dağıldığı görülmektedir.

b) Test toplam puanlarına göre oluşturulan, alt %27 ile üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi.

Tablo 2.16
BESÖDYÖ'yü (Taslak Ölçek) Cevaplayan Alt %27 ve Üst%27'lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

Maddeler	Gruplar	N	Ort.	SD	t	p
Madde 1	Üst	61	4,2787	,58112	8,184	,000
	Alt	61	3,3934	,61315		
Madde 2	Üst	61	4,3934	,55614	7,628	,000
	Alt	61	3,5410	,67265		
Madde 3	Üst	61	4,3934	,58534	9,570	,000
	Alt	61	3,3607	,60643		
Madde 4	Üst	61	4,2787	,52061	7,837	,000
	Alt	61	3,3443	,77212		
Madde 5	Üst	61	4,2623	,57450	6,756	,000
	Alt	61	3,3443	,89229		
Madde 6	Üst	61	4,4262	,56152	9,652	,000
	Alt	61	3,3770	,63676		
Madde 7	Üst	61	4,4918	,59506	9,871	,000
	Alt	61	3,3115	,71974		
Madde 8	Üst	61	4,3607	,60643	9,793	,000
	Alt	61	3,1967	,70284		
Madde 9	Üst	61	4,3115	,76466	5,678	,000
	Alt	61	3,5246	,76608		
Madde 10	Üst	61	4,1967	,74877	7,368	,000
	Alt	61	3,2459	,67468		
Madde 11	Üst	61	4,3443	,47907	8,814	,000
	Alt	61	3,4590	,62112		
Madde 12	Üst	61	4,4754	,56588	10,689	,000
	Alt	61	3,3443	,60236		
Madde 13	Üst	61	4,3770	,63676	7,597	,000
	Alt	61	3,4426	,71937		
Madde 14	Üst	61	4,4098	,61582	7,159	,000
	Alt	61	3,5246	,74401		
Madde 15	Üst	61	4,1967	,67872	6,806	,000
	Alt	61	3,3443	,70440		
Madde 16	Üst	61	4,2295	,55957	7,849	,000
	Alt	61	3,3607	,65911		

Madde 17	Üst	61	4,1475	,96326	4,577	,000
	Alt	61	3,4590	,67265		
Madde 18	Üst	61	4,4754	,56588	7,658	,000
	Alt	61	3,5246	,78754		
Madde 19	Üst	61	4,3607	,60643	7,394	,000
	Alt	61	3,3934	,82217		
Madde 20	Üst	61	4,3115	,80707	6,059	,000
	Alt	61	3,5082	,64866		
Madde 21	Üst	61	4,2295	,69266	7,061	,000
	Alt	61	3,3115	,74254		
Madde 22	Üst	61	4,5410	,56491	10,442	,000
	Alt	61	3,3770	,66242		
Madde 23	Üst	61	4,3607	,68393	6,546	,000
	Alt	61	3,5574	,67143		
Madde 24	Üst	61	4,2951	,55810	6,743	,000
	Alt	61	3,4918	,74438		
Madde 25	Üst	61	4,5082	,53613	9,276	,000
	Alt	61	3,4426	,71937		
Madde 26	Üst	61	4,4754	,50354	9,149	,000
	Alt	61	3,4262	,74070		
Madde 27	Üst	61	4,4918	,59506	10,213	,000
	Alt	61	3,2623	,72805		
Madde 28	Üst	61	4,3770	,66242	7,457	,000
	Alt	61	3,4918	,64866		
Madde 29	Üst	61	4,4918	,56636	8,489	,000
	Alt	61	3,6066	,58534		
Madde 30	Üst	61	4,5246	,56588	10,418	,000
	Alt	61	3,3443	,68032		
Madde 31	Üst	61	4,4098	,58813	10,375	,000
	Alt	61	3,2459	,64951		
Madde 32	Üst	61	4,4262	,49863	8,864	,000
	Alt	61	3,2951	,86302		
Madde 33	Üst	61	4,4098	,66776	10,758	,000
	Alt	61	3,1311	,64486		
Madde 34	Üst	61	4,5902	,49588	11,083	,000
	Alt	61	3,4098	,66776		
Madde 35	Üst	61	4,5410	,53460	12,152	,000
	Alt	61	3,1967	,67872		
Madde 36	Üst	61	4,4426	,53306	12,007	,000
	Alt	61	3,2459	,56733		

Madde 37	Üst	61	4,5574	,61980	11,979	,000
	Alt	61	3,1967	,65370		
Madde 38	Üst	61	4,2951	,66694	7,960	,000
	Alt	61	3,4262	,53101		
Madde 39	Üst	61	4,2623	,72805	9,029	,000
	Alt	61	3,1639	,61047		
Madde 40	Üst	61	3,9672	,85571	4,660	,000
	Alt	61	3,3607	,54872		
Madde 41	Üst	61	4,0984	,74621	7,210	,000
	Alt	61	3,2623	,51321		
Madde 42	Üst	61	4,3770	,66242	8,210	,000
	Alt	61	3,3279	,74658		
Madde 43	Üst	61	4,4754	,59460	10,497	,000
	Alt	61	3,3607	,57830		
Madde 44	Üst	61	4,3279	,65119	8,000	,000
	Alt	61	3,4098	,61582		
Madde 45	Üst	61	4,4754	,53562	9,232	,000
	Alt	61	3,4590	,67265		
Madde 46	Üst	61	4,2787	,63590	7,383	,000
	Alt	61	3,3770	,71096		
Madde 47	Üst	61	4,4754	,56588	8,927	,000
	Alt	61	3,3934	,75892		
Madde 48	Üst	61	4,4754	,56588	7,899	,000
	Alt	61	3,5902	,66776		
Madde 49	Üst	61	4,3279	,59781	5,953	,000
	Alt	61	3,5902	,76107		
Madde 50	Üst	61	4,1803	,78546	4,287	,000
	Alt	61	3,6066	,68990		
Madde 51	Üst	61	4,2787	,63590	6,075	,000
	Alt	61	3,5902	,61582		
Madde 52	Üst	61	4,2623	,65579	6,375	,000
	Alt	61	3,5246	,62200		
Madde 53	Üst	61	4,9344	5,00955	2,433	,016
	Alt	61	3,3607	,65911		
Madde 54	Üst	61	4,3607	,75350	7,341	,000
	Alt	61	3,4590	,59368		
Madde 55	Üst	61	4,4426	,59230	7,770	,000
	Alt	61	3,6393	,54872		

Toplam puanı yüksek olanların, eğer madde ayırt edici ise madde puanı ortalaması da yüksektir. Toplam puan ortalaması düşük olanların da madde puan ortalaması düşüktür

(Erkuş, 2016: 146). Tablo 2.16 incelendiğinde, ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleme ölçeğini (taslak ölçek) oluşturan tüm maddelerde alt ve üst grupların ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, her bir maddenin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini belirlemede yeterli olduğunu göstermektedir.

c) Madde toplam korelasyonlarını kullanarak test maddelerinin güvenilirliği.

Yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları kullanılarak, ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleme ölçeği (taslak ölçek) maddelerinin güvenilirlikleri bulunmuştur. Madde analizi sonuçları tablo 2.17'de verilmektedir

Tablo 2.17

BESÖDYÖ'nün (Taslak Ölçek) Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	r	p	N
Madde 1	,552	,000	224
Madde 2	,556	,000	224
Madde 3	,594	,000	224
Madde 4	,187	,005	224
Madde 5	,461	,000	224
Madde 6	,549	,000	224
Madde 7	,598	,000	224
Madde 8	,562	,000	224
Madde 9	,381	,000	224
Madde 10	,545	,000	224
Madde 11	,487	,000	224
Madde 12	,545	,000	224
Madde 13	,524	,000	224
Madde 14	,490	,000	224
Madde 15	,464	,000	224
Madde 16	,490	,000	224
Madde 17	,360	,000	224
Madde 18	,458	,000	224
Madde 19	,560	,000	224
Madde 20	,408	,000	224
Madde 21	,457	,000	224
Madde 22	,600	,000	224
Madde 23	,449	,000	224

Madde 24	,499	,000	224
Madde 25	,524	,000	224
Madde 26	,578	,000	224
Madde 27	,550	,000	224
Madde 28	,480	,000	224
Madde 29	,538	,000	224
Madde 30	,557	,000	224
Madde 31	,568	,000	224
Madde 32	,586	,000	224
Madde 33	,651	,000	224
Madde 34	,618	,000	224
Madde 35	,696	,000	224
Madde 36	,589	,000	224
Madde 37	,647	,000	224
Madde 38	,506	,000	224
Madde 39	,568	,000	224
Madde 40	,353	,000	224
Madde 41	,451	,000	224
Madde 42	,593	,000	224
Madde 43	,601	,000	224
Madde 44	,506	,000	224
Madde 45	,600	,000	224
Madde 46	,558	,000	224
Madde 47	,606	,000	224
Madde 48	,554	,000	224
Madde 49	,492	,000	224
Madde 50	,409	,000	224
Madde 51	,503	,000	224
Madde 52	,500	,000	224
Madde 53	,273	,000	224
Madde 54	,492	,000	224
Madde 55	,505	,000	224

Tablo 2.17 incelendiğinde, BESÖDYÖ'de (taslak ölçek) yer alan 4. ve 53. maddelerin korelasyonlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu maddeler dışındaki maddelerin madde-toplam korelasyonlarının 0.353 - 0.696 arasında değiştiği ve t değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2014: 183)'ün görüşleri de dikkate alındığında, bu sonuç ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleme ölçeği (taslak ölçek) maddelerinin aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları biçiminde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu, ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleme ölçeği

(taslak ölçek) maddelerinin, öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik düzeylerini ayırt etme özelliğine sahip olduğunu açıklamaktadır.

ç) Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri:

Kalaycı (2014: 322)'nin görüşleri doğrultusunda faktör analizine geçilmeden önce belirtilen testlerden elde edilen değerler incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda taslak ölçekten çıkan 2 maddeden sonra kalan 53 madde üzerinden gerçekleştirilen KMO ve Barlett sonuçları tablo 2.18'de sunulmuştur.

Tablo 2.18

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

KMO Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği =		,885
Barlett Testi	Yaklaşık Ki-Kare Değeri	5875,983
	sd	1378
	p	,000

Tablo 2.18 incelendiğinde Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ve Barlett Testinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu da değişkenler arasında yüksek korelasyonların olduğunu, başka bir ifade ile yeterlik ölçeğinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir

Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yapılan istatistik sonuçlarının anlamlı çıkması ile BESÖDYÖ'nün (taslak ölçek) faktör yapısını belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. BESÖDYÖ'de (taslak ölçek) yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri tablo 2.19'da verilmiştir.

Tablo 2.19**BESÖDYÖ (Taslak Ölçek) Maddelerinin Faktör Varyans Değerleri**

	Başlangıç Değeri	Çıkartma Değeri
Madde 1	1,000	,702
Madde 2	1,000	,690
Madde 3	1,000	,682
Madde 5	1,000	,648
Madde 6	1,000	,584
Madde 7	1,000	,718
Madde 8	1,000	,551
Madde 9	1,000	,636
Madde 10	1,000	,649
Madde 11	1,000	,634
Madde 12	1,000	,599
Madde 13	1,000	,615
Madde 14	1,000	,692
Madde 15	1,000	,585
Madde 16	1,000	,622
Madde 17	1,000	,671
Madde 18	1,000	,580
Madde 19	1,000	,616
Madde 20	1,000	,699
Madde 21	1,000	,681
Madde 22	1,000	,611
Madde 23	1,000	,652
Madde 24	1,000	,518
Madde 25	1,000	,652
Madde 26	1,000	,628
Madde 27	1,000	,620
Madde 28	1,000	,613
Madde 29	1,000	,527
Madde 30	1,000	,644
Madde 31	1,000	,683
Madde 32	1,000	,680
Madde 33	1,000	,632
Madde 34	1,000	,723
Madde 35	1,000	,729
Madde 36	1,000	,601
Madde 37	1,000	,681
Madde 38	1,000	,745
Madde 39	1,000	,696
Madde 40	1,000	,704
Madde 41	1,000	,775
Madde 42	1,000	,589
Madde 43	1,000	,665
Madde 44	1,000	,746

Madde 45	1,000	,585
Madde 46	1,000	,631
Madde 47	1,000	,653
Madde 48	1,000	,663
Madde 49	1,000	,652
Madde 50	1,000	,595
Madde 51	1,000	,669
Madde 52	1,000	,617
Madde 54	1,000	,554
Madde 55	1,000	,705

Tablo 2.19 incelendiğinde, BESÖDYÖ'de (taslak ölçek) yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının ,518-,775 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durum, maddelerin faktör varyanslarının yüksek değerde olduğunu göstermektedir.

BESÖDYÖ (taslak ölçek) için özdeğer istatistiğine bağlı faktör sayısı ve açıklanan varyans yüzdesi tablo 2.20'de görülmektedir.

Tablo 2.20

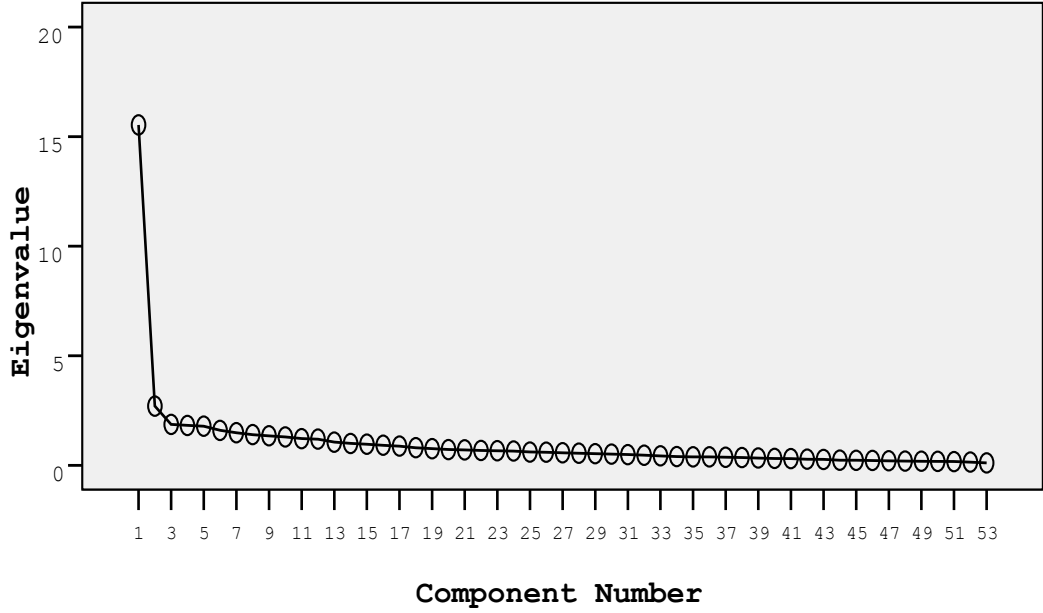
BESÖDYÖ (Taslak Ölçek) Özdeğer İstatistiğine Bağlı Faktör Sayısı ve Açıklanan Varyans Yüzdesi

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			İndirgeme Sonrası Özdeğerler		
	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi
1	15,534	29,309	29,309	15,534	29,309	29,309
2	2,702	5,099	34,408	2,702	5,099	34,408
3	1,867	3,523	37,931	1,867	3,523	37,931
4	1,820	3,433	41,364	1,820	3,433	41,364
5	1,784	3,365	44,729	1,784	3,365	44,729
6	1,596	3,012	47,741	1,596	3,012	47,741
7	1,485	2,801	50,542	1,485	2,801	50,542
8	1,399	2,639	53,181	1,399	2,639	53,181
9	1,347	2,542	55,723	1,347	2,542	55,723
10	1,294	2,442	58,165	1,294	2,442	58,165
11	1,216	2,295	60,459	1,216	2,295	60,459
12	1,192	2,249	62,708	1,192	2,249	62,708
13	1,058	1,995	64,703	1,058	1,995	64,703
14	,998	1,883	66,586			
15	,960	1,811	68,398			
16	,917	1,731	70,128			
17	,876	1,652	71,780			
18	,804	1,516	73,297			
19	,760	1,434	74,731			

20	,719	1,356	76,087			
21	,701	1,323	77,410			
22	,677	1,278	78,687			
23	,661	1,248	79,935			
24	,650	1,227	81,162			
25	,606	1,143	82,305			
26	,597	1,127	83,432			
27	,568	1,072	84,505			
28	,549	1,036	85,541			
29	,532	1,005	86,545			
30	,509	,960	87,505			
31	,486	,918	88,422			
32	,461	,870	89,293			
33	,429	,810	90,103			
34	,398	,750	90,853			
35	,385	,727	91,580			
36	,384	,725	92,304			
37	,367	,692	92,997			
38	,354	,669	93,666			
39	,331	,624	94,290			
40	,313	,590	94,880			
41	,304	,573	95,453			
42	,277	,522	95,975			
43	,269	,508	96,483			
44	,234	,441	96,924			
45	,228	,431	97,355			
46	,219	,414	97,769			
47	,204	,386	98,155			
48	,193	,364	98,519			
49	,184	,348	98,866			
50	,177	,335	99,201			
51	,169	,319	99,520			
52	,145	,274	99,794			
53	,109	,206	100,000			

Tablo 2.20 incelendiğinde, analize alınan 53 maddenin (değişkenin), öz değeri 1'den büyük olan 13 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu 13 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansın %64,703 olduğu görülmektedir. Faktör sayısına karar verilirken yamaç birikinti grafiği ve faktörlerin varyansa etkisi önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 649, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016: 230). Faktör sayısına karar verilmeden önce varyans değerine bakılmış olup ilk üç bileşenin varyansa katkısının fazla olduğu, ayrıca özdeğere göre verilmiş olan çizgi grafiği incelendiğinde de (Grafik 2.2) ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya uygun olduğu görülmektedir.

Scree Plot



Grafik 2.2.

BESÖDYÖ Maddelerinin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği

BESÖDYÖ için üç faktörlü yapıya karar verildikten sonra 0.20 binişikliğe göre analiz yapılmış olup sırasıyla 7., 8., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 29., 40., 42., 43., 44., 45., 47., 50., 52. ve 55. maddeler ölçekten çıkarılmış ve son haliyle 24 maddelik ölçek formu elde edilmiştir. Elde edilen 24 madde ve 3 bileşenli BESÖDYÖ (nihai ölçek) ilişkin açıklanan değer tablo 2.21'de gösterilmiştir.

Tablo 2.21
BESÖDYÖ'nün Açıklanan Değerleri

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			İndirgeme Sonrası Özdeğerler		
	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi	Toplam	Varyansa Katkı Yüzdesi	Varyansa Katkının Birikimli Yüzdesi
1	8,355	34,811	34,811	8,355	34,811	34,811
2	1,611	6,713	41,524	1,611	6,713	41,524
3	1,494	6,226	47,750	1,494	6,226	47,750
4	1,190	4,956	52,707			
5	1,056	4,399	57,105			
6	1,024	4,266	61,372			
7	,965	4,020	65,392			
8	,894	3,726	69,118			
9	,784	3,265	72,383			
10	,720	3,000	75,382			
11	,672	2,798	78,181			
12	,661	2,754	80,935			
13	,586	2,444	83,378			
14	,565	2,355	85,734			
15	,513	2,139	87,872			
16	,444	1,849	89,721			
17	,387	1,612	91,333			
18	,365	1,519	92,852			
19	,338	1,410	94,262			
20	,326	1,359	95,621			
21	,294	1,225	96,846			
22	,283	1,178	98,024			
23	,256	1,067	99,091			
24	,218	,909	100,000			

Tablo 2.21 incelendiğinde 3 faktörden oluşan BESÖDYÖ'nün açıklanan varyans değerinin 47.750 olduğu görülmektedir. Ölçeğin faktör yükleri ve dağılımları tablo 2.22'de belirtilmiştir.

Tablo 2.22
BESÖDYÖ'nün Faktör Yükleri ve Dağılımları

	Bileşen			
	Yeni Madde No	1	2	3
Madde 2	2	,731		
Madde 1	1	,718		
Madde 3	3	,665		
Madde 37	17	,651	,386	
Madde 35	21	,648	,365	
Madde 6	6	,594		
Madde 34	20	,593	,326	
Madde 36	16	,557	,344	
Madde 19	19	,502		
Madde 5	5	,493		
Madde 39	4		,722	
Madde 38	18		,716	
Madde 10	10		,665	
Madde 31	12		,604	
Madde 33	14	,344	,597	
Madde 41	15		,564	
Madde 30	11		,560	
Madde 32	13		,553	
Madde 51	9			,740
Madde 46	24			,719
Madde 48	7			,623
Madde 49	8			,589
Madde 54	22			,585
Madde 28	23			,410

Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonunda taslak ölçekten 31 madde çıkartılmış ve BESÖDYÖ en son haliyle 3 faktörlü, 47.750 varyans ve 24 maddeden (Ek-8) oluşacak şekilde hazırlanmıştır.

Faktörlerin isimlendirmesinde MEB öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü (2017) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Mesleki Beceri yeterlik alanlarında yapılan sınıflandırma baz alınmıştır. Mesleki Beceri yeterlik alanı; öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve

değerlendirme alt yeterliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017: 15). Bu kapsamda BESÖDYÖ'de yer alan toplam 24 madde 3 faktör altında MEB yeterlik sınıflaması dikkate alınarak, Genel Bilgiler (Faktör 1), Geliştirme Uygulama (Faktör 2) ve Süreç Değerlendirme (Faktör 3) olarak isimlendirilmiştir.

Faktör 1 altında; 2 (,731), 1 (,718), 3 (,665), 17 (,651), 21 (,648), 6 (,594), 20 (,593), 16 (,557), 19 (,502) ve 5 (,593) maddeleri en yüksek faktör yüklerine sahiptirler. Bu maddeler, *Genel Bilgiler Faktörü* olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin tamamı ölçme değerlendirme yaklaşımını açıklama, ölçme değerlendirmenin önemini açıklama, kazanım düzeylerine uygun ölçme araçları belirleme, ölçme ile ilgili temel kavramları açıklama, ölçme araçlarının üstün yönlerini bilme ve ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklama ile ilgilidir. Özellikle maddelerde ölçme ve değerlendirme araçları bilme, açıklama ve belirleme gibi ifadelerin olması bu faktörün ismini genel bilgiler olarak düşünülmesini sağlamıştır. MEB (2017: 15) öğretmen yeterlikleri mesleki beceri yeterlik alanında da öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem teknik ve araçlarını amacına uygun kullanma, alanına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama ve kullanmaya yönelik faaliyetlerde bulunması gibi ifadeler Faktör 1'in isimlendirilmesi ile benzerlik göstermektedir.

Faktör 2 altında; 4 (,722), 18 (,716), 10 (,665), 12 (,604), 14 (,597), 15 (,564), 11 (,560) ve 13 (,553) maddeleri en yüksek faktör yüklerine sahiptirler. Bu maddeler, *Geliştirme Uygulama Faktörü* olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin tamamı, bilişsel alan sınıflamasına uygun soru hazırlama, ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarını yapma, sınav sonuçlarını değerlendirme ve öğrencileri değerlendirme sürecine katma ile ilgilidir. Özellikle maddelerin ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve süreç içindeki uygulamalar ile ilgili olması bu faktörün ismini geliştirme uygulama olarak düşünülmesini sağlamıştır. MEB (2017: 15) öğretmen yeterlikleri mesleki beceri yeterlik alanında yer alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma, ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirimler verme gibi ifadeler Faktör 2'nin isimlendirilmesi ile benzerlik göstermektedir.

Faktör 3 altında; 9 (,740), 24 (,719), 7 (,623), 8 (,589), 22 (,585) ve 23 (,410) maddeleri en yüksek faktör yüklerine sahiptirler. Bu maddeler, *Süreç Değerlendirme Faktörü*

olarak isimlendirilmiştir. Bu altı maddenin ortak özelliği süreç değerlendirme ile ilgili olmalarıdır. Özellikle maddelerin süreç içindeki uygulamalar ile ilgili olması bu faktörün isminin süreç değerlendirme olarak düşünülmesini sağlamıştır. MEB (2017: 15) öğretmen yeterlikleri mesleki beceri yeterlik alanında yer alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanma ile ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme sürecini yeniden düzenleme gibi ifadeler Faktör 3'ün isimlendirilmesi ile benzerlik göstermektedir.

En son haliyle beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini belirleme ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.91 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alpha değeri; $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ aralığında olduğundan ölçek yüksek derecede güvenilirdir (Kayış, 2014: 405). Maddeler beşli dereceleme tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; “çok yeterliyim (5)”, “yeterliyim (4)”, “kısmen yeterliyim (3)”, “yeterli değilim (2)” ve “hiç yeterli değilim (1)” biçiminde sınıflandırılmıştır. Değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Tasdemir, 2003). Ölçeğin puanlandırılması ise “çok yeterliyim: 4.20-5.00”, “yeterliyim: 3.40-4.19”, “kısmen yeterliyim: 2.60-3.39”, “yeterli değilim: 1.80-2.59” ve “hiç yeterli değilim: 1.00-1.79” şeklindedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

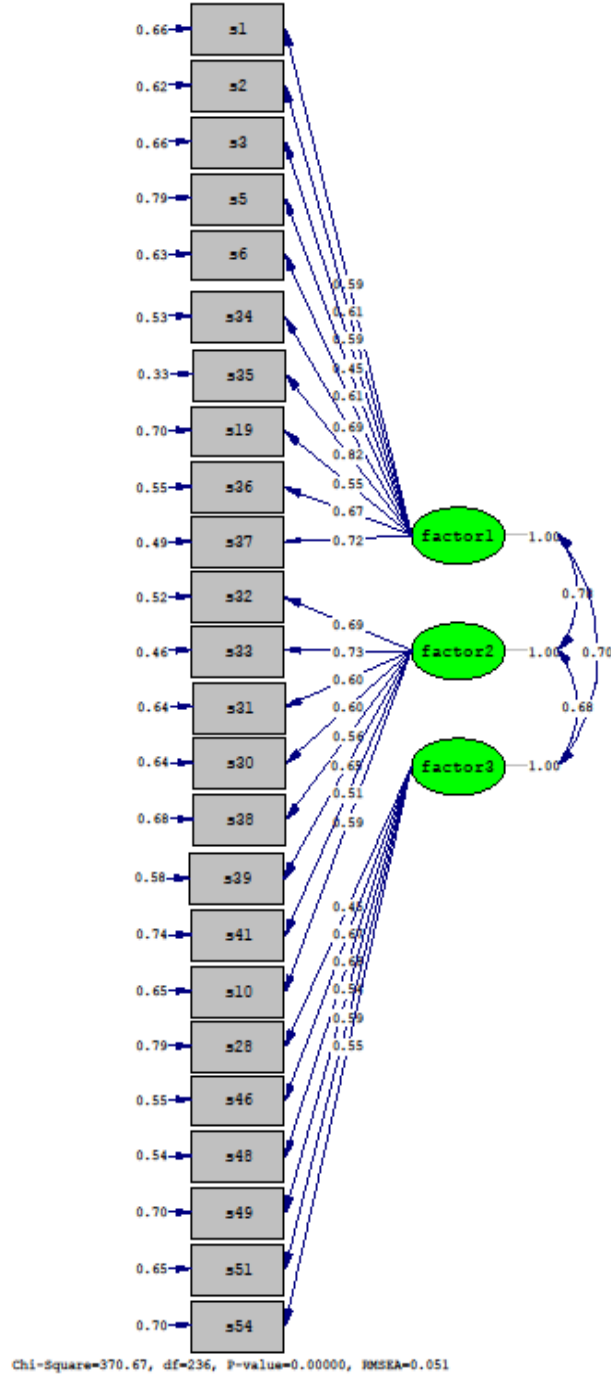
DFA, örtük süreçler hakkında, bir kuramı denemek amacıyla araştırma süreçlerinin ilerlemiş aşamalarında kullanılan bir tekniktir. Değişkenler dikkatli ve özenli bir şekilde temel süreçleri ortaya çıkarmak için seçilir (Tabachnick ve Fidell, 2015: 614). Bu çalışma kapsamında önerilen modelin geçerliliğini göstermek amacıyla LISREL 9.2 aracılığı ile DFA gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarında uyumun olup olmadığı, Ki kare uyum istatistiği ve farklı açıdan geliştirilen bir çok uyum ve hata indeksleri üzerinden incelenmiştir. Karşılaştırma için seçilen uyum indeksleri ve olması gereken sınır tablo 2.23'de belirtilmiştir.

Tablo 2.23**BESÖDYÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri**

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	DFA Sonuçları
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.94
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.97
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.98
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.93
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	0.98
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.88
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.85
RMR	=.050 ve .080 arası	=.000 ve < .050 arası	0.049
REMSEA	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.051
χ^2/ sd	χ^2/ sd : 4'ten küçük olmalıdır.		

Kaynak: (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013: 152)

Tablo 2.23'de görüldüğü gibi BESÖDYÖ'nün DFA sonuçlarına göre, NFI, RFI, GFI, AGFI ve RAMSEA uyum indeksleri kabul edilebilir uyum, NNFI, IFI, CFI ve RMR uyum değerleri mükemmel uyum aldığından ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.



Şekil 2.3

BESÖDYÖ'ye Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

BESÖDYÖ'ye ilişkin path diyagramı incelendiğinde χ^2 değerinin 370,67, $df=236$ $p=.00$, $\chi^2/ sd= 1,57$ olduğu anlaşılmaktadır. Model uyumuna ilişkin olarak veriler

incelendiğinde verilerin kabul edilebilirliklerinin oldukça iyi düzeyde oldukları ve modelin doğrulandığı görülmektedir.

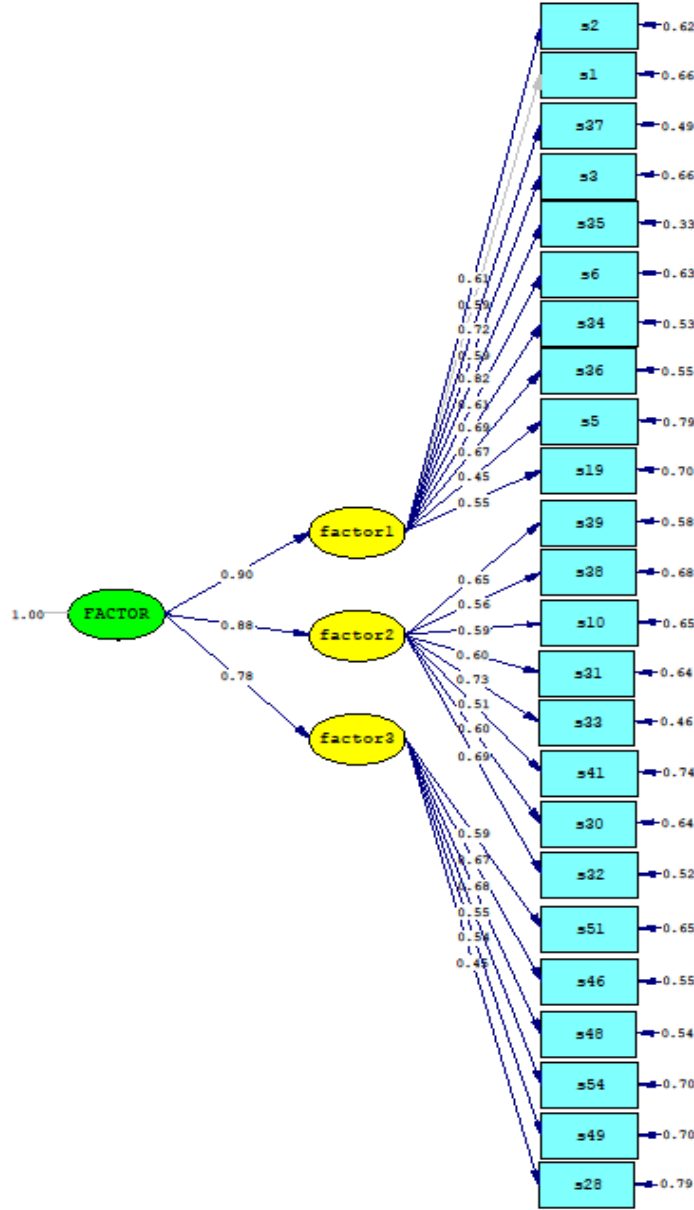
Çok faktörlü ölçeklerde ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin mutlaka yapılması gerekmektedir (Seçer, 2015: 104). Bu kapsamda ikinci düzey DFA yapılmış olup ilgili indeksler tablo 2.24'de sunulmuştur.

Tablo 2.24
BESÖDYÖ'nün 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeks Değerleri

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum	DFA Sonuçları
NFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.94
NNFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.97
IFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.98
RFI	=.90 ve üzeri	=.95 ve üzeri	0.93
CFI	=.95 ve üzeri	=.97 ve üzeri	0.98
GFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.88
AGFI	=.85 ve üzeri	=.90 ve üzeri	0.85
RMR	=.050 ve .080 arası	=.000 ve < .050 arası	0.049
REMSEA	=.050 ve .080 arası	=.000 ve <.050 arası	0.051
χ^2/ sd	χ^2/ sd : 4'ten küçük olmalıdır.		

Kaynak: (Şimşek, 2007; Meydan ve Şeşen, 2011; Bayram, 2011 akt. Seçer, 2013: 152)

Tablo 2.24 incelendiğinde, BESÖDYÖ'nün 2. düzey DFA sonuçlarına göre, NFI, RFI, GFI, AGFI ve RAMSEA uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum, NNFI, IFI, CFI ve RMR uyum değerleri mükemmel uyum aldığından ölçek maddelerinin ilgili yapıyla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.



Chi-Square=370.67, df=236, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 2.4

BESÖDYÖ'ye Ait 2. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı

BESÖDYÖ'ye ilişkin ikinci düzey DFA sonucunda ortaya çıkan path diyagramı incelendiğinde χ^2 değerinin 370,67, $df=236$ $p=.00$, $\chi^2/ sd=1,57$ olduğu anlaşılmaktadır. Model uyumuna ilişkin olarak veriler incelendiğinde verilerin kabul edilebilirliklerinin oldukça iyi düzeyde oldukları ve modelin doğrulandığı görülmektedir.

2.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, çalışma grubunda yer alan beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşme, araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen daha resmi ve sıra izleyen süreçlerdir (Glesne, 2015: 142).

Görüşme anında yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır: (Teaching Clinical Psychology Using Interviews in Research, 2007'den akt. Büyüköztürk ve diğ. 2009: 161).

-Görüşmeye hazırlama.

-Konuyu tanımlama: Çalışmanın amacı ve konusu hakkında açıklamalarda bulunuldu. Öğretmen ile yapılan görüşme verilerinin sadece araştırmacı tarafından kullanılacağı açıklandı. Bu anlamda öğretmenin rızası alındı ve sonuçlarının gizliliği hakkında bilgilendirildi.

-Görüşmeyi yapma: Öğretmenin düşüncelerini açıklamasına, açıkça ifade etmesine, süreci değerlendirmesine yardımcı olundu.

-Görüşmeyi sonlandırma

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

A) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ölçme aracı hazırlanırken konu ile ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş, yapılan inceleme sonuçları doğrultusunda denemelik görüşme maddeleri belirlenerek ilgili form hazırlanmıştır. Ölçme aracındaki sorular, araştırmacının amacıyla doğrudan ilgili ve istenilen verileri elde edecek şekilde, öğretmenlerin sıkılmasına sebep olmadan ve kolaylıkla cevaplandırabilecek düzeyde hazırlanmıştır. Formun öğretmenlere uygunluğunu belirlemek ve ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını tamamlamak için ölçme aracının değerlendiriciler arası uyum katsayıları her bir madde için ortaya konulmuştur. Bu süreçte 1'i beden eğitimi ve spor bilimi uzmanı (Doç. Dr.), diğeri ölçme değerlendirme alan uzmanı (Prof. Dr.) olmak üzere 2 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Taslak ölçme aracı, uzmanlar tarafından değerlendirilmek amacıyla "kullanılabilir", "kullanılamaz" ve "düzeltildikten sonra kullanılabilir" şeklinde hazırlanmıştır. Uzmanlardan her bir madde için görüş bildirmeleri istenmiştir.

Değerlendiricilerin ölçme aracından çıkartılması gerekli madde olarak belirttikleri 2 madde yer almaktadır. Ayrıca yine 1 madde için de birleştirilerek kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan gelen dönüt, düzeltme ve öneriler doğrultusunda ölçme aracı en son haliyle 4 madde olarak yapılandırılmıştır. Sonuç olarak değerlendiriciler arası uyumu belirlemek için kullanılan Cohen Kappa katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç ölçme aracının iç güvenilirliğinin yüksek olduğunu ve ölçme aracının veri toplama sürecinde güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Ölçme aracıda yer alan sorular (Ek-10) öğretmenlerin, ölçme değerlendirme ile ilgili olarak ne düşündükleri, hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları ve nedenleri, ölçme değerlendirme sürecinde ne tür zorluklarla karşılaştığı, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili ne tür önerilerinin olduğu temaları altında sınıflandırılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiziyle ilgili bilgiler “nicel verilerin analizi” ve “nitel verilerin analizi” başlıklarında ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin test edilmesinde 0.05 anlam düzeyi alınmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin maddeler gruplandırılarak, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi betimsel istatistiklerle birlikte ilişkisel istatistik yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İlişkisel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin dağılımı Skewness Kurtosis' a göre incelenmiş olup ilgili bulgulara tablo 2.25' de yer verilmiştir.

Tablo 2.25

Tutum ve Yeterlik Ölçeklerinin Normal Dağılımları İle İlgili Bulgular

			\bar{X}	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Tutum Ölçeği	Kişisel ve Mesleki Gelişim Faktörü	İstatistik	43,80	44,0	44,0	-,980	1,011
		Standart hata	,306			,097	,193
	İletişim ve İşbirliği Faktörü	İstatistik	16,04	16,0	16,0	-1,057	1,254
		Standart hata	,126			0,97	,193
	Öğrenci Faktörü	İstatistik	23,61	24,0	24,0	-,993	,833
		Standart hata	,176			,097	,193
	Olumsuzluk Faktörü	İstatistik	9,47	10,0	10,0	-,126	-1,075
		Standart hata	,139			,097	,193
	Genel	İstatistik	92,93	95,0	95,0	-,979	,841
		Standart hata	,561			,097	,193
Yeterlik Ölçeği	Genel Bilgiler Faktörü	İstatistik	38,99	40,0	40,0	-1,000	1,040
		Standart hata	,245			,097	,193
	Geliştirme Uygulama Faktörü	İstatistik	29,57	30,5	30,5	-,801	,436
		Standart hata	,212			,097	,193
	Süreç Değerlendirme Faktörü	İstatistik	23,10	24,0	24,0	-,742	,408
		Standart hata	,155			,097	,193
	Genel	İstatistik	91,68	94,0	94,0	-,912	,713
		Standart hata	,561			,097	,193

Tablo 2.25 incelendiğinde, Tutum ve Yeterlik ölçeklerinden elde edilen verilerin ortalaması, mod ve medyan değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunun yanında Tutum Ölçeğinin boyutlarına göre basıklık değerleri -1,075 ile, 1,254 arasında, çarpıklık değerleri -1,057 ile -,126 arasında değişirken, ölçeğin geneline ilişkin basıklık değeri ,841 iken çarpıklık değeri -,979'dur. Yeterlik Ölçeğinin boyutlarına göre basıklık değerleri ,408 ile, 1,040 arasında, çarpıklık değerleri -,742 ile -1,000 arasında değişirken, ölçeğin geneline ilişkin basıklık değeri ,713 çarpıklık değeri -,912'dir. Kalaycı (2005), Huck (2008; Akt. Seçer, 2013: 22), George ve Mallery (2010) ve Büyüköztürk (2014)'ün görüşleri değerlendirildiğinde verilerin normale yakın dağıldığı görülmektedir.

Tüm sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda Tutum ve Yeterlik Ölçeğinin ikili değişkenler açısından incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte Tukey testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir. Test sonuçlarının yorumlanmasında bir başka istatistik de etki büyüklüğüdür. En sık kullanılan iki etki büyüklüğü istatistiği eta-kare (η^2) ve Cohen d istatistiğidir. Eta-kare için .01, .06 ve .14; Cohen d için .2, .5 ve .8 değerleri sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2014: 44). Bağımsız t-testi sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen'd, ANOVA sonuçlarında anlamlı farklılığın etki büyüklüğünü hesaplamak için ise eta-kare korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile yeterlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasında pearson momenter çarpımı korelasyon katsayısı tekniğinden faydalanılmıştır.

Öğretmenlerin Tutum ve Yeterlik ölçeklerinde yer alan maddeler için verdikleri cevaplar beşli likert tipinde olup değerlendirme ölçeği grup değer aralığının tespitinde;

$a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$

formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre değerlendirme ölçeği şöyledir;

Tablo 2.26
Ölçeklerin Puanlandırılması Verilen Ağırlık Nitelik Grupları

Yeterlik Ölçeği		Tutum Ölçeği	
Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları		Sınırı
5	Çok Yeterliyim	Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00
4	Yeterliyim	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kısmen Yeterliyim	Kararsızım	2.60-3.39
2	Yeterli Değilim	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Yeterli Değilim	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.79

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Bu aşamada yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

- Görüşmelerden elde edilen veriler, öncelikle Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşme kayıtları birkaç kez gözden geçirilmiştir.
- Araştırmacı tarafından elde edilen veriler (görüşme kayıtları) incelenmiş, anlamlı bölümlere ayrılmış ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bölümler kodlanmıştır.
- Kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Görüşme ve doküman analizinde elde edilen sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği "Kategorilere göre veri gösterimi yaklaşımı" izlenerek sunulmuştur.
- Bulgular, toplanan veriler ile tutarlı olacak biçimde, toplanan verilere anlam kazandıracak ve bulgular arasındaki ilişkileri açıklayacak, neden-sonuç ilişkileri

kuracak, birtakım sonuçlar çıkaracak ve elde edilen sonuçların önemini açıklayacak şekilde yorumlanmıştır.

- Yapılan yorumları desteklemek ve öğretmenlerin bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşmelerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar: erkek öğretmenler için (E), kadın öğretmenler için (K) ve öğretmen sıra numarası verilmiştir. Örneğin; (E1): E: Erkek 1: birinci öğretmen, (K3): K: Kadın 3: üçüncü öğretmen gibi.

BÖLÜM III BULGULAR VE YORUM

Çalışma kapsamında toplanan nicel veriler beş başlık halinde incelenmiştir. Birinci bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile ilgili bulgular, ikinci bölümde ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile ilgili ilişkisel bulgular, üçüncü bölümde ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular, dördüncü bölümde ölçme değerlendirme yeterlikleri ile ilgili ilişkisel bulgular incelenirken en son bölümde ise yeterlik düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Bununla birlikte alt başlıklar altında bağımsız değişkenlere (cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğretmenlikte hizmet yılı, görev yaptıkları okul konumu, eğitim düzeyi) ayrı ayrı yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler ise dört ayrı başlık altında ayrı ayrı ele alınmış ve yorumlanmıştır. Birinci bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleriyle ilgili bulgular, ikinci bölümde daha çok yararlandıkları ölçme değerlendirme yöntemleriyle ilgili görüşleri ile ilgili bulgular, üçüncü bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular, dördüncü bölümde ise öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili önerileri incelenmiştir.

3.1. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle İlgili Bulgular

Tablo 3.1
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları

Boyutlar	İfadeler	\bar{X}	SS	Düzey
Kişisel ve Mesleki Gelişim ($\bar{X}= 3,97$)	Ölçme değerlendirme ile ilgili güncel çalışmalarını takip ederim.	3,78	,967	Katılıyorum
	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkça işimi daha çok seviyorum.	3,92	,960	Katılıyorum
	Ölçme değerlendirmeyle ilgili yeni bilgiler öğrenmenin mesleki olarak gelişmeye imkân sağladığına inanıyorum.	4,00	,897	Katılıyorum
	Öğretmenlerin farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiğine inanıyorum.	4,02	,923	Katılıyorum
	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrenmek çok ilgimi çeker.	4,05	,908	Katılıyorum
	Ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencilerin güçlü yönlerinin tespitinde önemli rol oynadığına inanıyorum.	4,06	,903	Katılıyorum
	Diğer öğretmenlerin derslerinde kullandıkları farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının örnek alınması gerektiğine inanıyorum.	3,82	1,023	Katılıyorum
	Ölçme değerlendirme sürecinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.	3,89	,962	Katılıyorum
	Farklı ölçme değerlendirme araçlarını derslerimde uyguladıkça, çalışma verimimin arttığını düşünüyorum.	3,97	,919	Katılıyorum
	Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konularına hakim olması gerektiğini düşünüyorum.	4,19	,889	Katılıyorum
	Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin dikkat düzeylerini artırdığını düşünüyorum	4,03	,888	Katılıyorum
İletişim ve İşbirliği ($\bar{X}= 4,00$)	Öğretmen olduktan sonra eğitimde ölçme değerlendirmenin önemini daha iyi anladım.	3,98	,984	Katılıyorum
	Ölçme değerlendirme süreçlerinde, meslektaşlarımla işbirliği yapmanın önemli olduğuna inanıyorum.	4,12	,873	Katılıyorum
	Zengin ölçme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine imkân sağladığını düşünüyorum.	4,00	,949	Katılıyorum

	Her geçen gün ölçme değerlendirmenin gerekliliğine daha çok inanıyorum.	3,92	,990	Katılıyorum
Öğrenci ($\bar{X}=3,93$)	Ölçme değerlendirme uygulamalarının (proje,gözlem vb.) eğitim sürecinde etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum	3,86	1,004	Katılıyorum
	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerde öğrenmeyi daha istekli hâle getirdiğine inanıyorum.	4,01	,957	Katılıyorum
	Derslerimde kullandığım farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilere kendi kendine ders çalışma alışkanlığını kazandırdığını düşünüyorum.	3,71	1,050	Katılıyorum
	Zengin ölçme değerlendirme sürecinin, bireysel farklılıklara uygun öğrenme fırsatı sağladığına inanıyorum.	4,00	,920	Katılıyorum
	Ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğine inanıyorum.	3,97	,960	Katılıyorum
	Derslerimde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandığımda öğrencilerin derse ilgisinin arttığını düşünüyorum.	4,04	,979	Katılıyorum
Olumsuzluk ($\bar{X}=3,15$)	Beden eğitimi ve spor dersinde, süreci değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	3,32	1,401	Kararsızım
	Beden eğitimi ve spor dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.	3,21	1,380	Kararsızım
	Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların bilinmesinin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum.	2,93	1,323	Kararsızım
GENEL		3,87	,591	Katılıyorum

Ölçeğin derecelendirmesi 5'li likert tipinde olup, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları ile ilgili veriler analiz edilmeden önce olumsuz maddeler (4,6 ve 8) ters çevrilmiş ve ardından analiz sürecine geçilmiştir. Ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde maksimum ortalama 5 üzerinden yapılmaktadır. Puanın artması tutumun olumlu yönde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanların düşük olması, ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumun olumsuz olduğunu ifade ederken; yüksek olması ise ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumun olumlu olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak, madde ortalamaları “kesinlikle katılıyorum: 4.20-5.00”, “katılıyorum: 3.40-4.19”, “kararsızım: 2.60-3.39”, “katılmıyorum: 1.80-2.59” ve “kesinlikle katılmıyorum: 1.00-1.79” şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 3.1 incelendiğinde; öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları genel olarak ($\bar{X}=3,87$) katılıyorum düzeyinde olup öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları genel olarak olumlu yöndedir. Alt boyutlara ilişkin tutumlar incelendiğinde kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}= 3,97$), iletişim ve işbirliği ($\bar{X}= 4,00$) ve öğrenci ($\bar{X}= 3,93$) boyutlarında katılıyorum düzeyindeyken olumsuzluk ($\bar{X}=3,15$) boyutunda ise kararsızım düzeyindedir.

Kişisel ve mesleki gelişim boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde, öğretmenler ifadelerine en yüksek düzeyde "*Ölçme değerlendirme konularına hakim olunması gerektiği*" ($\bar{X}=4,19$) ve "*Ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencilerin güçlü yönlerinin tespitinde önemli rol oynadığı*" ($\bar{X}=4,06$), yönünde görüş bildirmişlerdir. İletişim ve işbirliği boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde, öğretmenler ifadelerine en yüksek düzeyde "*Ölçme değerlendirme süreçlerinde, meslektaşlarla işbirliği yapmanın önemli olduğu*" ($\bar{X}=4,12$) ve "*Zengin ölçme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşüncelerine imkân sağladığı*" ($\bar{X}=4,00$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci boyutunu oluşturan maddeler incelendiğinde öğretmenler ifadelerine en yüksek düzeyde "*Derslerde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanıldığında öğrencilerin derse ilgisinin arttığı*" ($\bar{X}=4,04$) ve "*Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerde öğrenmeyi daha istekli hâle getirdiği*" ($\bar{X}=4,01$) yönünde görüş bildirmişlerdir. Olumsuzluk boyutu ile ilgili ifadeler incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}=3,15$). Olumsuzluk faktörünü oluşturan alt maddeler incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın "*Beden eğitimi ve spor dersinde, süreci değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.*" ($\bar{X}=3,32$) ifadesinde; en düşük ortalamanın ise "*Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların bilinmesinin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum*" ($\bar{X}=2,93$) ifadesinde olduğu görülmektedir.

3.2. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle İlgili İlişkisel Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğretmenlikte hizmet yılı, görev yaptıkları okul konumu, eğitim düzeyi değişkenlerine göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum düzeyleri ile ilgili bulgulara Tablo 3.2 ile Tablo 3.8 arasında yer verilmiştir.

Tablo 3.2
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Kadın	200	3,85	,570	,371	,711
	Erkek	440	3,87	,601		
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Kadın	200	3,98	,651	-,173	,862
	Erkek	440	3,97	,727		
İletişim ve İşbirliği	Kadın	200	4,01	,730	-,025	,980
	Erkek	440	4,01	,831		
Öğrenci	Kadın	200	3,90	,747	,716	,474
	Erkek	440	3,94	,742		
Olumsuzluk	Kadın	200	3,08	1,148	,996	,320
	Erkek	440	3,18	1,183		

Tablo 3.2 incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,87$) ortalamalarının kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,85$) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}=3,98$) boyutunda kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksek iken öğrenci ($\bar{X}=3,94$) ve olumsuzluk ($\bar{X}=3,18$) boyutlarında da erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. İletişim ve İşbirliği boyutunda ($\bar{X}=4,01$) ise kadın öğretmenlerin ortalamaları ile erkek öğretmenlerin ortalamaları eşittir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$). Buna göre cinsiyetin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.3
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ölçme Değerlendirme
Tutumlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p	Etki Büyüklüğü
GENEL	Ortaokul	288	3,90	,579	1,388	,166	
	Lise	352	3,84	,600			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Ortaokul	288	3,98	,671	,172	,863	
	Lise	352	3,97	,730			
İletişim ve İşbirliği	Ortaokul	288	4,01	,798	,024	,981	
	Lise	352	4,01	,803			
Öğrenci	Ortaokul	288	3,98	,701	1,561	,119	
	Lise	352	3,89	,775			
Olumsuzluk	Ortaokul	288	3,32	1,176	3,244	,001	0.25
	Lise	352	3,02	1,153			

Tablo 3.3'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları incelendiğinde genel olarak ortaokulda ($\bar{X}=3,90$) görev yapan öğretmenlerin tutumları lisede ($\bar{X}=3,84$) görev yapan öğretmenlerin tutumlarından daha yüksektir. Alt boyutlara bakıldığında yine kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}=3,98$), öğrenci ($\bar{X}=3,98$) ve olumsuzluk ($\bar{X}=3,32$) boyutlarında ortaokulda çalışanların ortalamaları lisede çalışanların ortalamalarından daha yüksek iken iletişim ve işbirliği boyutunda ($\bar{X}=4,01$) ortaokulda çalışanların ortalamaları ile lisede çalışanların ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir. Gruplar arası ortalama farklar ise olumsuzluk boyutunda ($t=3,244$; $p<.05$) ortaokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır.

Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir (Cohen's $d=.25$). Bu sonuç olumsuzluk boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme tutumlarının lisede çalışanlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türünün ölçme

değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etkili bir değişken olmadığını ancak ölçme aracının alt boyutlarından olumsuzluk boyutunda etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.4
Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Tutum Ölçeği	Hizmet Yılları	N	\bar{X}	SS
GENEL	1-5	232	3,84	,620
	6-10	187	3,86	,579
	11-15	91	3,92	,607
	16-20	76	3,89	,499
	21 ve üzeri	54	3,87	,615
Kişisel ve Mesleki Gelişim	1-5	232	3,93	,754
	6-10	187	3,98	,687
	11-15	91	4,04	,689
	16-20	76	3,97	,550
	21 ve üzeri	54	4,07	,761
İletişim ve İşbirliği	1-5	232	4,01	,791
	6-10	187	4,01	,823
	11-15	91	4,00	,853
	16-20	76	4,02	,721
	21 ve üzeri	54	3,97	,803
Öğrenci	1-5	232	3,93	,804
	6-10	187	3,88	,739
	11-15	91	4,04	,695
	16-20	76	3,96	,626
	21 ve üzeri	54	3,91	,721
Olumsuzluk	1-5	232	3,10	1,238
	6-10	187	3,21	1,198
	11-15	91	3,16	1,178
	16-20	76	3,31	1,069
	21 ve üzeri	54	2,96	,882

Tablo 3.4 incelendiğinde; genel olarak en yüksek ortalamanın 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=3,92$), en düşük ortalamanın ise 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=3,84$) olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında kişisel ve mesleki gelişim boyutunda en yüksek ortalamanın 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,07$), en düşük ortalamanın 1-5 yıl görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=3,93$) olduğu; iletişim ve işbirliği boyutunda en yüksek ortalamanın 16-20 yıl görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,02$), en düşük ortalamanın 21 yıl ve üzeri görev yapan ($\bar{X}=3,97$) öğretmenlerde olduğu; öğrenci boyutunda en yüksek ortalamanın 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=4,04$), en düşük ortalamanın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3,88$) olduğu; olumsuzluk boyutunda en yüksek ortalamanın 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=3,31$), en düşük ortalamanın 21 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}= 2,96$) olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara tablo 3.5'de yer verilmiştir.

Tablo 3.5
Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına İlişkin
ANOVA Sonuçları

Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	,490	4	,122	,348	,845
	Gruplar içi	223,290	635	,352		
	Toplam	223,780	639			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	1,277	4	,319	,643	,632
	Gruplar içi	315,516	635	,497		
	Toplam	316,793	639			
İletişim ve İşbirliği	Gruplar arası	,111	4	,028	,043	,996
	Gruplar içi	409,494	635	,645		
	Toplam	409,605	639			
Öğrenci	Gruplar arası	1,658	4	,415	,748	,560
	Gruplar içi	351,950	635	,554		
	Toplam	353,608	639			
Olumsuzluk	Gruplar arası	5,084	4	1,271	,924	,449
	Gruplar içi	873,298	635	1,375		
	Toplam	878,382	639			

Tablo 3.5 incelendiğinde genel olarak gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($F=,348$ $p>.05$) görülmektedir. Yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarında gruplar arası ortalamaların hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu sonuç beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yıllarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.6**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Tutum Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Tutum Ölçeği	Okulun Konumu	N	\bar{X}	SS
GENEL	İl Merkezi	296	3,83	,605
	İlçe Merkezi	280	3,88	,578
	Köy/Belde	64	3,95	,581
Kişisel ve Mesleki Gelişim	İl Merkezi	296	3,95	,732
	İlçe Merkezi	280	3,99	,677
	Köy/Belde	64	4,03	,690
İletişim ve İşbirliği	İl Merkezi	296	3,97	,829
	İlçe Merkezi	280	4,03	,782
	Köy/Belde	64	4,05	,743
Öğrenci	İl Merkezi	296	3,89	,780
	İlçe Merkezi	280	3,95	,717
	Köy/Belde	64	4,04	,677
Olumsuzluk	İl Merkezi	296	3,12	1,140
	İlçe Merkezi	280	3,14	1,189
	Köy/Belde	64	3,35	1,240

Tablo 3.6'da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumuna göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları incelendiğinde; genel olarak köy/belde'de ($\bar{X}=3,95$) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının il ($\bar{X}=3,83$) ve ilçe ($\bar{X}=3,88$) merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara göre bakıldığında; kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}=4,03$), iletişim ve işbirliği ($\bar{X}=4,05$), öğrenci ($\bar{X}=4,04$) ve olumsuzluk ($\bar{X}=3,35$) boyutlarında en yüksek ortalamalarının köy/belde'de görev yapan öğretmenlerde olduğu görülürken, en düşük ortalamaların ise kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}=3,95$), iletişim ve işbirliği ($\bar{X}=3,97$), öğrenci ($\bar{X}=3,89$) ve olumsuzluk ($\bar{X}=3,12$) boyutlarında il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun konumuna göre tutum ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara tablo 3.7'de yer verilmiştir.

Tablo 3.7
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme
Tutum Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Tutum Ölçeği	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	,898	2	,449	1,283	,278
	Gruplar içi	222,882	637	,350		
	Toplam	223,780	639			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Gruplar arası	,524	2	,262	,528	,590
	Gruplar içi	316,269	637	,496		
	Toplam	316,793	639			
İletişim ve İşbirliği	Gruplar arası	,697	2	,348	,543	,581
	Gruplar içi	408,908	637	,642		
	Toplam	409,605	639			
Öğrenci	Gruplar arası	1,505	2	,752	1,361	,257
	Gruplar içi	352,104	637	,553		
	Toplam	353,608	639			
Olumsuzluk	Gruplar arası	2,985	2	1,492	1,086	,338
	Gruplar içi	875,397	637	1,374		
	Toplam	878,382	639			

Tablo 3.7'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumuna göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları incelendiğinde genel olarak gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($F=1,283$ $p>.05$) görülmektedir. Yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumuna göre ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının ölçek alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu sonuç beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumunun ölçme değerlendirme tutumlarını etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.8
Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçme Değerlendirme Tutumlarına
İlişkin T-Testi Sonuçları

Tutum Ölçeği	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	p	Etki Büyüklüğü
GENEL	Lisans	553	3,88	,584	1,017	,309	
	Lisans Üstü	87	3,81	,635			
Kişisel ve Mesleki Gelişim	Lisans	553	3,98	,694	,062	,951	
	Lisans Üstü	87	3,97	,767			
İletişim ve İşbirliği	Lisans	553	4,01	,779	,394	,694	
	Lisans Üstü	87	3,97	,930			
Öğrenci	Lisans	553	3,94	,732	,886	,376	
	Lisans Üstü	87	3,86	,811			
Olumsuzluk	Lisans	553	3,20	1,173	2,500	,013	0.29
	Lisans Üstü	87	2,86	1,131			

Tablo 3.8 incelendiğinde genel olarak lisans mezunu ($\bar{X}=3,88$) olan öğretmenlerin ortalamalarının lisans üstü mezunu ($\bar{X}=3,81$) olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; kişisel ve mesleki gelişim ($\bar{X}=3,98$), iletişim ve işbirliği ($\bar{X}=4,01$), öğrenci ($\bar{X}=3,94$) ve olumsuzluk ($\bar{X}=3,20$) boyutlarında lisans mezunlarının tutum ortalamaları lisans üstü mezunların tutum ortalamalarından yüksektir.

Gruplar arası ortalama farklar ise olumsuzluk boyutunda ($t=2,500$; $p<.05$) lisans mezunu olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir (Cohen's $d=.29$). Bu sonuç olumsuzluk boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etkili olmadığını ancak ölçek alt boyutlarından olumsuzluk boyutunda etkili olduğunu göstermektedir.

3.3 Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili Bulgular

Tablo 3.9
Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri

Boyutlar	İfadeler	\bar{X}	SS	Düzye
Genel Bilgiler ($\bar{X}=3,89$)	Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımını açıklarım.	3,84	,812	Yeterliyim
	Ölçme değerlendirmenin, beden eğitimi ve spor dersindeki önemini açıklarım.	3,95	,813	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçlarını belirlerim.	3,94	,834	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor derslerinde, özel gereksinimli öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini bilirim.	3,97	,934	Yeterliyim
	Ölçme ile ilgili temel kavramları açıklarım.	3,98	,843	Yeterliyim
	Öğrencilerin seviyelerine uygun proje çalışmaları hazırlarım.	3,82	,893	Yeterliyim
	Alternatif ölçme araçlarının üstünlüklerini bilirim.	3,91	,878	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun proje örnekleri sunarım.	3,63	,986	Yeterliyim
	Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	4,02	,865	Yeterliyim
	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım	3,88	,865	Yeterliyim
Geliştirme Uygulama ($\bar{X}=3,69$)	Bilişsel alan sınıflamasına uygun nitelikte soru hazırlarım.	3,83	,852	Yeterliyim
	Geliştirdiğim ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarını yaparım.	3,64	,960	Yeterliyim
	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm.	3,56	,987	Yeterliyim
	Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan ölçme değerlendirme formlarını (öz değerlendirme vb.) kullanırım.	3,66	,924	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım alanına uygun beceri testleri kullanırım.	3,86	,928	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçları geliştiririm	3,84	,921	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, vb) araçlarını kullanırım.	3,56	,984	Yeterliyim
Ders ve ders içi etkinliklere katılım değerlendirme çizelgesi kullanırım.	3,58	,993	Yeterliyim	
Süreç Değerlendirme ($\bar{X}=3,84$)	Ölçme değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarı kullanırım.	3,92	,932	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak kontrol listeleri hazırlarım.	3,85	,877	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak derecelendirme ölçekleri hazırlarım	3,89	,856	Yeterliyim
	Ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları kullanırım	3,74	,941	Yeterliyim
	Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim	3,93	,895	Yeterliyim
	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak çalışma yaprağı hazırlarım.	3,75	,944	Yeterliyim
GENEL		3,82	,592	Yeterliyim

Ölçeğin derecelendirmesi 5'li dereceleme tipindedir. Ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesinde maksimum ortalama 5 üzerinden yapılmaktadır. Puanın artması yeterliğin arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten ve alt boyutlardan alınan toplam puanların düşük olması, ölçme değerlendirme yeterlik düzeyinin düşük olduğunu ifade ederken; yüksek olması ise ölçme değerlendirme yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak, madde ortalamaları “çok yeterliyim (5)”, “yeterliyim (4)”, “kısmen yeterliyim (3)”, “yeterli değilim (2)” ve “hiç yeterli değilim (1)” şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 3.9 incelendiğinde; öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri genel olarak ($\bar{X}=3,82$) yeterliyim düzeyindedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri alt boyutlara göre incelendiğinde; genel bilgiler ($\bar{X}=3,89$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,69$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,84$) boyutlarında da yeterliyim düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenler yeterlik ifadelerine en yüksek düzeyde genel bilgiler boyutunda "*Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım*" ($\bar{X}=4,02$), geliştirme uygulama boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım alanına uygun beceri testleri kullanırım*" ($\bar{X}=3,86$), süreç değerlendirme boyutunda "*Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim*" ($\bar{X}=3,93$) şeklinde görüş bildirmişlerdir. En düşük düzeyde ise genel bilgiler boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun proje örnekleri sunarım*" ($\bar{X}=3,63$), geliştirme uygulama boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanırım*" ($\bar{X}=3,56$) ve "*Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm*" ($\bar{X}=3,56$), süreç değerlendirme boyutunda "*Ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları kullanırım*" ($\bar{X}=3,74$) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanında yeterli olduklarını göstermektedir.

3.4. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri İle İlgili İlişkisel Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, öğretmenlikte hizmet yılı, görev yaptıkları okulun konumu ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre ölçme değerlendirme yeterlikleri ile ilgili bulgulara tablo 3.10 ile tablo 3.16 arasında yer verilmiştir.

Tablo 3.10
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Yeterlik Ölçeği	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	Etki Büyüklüğü
GENEL	Erkek	440	3,83	,589	1,106	,269	
	Kadın	200	3,78	,597			
Genel Bilgiler	Erkek	440	3,93	,616	2,323	,020	0.19
	Kadın	200	3,81	,625			
Geliştirme Uygulama	Erkek	440	3,69	,679	-,212	,832	
	Kadın	200	3,70	,654			
Süreç Değerlendirme	Erkek	440	3,86	,637	,628	,530	
	Kadın	200	3,82	,691			

Tablo 3.10'da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine göre ölçme değerlendirme yeterlikleri incelendiğinde genel olarak erkek öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{X}=3,83$) kadın öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}=3,78$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; genel bilgiler ($\bar{X}=3,93$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,86$) boyutlarında erkek öğretmenlerin ortalamaları kadın öğretmenlerin ortalamalarından yüksek iken geliştirme uygulama boyutunda ($\bar{X}=3,70$) ise kadın öğretmenlerin ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarından yüksektir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda genel bilgiler boyutunda aradaki farkın anlamlı olduğu ($t=2,323$ $p<.05$), geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme boyutlarında ise aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p>.05$).

Gruplar arası ortalama farklar ise genel bilgiler boyutunda ($t=2,323$; $p<.05$) erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu anlamlı farklılığın etki büyüklüğü ise düşük düzeydedir (Cohen's $d=.19$). Bu sonuç genel bilgiler boyutunda erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgular öğretmenlerin cinsiyetlerinin

ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde genel olarak etkili olmadığını ancak ölçek alt boyutlarından genel bilgiler boyutunda etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.11
Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Ölçme Değerlendirme
Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Yeterlik Ölçeği	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Ortaokul	289	3,81	,584	-,083	,934
	Lise	351	3,82	,598		
Genel Bilgiler	Ortaokul	289	3,93	,582	1,336	,182
	Lise	351	3,87	,650		
Geliştirme Uygulama	Ortaokul	289	3,65	,705	-1,496	,135
	Lise	351	3,73	,640		
Süreç Değerlendirme	Ortaokul	289	3,84	,653	-,369	,712
	Lise	351	3,85	,656		

Tablo 3.11'de beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre ölçme değerlendirme yeterlikleri incelendiğinde; genel olarak lisede çalışanların ortalamalarının ($\bar{X}=3,82$) ortaokulda çalışanların ortalamalarından ($\bar{X}=3,81$) yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; genel bilgiler boyutunda ortaokulda ($\bar{X}=3,93$) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu, geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,73$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,85$) boyutlarında ise lisede görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda gruplar arası ortalama farkların hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Buna göre, görev yapılan okul türünün öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.12
Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik
Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Yeterlik Ölçeği	Hizmet Yılları	N	\bar{X}	SS
GENEL	1-5	239	3,79	,637
	6-10	187	3,74	,614
	11-15	86	3,95	,511
	16-20	79	3,86	,527
	21 ve üzeri	49	3,93	,438
Genel Bilgiler	1-5	239	3,83	,667
	6-10	187	3,83	,647
	11-15	86	4,05	,517
	16-20	79	3,98	,530
	21 ve üzeri	49	4,04	,505
Geliştirme Uygulama	1-5	232	3,71	,692
	6-10	187	3,59	,701
	11-15	91	3,81	,632
	16-20	76	3,70	,647
	21 ve üzeri	54	3,77	,504
Süreç Değerlendirme	1-5	232	3,82	,708
	6-10	187	3,78	,680
	11-15	91	3,98	,556
	16-20	76	3,87	,579
	21 ve üzeri	54	3,96	,514

Tablo 3.12 incelendiğinde genel olarak en yüksek ortalamanın 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerde, en düşük ortalamanın ise 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; genel bilgiler ($\bar{X}=4,05$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,81$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,98$) boyutlarında en yüksek ortalamanın 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerde olduğu, yine genel bilgiler ($\bar{X}=3,83$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,59$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,78$) boyutlarında en düşük ortalamanın 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yıllarına göre ölçme değerlendirme yeterlikleri ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara Tablo 3.13'de yer verilmiştir.

Tablo 3.13
Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri
Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yeterlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	η^2
GENEL	Gruplar arası	3,704	4	,926	2,668	,031	0,01
	Gruplariçi	220,387	635	,347			
	Toplam	224,092	639				
Genel Bilgiler	Gruplar arası	5,471	4	1,368	3,601	,006	0,02
	Gruplariçi	241,199	635	,380			
	Toplam	246,670	639				
Geliştirme Uygulama	Gruplar arası	3,434	4	,859	1,915	,106	
	Gruplariçi	284,661	635	,448			
	Toplam	288,095	639				
Süreç Değerlendirme	Gruplar arası	3,109	4	,777	1,822	,123	
	Gruplariçi	270,835	635	,427			
	Toplam	273,944	639				

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin hizmet yıllarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda ölçek geneli gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ($F=2,668$, $p<.05$) görülmektedir. Anlamlı farklılığın etki büyüklüğü düşük düzeyde ($\eta^2=.01$) olup toplam varyansın % 1'ini açıklamaktadır. Bu sonuç hizmet yıllarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Alt boyutlara bakıldığında gruplar arası ortalamaların genel bilgiler boyutunda istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ($F=3.601$, $p<.05$) görülmektedir. Genel bilgiler boyutunda görülen anlamlı farklılığın etki büyüklüğü düşük düzeyde ($\eta^2=.02$) olup toplam varyansın % 2'sini açıklamaktadır. Geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı

($p > .05$) görülmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinde hizmet yıllarına göre hangi gruplar lehine farkın oluştuğunu belirlemek için Tukey testi yapılmış ve anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara tablo 3.14’de yer verilmiştir.

Tablo 3.14
Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri
Ortalamaları ve Anlamlılık Düzeyleri

Değişken	(I) hizmet yılı	(J) hizmet yılı	Ortalamalar Farkı (I-J)	SE	p
Genel	1-5	6-10	,05543	,05752	,871
		11-15	-,15958	,07408	,199
		16-20	-,06649	,07646	,908
		21 yıl ve üzeri	-,14037	,09239	,550
	6-10	1-5	-,05543	,05752	,871
		11-15	-,21501(*)	,07676	,042
		16-20	-,12192	,07905	,535
		21 ve üzeri	-,19581	,09455	,234
	11-15	1-5	,15958	,07408	,199
		6-10	,21501(*)	,07676	,042
		16-20	,09308	,09181	,849
		21 ve üzeri	,01920	,10545	1,000
	16-20	1-5	,06649	,07646	,908
		6-10	,12192	,07905	,535
		11-15	-,09308	,09181	,849
		21 ve üzeri	-,07388	,10713	,959
	21 ve üzeri	1-5	,14037	,09239	,550
		6-10	,19581	,09455	,234
		11-15	-,01920	,10545	1,000
		16-20	,07388	,10713	,959
Genel Bilgiler	1-5	6-10	,00927	,06017	1,000
		11-15	-,21490(*)	,07750	,045
		16-20	-,14633	,07998	,357
		21 ve üzeri	-,20719	,09665	,203
	6-10	1-5	-,00927	,06017	1,000
		11-15	-,22417(*)	,08030	,043
		16-20	-,15559	,08270	,328
		21 ve üzeri	-,21646	,09891	,185
	11-15	1-5	,21490(*)	,07750	,045
		6-10	,22417(*)	,08030	,043
		16-20	,06858	,09605	,953
		21 ve üzeri	,00771	,11031	1,000
	16-20	1-5	,14633	,07998	,357
		6-10	,15559	,08270	,328
		11-15	-,06858	,09605	,953
		21 ve üzeri	-,06086	,11207	,983

	21 ve üzeri	1-5 6-10 11-15 16-20	,20719 ,21646 -,00771 ,06086	,09665 ,09891 ,11031 ,11207	,203 ,185 1,000 ,983	
Geliştirme Uygulama	1-5	6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri	,11960 -,09597 ,01558 -,06153	,06537 ,08419 ,08689 ,10500	,357 ,785 1,000 ,977	
	6-10	1-5 11-15 16-20 21 ve üzeri	-,11960 -,21557 -,10402 -,18114	,06537 ,08723 ,08984 ,10745	,357 ,099 ,775 ,444	
	11-15	1-5 6-10 16-20 21 ve üzeri	,09597 ,21557 ,11155 ,03444	,08419 ,08723 ,10434 ,11984	,785 ,099 ,822 ,999	
	16-20	1-5 6-10 11-15 21 ve üzeri	-,01558 ,10402 -,11155 -,07711	,08689 ,08984 ,10434 ,12175	1,000 ,775 ,822 ,970	
	21 ve üzeri	1-5 6-10 11-15 16-20	,06153 ,18114 -,03444 ,07711	,10500 ,10745 ,11984 ,12175	,977 ,444 ,999 ,970	
	Süreç Değerlendirme	1-5	6-10 11-15 16-20 21 ve üzeri	,04681 -,15217 -,04286 -,13413	,06376 ,08212 ,08476 ,10242	,948 ,344 ,987 ,685
		6-10	1-5 11-15 16-20 21 ve üzeri	-,04681 -,19898 -,08967 -,18095	,06376 ,08509 ,08763 ,10481	,948 ,134 ,845 ,418
		11-15	1-5 6-10 16-20 21 ve üzeri	,15217 ,19898 ,10931 ,01804	,08212 ,08509 ,10178 ,11689	,344 ,134 ,820 1,000
		16-20	1-5 6-10 11-15 21 ve üzeri	,04286 ,08967 -,10931 -,09128	,08476 ,08763 ,10178 ,11876	,987 ,845 ,820 ,940
		21 ve üzeri	1-5 6-10 11-15 16-20	,13413 ,18095 -,01804 ,09128	,10242 ,10481 ,11689 ,11876	,685 ,418 1,000 ,940

Tablo 3.14'de gruplar arası ortalamalar incelendiğinde; genel olarak ortalamalar arası anlamlı farklılığın 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl görev yapan öğretmenler lehine ($p < .05$) olduğu

görülmektedir. Bu sonuç 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin 6-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Genel bilgiler boyutunda gruplar arası ortalamalar incelendiğinde ortalamalar arası anlamlı farklılığın 1-5 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl görev yapan öğretmenler lehine ($p<.05$) olduğu, 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15 yıl görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl görev yapan öğretmenler lehine ($p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu durum genel bilgiler boyutunda 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlerden yüksek olduğunu göstermektedir. Genel bilgiler boyutunda ölçme değerlendirmenin önemi, beden eğitimi ve spor dersinde ölçme değerlendirme yaklaşımı, ölçme değerlendirme ile ilgili temel kavramların bilgisi gibi temel bilgilerle ilgili yeterlik ifadeleri bulunmaktadır. 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin özellikle belirtilen yeterliklere 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde sahip oldukları görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular hizmet yıllarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.15**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri**

Yeterlik Ölçeği	Okulun Konumu	N	\bar{X}	SS
GENEL	İl Merkezi	288	3,81	,630
	İlçe Merkezi	286	3,81	,565
	Köy/Belde	66	3,87	,534
Genel Bilgiler	İl Merkezi	288	3,88	,649
	İlçe Merkezi	286	3,89	,607
	Köy/Belde	66	3,96	,556
Geliştirme Uygulama	İl Merkezi	288	3,69	,707
	İlçe Merkezi	286	3,69	,632
	Köy/Belde	66	3,70	,686
Süreç Değerlendirme	İl Merkezi	288	3,84	,679
	İlçe Merkezi	286	3,83	,643
	Köy/Belde	66	3,93	,594

Tablo 3.15 incelendiğinde genel olarak köy/belde'de ($\bar{X}=3,87$) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının il merkezi ($\bar{X}=3,81$) ve ilçe merkezinde ($\bar{X}=3,81$) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu, il ve ilçe merkezlerinde çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ise eşit olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında genel bilgiler ($\bar{X}=3,96$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,70$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,93$) boyutlarında en yüksek ortalamanın köy/belde'de görev yapan öğretmenlerde olduğu; genel bilgiler boyutunda en düşük ortalamanın il merkezinde görev yapan öğretmenlerde ($\bar{X}=3,88$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,69$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,83$) boyutlarında ise en düşük ortalamanın ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumuna göre ölçme değerlendirme yeterlik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmış ve elde edilen sonuçlara tablo 3.16'da yer verilmiştir.

Tablo 3.16

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulun Konumuna Göre Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Yeterlik Ölçeği	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
GENEL	Gruplar arası	,202	2	,101	,288	,750
	Gruplar içi	223,890	637	,351		
	Toplam	224,092	639			
Genel Bilgiler	Gruplar arası	,341	2	,171	,441	,644
	Gruplar içi	246,329	637	,387		
	Toplam	246,670	639			
Geliştirme Uygulama	Gruplar arası	,011	2	,006	,013	,987
	Gruplar içi	288,084	637	,452		
	Toplam	288,095	639			
Süreç Değerlendirme	Gruplar arası	,550	2	,275	,641	,527
	Gruplar içi	273,394	637	,429		
	Toplam	273,944	639			

Tablo 3.16 incelendiğinde genel olarak gruplar arası ortalamaların istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ($F=,288$ $p>.05$) görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında da gruplar arası ortalamaların hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı

derecede farklılaşmadığı ($p>.05$) görülmektedir. Bu sonuç beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumunun ölçme değerlendirme yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 3.17
Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Yeterlik Ölçeği	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	t	p
GENEL	Lisans	553	3,82	,584	1,041	,298
	Lisans Üstü	87	3,75	,640		
Genel Bilgiler	Lisans	553	3,91	,616	1,260	,208
	Lisans Üstü	87	3,82	,649		
Geliştirme Uygulama	Lisans	553	3,70	,657	,521	,602
	Lisans Üstü	87	3,66	,756		
Süreç Değerlendirme	Lisans	553	3,86	,651	1,060	,289
	Lisans Üstü	87	3,78	,675		

Tablo 3.17 incelendiğinde genel olarak lisans mezunu ($\bar{X}=3,82$) olan öğretmenlerin ortalamalarının lisans üstü mezunu ($\bar{X}=3,75$) olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında; genel bilgiler ($\bar{X}=3,91$), geliştirme uygulama ($\bar{X}=3,70$) ve süreç değerlendirme ($\bar{X}=3,86$) boyutlarında lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarının lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t testi sonucunda gruplar arası ortalama farklar hiçbir boyutta istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Elde edilen bu sonuçlar eğitim düzeylerinin öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

3.5. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle Yeterlikleri Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Tablo 3.18

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları İle Yeterlikleri Aralarındaki İlişki Sonuçları

		YETERLİK ÖLÇEĞİ		
		Genel Bilgiler	Geliştirme Uygulama	Süreç Değerlendirme
TUTUM ÖLÇEĞİ	Kişisel ve Mesleki Gelişim	,882(**) ,000	,846(**) ,000	,836(**) ,000
	İletişim ve İşbirliği	,781(**) ,000	,778(**) ,000	,767(**) ,000
	Öğrenci	,810(**) ,000	,754(**) ,000	,772(**) ,000
	Olumsuzluk	,089(*) ,025	,139(**) ,000	,085(*) ,031

Büyüköztürk (2014: 52) korelasyon katsayısının 1.00 olması durumunda mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması durumunda mükemmel negatif ilişkiyi; 0.00 olması durumunda ilişkinin olmadığını, ayrıca korelasyon katsayısının 0.70-1.00 arasında olmasının yüksek; 0.70-0.30 arasında olmasının orta; 0.30-0.00 arasında olmasının ise düşük düzeyde bir ilişkiyi ifade ettiğini belirtmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilişkin tutum ve yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda; kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu ile genel bilgiler ($r=0,882$, $p<0,001$), geliştirme uygulama ($r=0,846$, $p<0,001$) ve süreç değerlendirme ($r=0,836$, $p<0,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, iletişim ve işbirliği ile genel bilgiler ($r=0,781$, $p<0,001$), geliştirme uygulama ($r=0,778$, $p<0,001$) ve süreç değerlendirme ($r=0,767$, $p<0,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, öğrenci alt boyutu ile genel bilgiler ($r=0,810$, $p<0,001$), geliştirme uygulama ($r=0,754$, $p<0,001$) ve süreç değerlendirme ($r=0,772$, $p<0,001$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve olumsuzluk alt boyutu ile genel bilgiler ($r=0,89$, $p<0,005$), geliştirme uygulama ($r=0,139$, $p<0,001$) ve süreç değerlendirme ($r=0,885$, $p<0,005$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.6. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.19

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme İle İlgili Görüşleri

Kategori	İfadeler	f
Gerekli Bulma (17)	Ne kadar öğretim yapabildiğini görme	6
	Önemli görme	3
	İşe yarama	2
	Değerlendirme sonuçlarına göre yeni çalışmalar yapma	2
	Yetenekli olanları keşfetmeyi sağlama	2
	Sporcu seçimi için gerekli	1
	Yeni bir ölçme değerlendirme sistemi olmalı	1
Önemsiz Görme (3)	Not verip geçme	1
	Olmazsa olmaz değil	1
	Değerlendirme kağıt üzerinde kalması	1

Tablo 3.19 incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirmeyi gerekli buldukları (17) görülmektedir. Öğretmenler, derslerinde ölçme değerlendirmeyle ilgili en fazla ne kadar öğretim yapabildiğini görmeyi sağladığına (6) ve önemli görmeye (3) vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte ölçme değerlendirmenin önemsiz olduğu da (3) ifade edilmiştir. Bu süreçte öğretmenler not verip geçtiklerini (1), olmazsa olmaz bir süreç olmadığını (1) ve değerlendirmenin kağıt üzerinde kaldığını (1) belirtmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler ölçme değerlendirmeye yönelik olumlu görüşe sahip olsalar da olumsuz görüşlerin olduğu da görülmektedir. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

" Ölçme değerlendirme yaparak ne kadar öğrenmişler görebiliyorum." (K3)

" Geri dönüt verdiği için gerekli buluyorum." (E9)

"Olmazsa olmaz bir şey değil, olsa da olur olmasa da." (E1)

" Not verir geçerim." (E2)

3.7. Öğretmenlerin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Tablo 3.20

Öğretmenlerin Derslerinde Daha Çok Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Uygulama (Gözlem, performans ölçeği, derecelendirme ölçeği)	18
Uygulama, teorik ve sözlü	16
Uygulama ve teorik	4
Uygulama ve sözlü	3

Tablo 3.20 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerinde daha çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak uygulama (18) türü sınavları belirtmişlerdir. Öğretmenler, uygulama türü sınavlar içerisinde de özellikle gözlem, performans ölçeği ve derecelendirme ölçeğini ön plana çıkarmışlardır. Uygulama sınavı ile birlikte teorik ve sözlü sınav da kullanıyorum diyen öğretmenlerin sayısı da oldukça fazladır (16).

Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Genelde uygulama ama hava soğuksa sözlü ya da teorik." (K3)

" Beden eğitiminde ölçme kısıtlı olduğu için genel olarak uygulama, bazen sözlü ve teorik." (E1)

" Uygulamalı yöntemleri kullanıyorum, ara sıra teorik ya da sözlü de yapıyorum." (E14).

3.8. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklarla İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.21

Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Kategori	İfadeler	f
Herhangi Bir Zorluğun Olması (22)	Zaman	4
	Materyal eksikliği	4
	Sınıf mevcudu	3
	Bireysel farklılıklar	3
	Okul idaresinin derse önem vermemesi	2
	Mekan	2
	Çocuklar tarafından derse önem verilmemesi	2
	Velilerin dersi önemsememesi	1
	Soğuk hava şartları	1
Herhangi Bir Zorluğun Olmaması (15)	Şimdiye kadar herhangi bir zorlukla karşılaşmama	15

Tablo 3.21 incelendiğinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ifade eden öğretmenlerin sayısının fazla (15) olduğu görülmektedir.

Genel olarak öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir ancak uygulamada bir çok zorlukla karşılaştığı da görülmektedir. Özellikle bu süreçte zaman yetersizliği (4), materyal eksikliği (4), sınıf mevcudu (3) ve bireysel farklılıklar (3) en çok vurgu yapılan zorluklardır. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

"Kalabalık sınıflarda uygulama yapmak için zaman yetmiyor." (E9)

" Sınıflar çok kalabalık, malzeme ve süre sıkıntısı çekiyorum." (K10)

" Mekan sıkıntısından dolayı her uygulamayı yapamıyorum." (E11)

3.9. Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemleriyle İlgili Önerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.22
Öğretmenlerin Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Önerileri

Kategori	İfadeler	f
Önerinin Olması (10)	Rahat değerlendirme yapacak mekan olmalı	5
	Yeterli malzeme/materyal sağlanmalı	2
	Uygulama türü sınavlar yapılmalı	1
	Ölçme değerlendirme yöntemleri artırılmalı	1
	Beden eğitimi ve spor dersine özgü ölçme araçları geliştirilmeli	1
Önerinin Olmaması (16)		16

Tablo 3.22 incelendiğinde önerisi olmayan öğretmenlerin sayısının fazla (16) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler en fazla, rahat değerlendirme yapacak mekan eksikliği (5) ile malzeme/materyal (2) eksikliğine vurgu yapmışlardır. Elde edilen bu sonuçları desteklemek için öğretmenlerin doğrudan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

" Beden eğitimi dersi için ölçme alanlarındaki eksiklikler giderilmeli." (E11)

" Her okula bir spor salonu her şeyi çözer diye düşünüyorum." (K13)

"Uygulama sınavlarının yapılmasının daha objektif değerlendirmeye imkan sağlayacağını düşünüyorum. " (E4)

SONUÇ

Öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları genel olarak katılıyorum düzeyinde olup olumlu yöndedir. Öğretmenler tutum ifadelerine en yüksek düzeyde kişisel ve mesleki gelişim boyutunda "*Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konularına hakim olması gerektiğini düşünüyorum*", iletişim ve işbirliği boyutunda "*Ölçme değerlendirme süreçlerinde, meslektaşlarımla işbirliği yapmanın önemli olduğuna inanıyorum*", öğrenci boyutunda "*Derslerimde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandığımda öğrencilerin derse ilgisinin arttığını düşünüyorum*" şeklinde görüş bildirmişlerdir. En düşük düzeyde ise olumsuzluk boyutunda "*Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların bilinmesinin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum*" ve "*Beden eğitimi ve spor dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum*" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın nitel boyutunda da nicel boyuttaki durumu destekler nitelikte öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ölçme değerlendirmeyi gerekli olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yine araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derslerinde kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak öneri belirtmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde; Duran, Mihladız, ve Ballıel (2013) çalışmalarında öğretmenlerin alternatif yöntemleri çoğunlukla "gerekli" buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özenç (2013)'in çalışmasında elde edilen sonuçlara göre görüşme yapılan öğretmenler ölçme ve değerlendirmenin önemli, gerekli ve faydalı olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca Mintah (2003), Çalık (2007), Duban ve Küçükıılmaz (2008), Erdoğan (2010) ve Duran, Mihladız, ve Ballıel (2013) çalışmalarında genel anlamda öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışkan ve Yazıcı (2013)'nın ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeği geliştirdikleri ve öğretmenlerin tutum düzeylerini çeşitli değişkenlere göre inceledikleri görülmektedir. Araştırmada öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tutumlarının yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yaşar (2014b) da öğretmen adaylarının tutumlarını araştırmış ve ölçme değerlendirme tutumlarının çok düşük düzeyde olduğunu saptamıştır.

Cinsiyet beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumlarını etkileyen bir değişken değildir. Çalışkan ve Yazıcı (2013) çalışmalarında öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre

değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Erdoğan (2010) ve Aktaş ve Alıcı (2012) yapmış oldukları çalışmalarda tutumların cinsiyetlere göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte alan yazın incelendiğinde öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin etkili bir değişken olduğunu gösteren yayınlar da yer almaktadır (Şahin ve Karaman, 2013; Yaşar, 2014; Kılıç, 2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etkili bir değişken değildir ancak ölçme aracının alt boyutlarından olumsuzluk boyutunda etkili bir değişkendir. Olumsuzluk boyutunda ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları lisede görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Kılıç (2014) çalışmasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu bulmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet yılları ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken değildir. Kılıç (2014) çalışmasında öğretmenlerin hizmet sürelerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu bulmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumu ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken değildir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları üzerinde genel olarak etkili değildir, ancak ölçek alt boyutlarından olumsuzluk boyutunda etkili bir değişkendir. Olumsuzluk boyutunda lisans mezunu olan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutumları lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri genel olarak "yeterliyim" düzeyindedir. Buna göre öğretmenler değerlendirme alanında yeterlidirler. Araştırmanın nitel boyutunda değerlendirme sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadıkları yönünde görüş bildirmeleri de araştırmanın nicel boyutundaki bu durumu destekler niteliktedir. Aynı zamanda yine araştırmanın nitel boyutunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerinde daha çok kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak uygulama türü sınavları belirtmişlerdir. Alan yazında, bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşan çalışmalar görülmektedir (Tousignant ve Siedentop, 1983; Weinberg, 1996; Lund, 1997; Mintah, 2003; Birgin ve Gürbüz, 2008; Yeşil, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009;

Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Şaşmaz Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Çalışkan, 2012; Duran, Mıhladız, ve Balliel 2013; Üztemur ve Metin, 2015). Bununla birlikte yapılan bazı çalışma sonuçlarında ise kendilerini orta düzeyde yeterli veya yetersiz olarak gören öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının olduğu görülmektedir (Temel, 1991; Killora, 1992; Daniel ve King, 1998; Güven, 2001; Karaca, 2003; Bıçak ve Çakan, 2004; Çakan, 2004; Kilmen, Akın Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Volante ve Fazio, 2007; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Erdoğan ve Kurt, 2012; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Evin Gencil ve Özbaşı, 2013). Yine İzci, Göktaş ve Şad (2014)'ın çalışmalarında adaylar kendilerini yeterli ile kısmen yeterli arasında görmekteyler.

Öğretmenler yeterlik ifadelerine en yüksek düzeyde genel bilgiler boyutunda "*Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım*", geliştirme uygulama boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım alanına uygun beceri testleri kullanırım*", süreç değerlendirme boyutunda "*Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim*" şeklinde görüş bildirmişlerdir. En düşük düzeyde ise genel bilgiler boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun proje örnekleri sunarım*", geliştirme uygulama boyutunda "*Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanırım*" ve "*Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm*", süreç değerlendirme boyutunda "*Ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları kullanırım*" şeklinde görüş bildirmişlerdir

Ayrıca, araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinde yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak özellikle zaman yetersizliği, materyal eksikliği, bireysel farklılıklar ve sınıf mevcuduna vurgu yapmışlardır. İlgili literatür incelendiğinde, Gelbal ve Kellecioğlu (2007) ve Sağlam Arslan, Devocioğlu Kaymakçı ve Arslan (2009) ölçme değerlendirme sürecinde, sınıflarda öğrenci sayılarının fazla oluşu ve sürenin yetmemesinin öğretmenler tarafından sorun olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yine Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş (2010) ölçme değerlendirme sürecinde, sınıfların kalabalık olması, maliyet ve zaman yetersizliğinin öğretmenler tarafından sorun olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Watt (2005) da ölçme değerlendirme sürecinde zaman probleminin olduğunu belirtmiştir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin cinsiyetleri ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde genel olarak etkili değildir ancak ölçek alt boyutlarından genel bilgiler boyutunda etkilidir. Buna göre genel bilgiler boyutunda erkek öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlikleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyetin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Balcı ve Tekkaya, 2000; Karaca, 2003; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Şahin ve Ersoy, 2009; Çoklar ve Odabaşı, 2009; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011; Çalışkan, 2012; Erdoğan ve Kurt, 2012; Çalışkan, Uymaz ve Tekin, 2013; Evin Gencil ve Özbaşı 2013; Şahin ve Uysal, 2013). Bununla birlikte Karamustafaoğlu, Çağlar ve Meşeci (2012) ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanımı konulu çalışmalarında cinsiyetin etkisi olan bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Yine Üztemur ve Metin (2015) çalışmalarında cinsiyetin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özenç (2013) de çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerinin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerinde etkisi olan bir faktör olduğunu açığa çıkarmışlardır. Görev yapılan okul türü beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini etkileyen bir faktör değildir. İlgili literatür incelendiğinde konu ile ilgili yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir (Daniel ve King, 1998; Özenç, 2013). Bununla birlikte görev yapılan okul türünün ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Zhang ve Bury Stock, 2003; Çakan, 2004). Hizmet yılları beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişkendir. Genel bilgiler boyutunda 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri 1-5 ve 6-10 yıl çalışan öğretmenlerden yüksektir. Genel bilgiler boyutunda ölçme değerlendirmenin önemi, beden eğitimi ve spor dersinde ölçme değerlendirme yaklaşımı, ölçme değerlendirme ile ilgili temel kavramların bilgisi gibi temel bilgilerle ilgili yeterlik ifadeleri bulunmaktadır. 11-15 yıl görev yapan öğretmenlerin özellikle belirtilen yeterlikleri 1-5 ve 6-10 yıl çalışanlardan yüksek düzeydedir. Özenç (2013) öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerini konu alan çalışmasında hizmet yılının etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Peker ve Gülle (2011) de çalışmalarında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Imwold, Rider ve Johnson'da

kıdemın yeterlik üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Karamustafaoğlu, Çağlar ve Meşeci (2012) ölçme araçların geliştirilmesi ve kullanımını üzerine yapmış olduğu çalışmalarında öğretmenlerin hizmet yıllarının etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine alan yazındaki çalışmalarda öğretmenlerin kıdemlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır (Cizek, Fitzgerald ve Rachor, 1996; Daniel ve King, 1998; Çalışkan, 2012; Üztemur ve Metin, 2015). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun konumu ölçme değerlendirme yeterlikleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Eğitim düzeyleri beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterliklerini etkileyen bir faktör değildir. Karamustafaoğlu, Çağlar ve Meşeci (2012) çalışmalarında eğitim durumlarının ölçme değerlendirme yeterlikleri konusunda etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özenç (2013) ise öğretmenlerin ölçme değerlendirme bilgi düzeylerini konu alan çalışmasında eğitim düzeyinin etkili bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyle ilgili tutumları ve ölçme değerlendirme yeterlikleri arasında kişisel ve mesleki gelişim alt boyutu ile genel bilgiler, geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme alt boyutları arasında, iletişim ve işbirliği ile genel bilgiler, geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme alt boyutları arasında, öğrenci alt boyutu ile genel bilgiler, geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve olumsuzluk alt boyutu ile genel bilgiler, geliştirme uygulama ve süreç değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kılıç (2014) çalışmasında öğretmenlerin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Ayrıca yeterlik ve tutum arasındaki ilişki üzerine yapılan bir çok araştırma sonuçlarında da benzer şekilde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Arslan, 2008; Kutluca ve Ekici, 2010; Usta ve Korkmaz, 2010; Çetin, Çalışkan ve Menzi, 2012).

KAYNAKÇA

Kitaplar

- Aktop, A. (2015). Spor Pedagojisi. E. Demir (Ed.). *Spor Bilimlerine Giriş* içinde. Ankara: Nobel Akademik, 177-207.
- Alpar, R. (2014). *Spor, Sağlık ve Eğitim Bilimlerinden Örneklerle Uygulamalı İstatistik ve Geçerlik Güvenirlik*. 3. Baskı. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Başol, G. (2008). Öğrenme Çıktılarını Değerlendirme ve Not Verme. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 221-243.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin. H. M. (2005). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*. 3. Baskı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 4. Baskı. Ankara: Binbaşıoğlu Yayın Evi.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö., E. Akgün, Ş. Karadeniz ve F. Demirel. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, R., R. Altunışık ve E. Yıldırım. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. 9. Baskı. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Creswell, J.,W. ve Plano Clark, V., L. (2015). *Designing And Conducing Mixed Methods Reserarch*. Y. Dede ve S., B. Demir (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (orijinal baskı tarihi 2011)
- Çelik Kayapınar, F. ve B. Savaş. (2012). *İlk+Ortaokullarda Beden Eğitimi Dersinde Ölçme ve Değerlendirme*. 1.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö, G. Şekercioğlu ve Ş. Büyüköztürk. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devellis, R. F. (2017). *Scale Development-Theory and Applications*. T. Totan (çev.). Ankara: Nobel (orijinal baskı tarihi 2012).

- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. 1.Baskı. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Glesne, C. (2015). *Becoming Qualitative Researchers*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (orijinal baskı tarihi 2011)
- George, D. ve M. Mallery (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. 17,0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- İnal, A. N. (2003). *Beden Eğitimi ve Spor Bilimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. 6. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İşman, A. ve A. ESKİCUMALI. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. 4.Baskı. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, Ş. (2014). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde. Ankara: Asil Yayınları, 321-331.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayış, A. (2014). Güvenilirlik Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde. Ankara: Asil Yayınları, 404-409.
- Keller, J. (2017). *Attitude Is Everything*. O. Çelik (çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları (orijinal baskı tarihi 2012).
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M., B. ve Huberman, A., M. (2016). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (çev.). Ankara: Pegem Akademi (orijinal baskı tarihi 1984)
- Miles, M., B.ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. 2. Baskı. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme*. 3.Baskı Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. ve H., İ. Yalın. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgüven, İ. E. (2015). *Psikolojik Testler*. 13.Baskı. Ankara: Nobel.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi*. 1.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci. SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. 1.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2009). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 1-15.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B., G. ve Fidell, L., S. (2015). *Using Multivariate Statistics*. M. Baloğlu (çev.). Ankara: Nobel (orijinal baskı tarihi 2013)
- Tamer, K. ve A. Pulur. (2001). *Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri*. 1. Baskı. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. 11.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. 2.Baskı. Ankara: Ocak Yayınevi.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 1.Baskı. Kırşehir: Sohbet Kitabevi Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. 5. Baskı. Ankara: Nobel.
- Tekindal, Satılmış. (2009). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. 2.Baskı. Ankara. Nobel
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. 10.Baskı. Ankara:Yargıcı Matbaası.
- Yalçın, M. (2006). *Beden Eğitimi ve Sporda Gözlem ve Değerlendirme*. 1.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yaşar, M. (2008b). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 1-8.
- Yaşar, M. (2008a). Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 9-42.
- Yel, S, A.Taşdemir ve A.Yıldırım. (2008). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. B. Tay ve A. Öcal (Ed.). *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 37-90.
- Yetim, A. (2010). *Sosyoloji ve Spor*. 4.Baskı. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yetim, A. ve R. Cengiz. (2010). *İletişim ve Spor*. 1. Baskı. Ankara: Berikan Yayınevi.

- Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7.Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve A., M. Sünbül. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. 1.Baskı. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde Kullanılan Ölçme Araçlarının Nitelikleri. S. Erkan ve M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 38-66.
- Yücel, C. (2009). Sınıf İçi Değerlendirme ve Not Verme. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve Değerlendirme* içinde. Ankara: Pegem Akademi, 325-363.

Sürekli Yayınlar

- Akdağ Gürsoy, G. (2015). Alan İle İlişkilendirilmiş Uygulamalı Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine, Tutumlarına ve Alan Bilgilerine Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, M. ve D. Alıcı (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖD- TÖ) Geliştirilmesi. *Journal Of Qafqaz University*. 37. 66-73.
- Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 24. 24.
- Baki, A. ve T. Gökçek (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11. 42. 2-21.
- Balcı, E. ve C. Tekkaya (2000). Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18. 42-50.
- Bıçak, B. ve M. Çakan (20-22 Aralık 2004). Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri. *Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*. Ankara. 20-22.
- Birgin, O. ve R. Gürbüz (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20. 163-179.
- Cizek, G. J., S. M. Fitzgerald ve R. E. Rachor (1996). Teachers' Assessment Practices: Preparation, Isolation, And The Kitchen Sink. *Educational Assessment*. 3. 2. 159-179.
- Coşkun, E., İ. Gelen ve E. P. Öztürk (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6. 12. 140-163.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37. 2. 99-114.
- Çalık, S. (Eylül 2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 5-7.

- Çalışkan, H. (2012). Development Of The Measurement And Evaluation Self-Efficacy Perception Scale And The Examination Of The Status Of Social Studies Teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, Special Issue*. 4. 1. 1003–1008.
- Çalışkan, H. ve K. Yazıcı (2013). Developing An Attitude Scale Assessment And Evaluation And Analyzing Of Social Studies Teachers Attitude Levels İn Terms Of Several Variables. *International Journal of Human Sciences*. 10. 1. 398-415.
- Çalışkan, H., M. Uymaz ve D. Tekin (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6. 14. 240-261.
- Çelikkaya, T., U. Karkuş ve Ç. Öztürk Demirbaş (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. 1. 57–76.
- Çetin, O., E. Çalışkan ve N. Menzi (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri İle Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*. 11. 2.
- Çoklar, A. N. ve H. F. Odabaşı (2009). Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Özyeterliklerinin Belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28. 112.
- Daniel, L. G. ve D. King (1998). A Knowledge And Use Of Testing And Measurement Literac Of Elementary And Secondary Teachers. *Journal of Educational Research*. 91. 6. 331-344.
- Duban, N., ve E. A. Küçükyılmaz (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*. 7.3. 769-784.
- Duran, M., G. Mihladi ve B. Balliel (2013). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Yeterlik Düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* Yıl: 2. 2. 26-37.
- Erdoğdu, M. Y. (11-13 Kasım 2010). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Confrence on New Trends İn Education and Their Implications*. Antalya. 11-13.
- Erdoğdu, M. Y. ve F. Kurt (2012). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1.2. 23–36.

- Evin Gencil, İ ve D. Özbaşı (2013). Investigating Prospective Teachers' Perceived Levels of Competence towards Measurement and Evaluation. *Elementary Education Online*, 12. 1. 190-201.
- Gelbal, S. ve H. Kelecioğlu (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33. 135-145.
- Güven, S. (7-9 Haziran 2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi. *10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7-9.
- İzci, E., E. Göktaş ve S. N. Şad (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 15. 2. 37-57.
- Karaca, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik İlişkin Algıları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16. 213-230.
- Karamustafaoğlu, S., A. Çağlak ve B. Meşeci (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1. 2. 167- 179.
- Kılıç, R. (2014). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Bilgi, Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilmen, S., M. Akın Kösterelioğlu ve İ. Kösterelioğlu (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7. 1. 117-127.
- Killoran, J. (1992). Indefense of The Multiple-Choice Question. *Social Education*. 5612. 107-109.
- Kutluca, T. ve G. Ekici (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38. 38.
- Lai, H. R., D.M. Wu, P. H. Lee & Y. S. Jhang (2018). Health Literacy Teaching Beliefs, Attitudes, Efficacy, and Intentions of Middle School Health and Physical Education Teachers. *Journal of School Health*. 88.5. 350-358.
- Lund, J. (1997). Authentic Assessment: Its Development and Applications. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*. 68.7. 25-28.

- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement . *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 7. 3. 161-174
- Ozan, C. ve E. Köse (2013). Adaptation of Attitudes toward Educational Measurement Inventory to Turkish. *E-İnternational Journal of Educational Research*. 4. 2. 29-47.
- Hensley, L. (1997). Alternative Assessment for Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 68171. 19-24.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Peker, M., ve M. Güllü (2011). Matematik Öğretmenlerinin Yeni Matematik Öğretim Programında Yer Alan Ölçme Araçları Hakkındaki Bilgi Düzeyleri ve Bu Ölçme Araçlarını Kullanma Sıklıkları. *İlköğretim Online*. 10. 2. 703-716.
- Sağlam Arslan, A., Y. Devcioğlu Kaymakçı ve S. Arslan (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28. 1-12.
- Şahin, Ç ve P. Karaman (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin İnançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28. 2. 394-407.
- Şahin, Ç. ve E. Ersoy (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 18. 2. 363-386.
- Şahin, M. ve İ. Uysal (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD)*. 2. 2. 190-207.
- Şaşmaz Ören, F., Ü. Ormancı ve E. Evrekli (2011). "Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Öz-yeterlilik Düzeyleri ve Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11.3. 1675-1698.
- Şişko, M. ve G. Demirhan (2002). İlköğretim Okulları ve Liselerde Öğrenim Gören Kız ve Erkek Öğrencilerin Beden Eğitimi ve Spor Dersine İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23. 205-210.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 18. 23-27.

- Tousignant, M.,& D. Siedentop (1983). A Qualitative Analysis of Task Structures in Required Secondary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*. 3.11. 47-57.
- Usta, E, ve Ö. Korkmaz, (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımına İlişkin Algıları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7. 1.
- Ünlü, H., A. M. Sünbül ve L. Aydos (2008). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlilik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 9.2. 23-33.
- Üztemur S. S. ve C. Metin (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 3. 2. 41-67.
- Volante, L. ve X. Fazio (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications For Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal Of Education*. 30. 3. 749-770.
- Watt, H. M. G. (2005). Attitudes To The Use Of Alternative Assessment Methods İn Mathematics: A Study With Secondary Mathematics Teachers İn Sydney, Australia. *Educational Studies in Mathematics*. 58. 21-44.
- Weinberg, H. (1996). Authentic Assessment in Middle School Physical Education. *Teaching Secondary Physical Education*. 2121. 20-21.
- Yaman, S. ve S. Karamustafaoğlu (2011). Investigating Prospective Teachers' Perceived Levels Of Efficacy Towards Measurement And Evaluation. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*. 44. 2. 53-72.
- Yaşar, M. (2014a). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal Of Educational Sciences Research-International e-journal*. 4. 1. 259-279.
- Yaşar, M. (2014b). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4. 2. 64-83.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri (Kırşehir Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 7.1. 23-48.
- Yüksel, İ., M. B. Acat, Y. Ay ve L. Pehlivan (2015). Değerlendirme Yeterlikleri ve Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2. 3. 16-29.
- Zhang, Z. ve J. A. Burry Stock (2003). Classroom Assessment Practices And Teachers' Self- Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*. 16. 4. 323-342.

Diğer Yayınlar

- MEB. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği*. <https://ogm.meb.gov.tr> (11.04.2018).
- MEB. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr> (11.04.2018).
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr> (10.04.2018).
- MEB. (2018a). *Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr> (10.04.2018).
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr> (10.04.2018).
- Örneklem Hesaplama. 2008. <https://www.calculator.net/sample-size-calculator.html> (21 Temmuz 2018)

EKLER

Ek-1



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613/605.01/2237756
Konu: Araştırma İzni

01.02.2018

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün
23/01/2018 tarihli ve 36289645/622.03/E.1279 sayılı yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihi ve 35558626-10.06.01-E.12607291
(2017/25) sayılı genelge

İlgi yazı (a) ile Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları ile Ölçme Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi" konulu doktora tezi kapsamında hazırladığı veri toplama araçlarının Kırıkkale, Aksaray, Niğde, Nevşehir, Kırşehir, Kayseri, Sivas ve Yozgat illerinde bulunan her tür ve derecedeki okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine uygulanmasına yönelik ilgi (a) yazımız Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Denetimi il, ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılmış veri toplama araçlarının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Gültekin KEKEÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek: Veri Toplama Araçları (3 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aşılı İle Aynıdır

02 Subat 2018

Erdogan GÜLTEKIN
Bilgisayar İşletmeni

Emniyet Mahallesi Milas SokakNu:3 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Fax: (0 312) 213 61 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr

Bilgi için: Şeyda KARABULUT
Öğretmen
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Atilla DEMİRBAŞ
Koordinatör

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4659-3c84-344f-951f-a42d kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : 49614598-42-E.8190060
Konu : Turan BAŞKONUŞ
Bilgi Talebi

25.04.2018

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
54187/SERDİVAN-SAKARYA

İlgi: 16/03/2018 tarihli ve 36289645/622.03-E.4090 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsünde Beden Eğitimi ve Sosyal Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Turan BAŞKONUŞ'un yapacağı doktora tez çalışması için beden eğitimi öğretmenlerine ihtiyacı olduğuna ilişkin ilgi yazı ve ekleri incelenmiştir.

Resmi istatistik programı kapsamında yer alan Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim kitabı 2016-2017 Eğitim öğretim yılı ve geriye dönük verileri <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> adreste yayınlanmıştır. Yayınlanan kitabın 1.18 tablosunda eğitim kademelerine göre öğretmen sayıları mevcut olup, ulusal veri yayınlama takvimine göre 2017-2018 Eğitim-öğretim yılı eğitim istatistikleri 7 Eylül 2018 tarihinde aynı adreste yayınlanacaktır. Resmi İstatistik programı kapsamında yer almayan Bakanlığımıza bağlı resmi eğitim kurumlarında 34.528 Beden Eğitimi Öğretmeni bulunmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Başkan V.

Hüseyin AYCI
Dağıtıcı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
25.04.2018

Adres: Atatürk Bulvarı No:98
06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: sgb@meb.gov.tr

Bilgi için: S.BUDANUR

Tel: 0 (312) 413 14 80
Faks: 0 (312) 418 64 01

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4ed3-1fa0-3b26-a4d8-7404 kodu ile teyit edilebilir.

Ek-3

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği Taslak Maddeleri

1.	Beden eğitimi ve spor dersinde çok detaylı ölçme değerlendirme bilgisinin gerekli olmadığını düşünüyorum.
2.	Ölçme değerlendirme öğretmene öz değerlendirme yapma fırsatı verir.
3.	Ölçme değerlendirmenin etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.
4.	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrenmeyi sevdirmediğine inanıyorum.
5.	Farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmak öğrencilerin derse ilgisini arttırmaktadır.
6.	Ölçme değerlendirme tekniklerini bilmenin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum.
7.	Ölçme değerlendirme önemle üstünde durulması gereken bir konudur.
8.	Ölçme değerlendirme öğrencilerde sorumluluk duygusunu geliştirir.
9.	Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilerin özgüvenini arttırmaktadır.
10.	Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilerin dikkat düzeyini arttırmaktadır.
11.	Zengin ölçme değerlendirme süreçleri bireysel farklılıklara uygun öğrenme fırsatı sağlar.
12.	Zengin ölçme değerlendirme süreçleri öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlar.
13.	Farklı ölçme değerlendirme araçları kullanılmasının öğrencilere kendi kendine çalışma alışkanlığını kazandırdığını düşünüyorum.
14.	Süreci değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.
15.	Ölçme değerlendirme uygulamaları sıkıcıdır.
16.	Ölçme değerlendirme uygulamaları gereksiz yere çok zaman alıyor.
17.	Ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitimde etkili olarak kullanıldığına inanmıyorum.
18.	Zengin içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarının kullanılması öğrenci başarısını artırır.
19.	Ölçme değerlendirme tekniklerini bilmenin mesleğimi iyi yapmama hiçbir katkısının olmadığını inanıyorum.
20.	Ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili akademik çalışmalarını takip ederim.
21.	Ölçme değerlendirme araçları ile ilgili güncel bilgiler bende merak uyandırır.
22.	Güncel ölçme değerlendirme çalışmalarını takip ederim.
23.	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkça işimi daha çok seviyorum.
24.	Ölçme değerlendirme bilgisinin iyi bir öğretmende mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum.
25.	Ölçme değerlendirmenin eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşünüyorum.
26.	Ölçme değerlendirme öğrencinin derse karşı motivasyonunun artmasına katkı sağlar.
27.	Ölçme değerlendirmenin öğrenmeye olumlu bir katkı sağlamadığını düşünmekteyim.
28.	Bir çok ölçme değerlendirme aracımı zorunlu olduğum için kullanıyorum.
29.	Farklı ölçme değerlendirme araçlarını severek / isteyerek kullanırım.
30.	Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya imkan sağlar.
31.	Ölçme değerlendirme öğretmenin kendi performansı açısından gereklidir.
32.	Ölçme değerlendirme süreci öğrencileri öğrenmek için motive eder.

33.	Ölçme değerlendirme süreci öğrencilerin öğrenmelerini destekler.
34.	Ölçme değerlendirme süreci daha fazla öğrenmenin oluşmasına katkı sağlar.
35.	Hizmet içi eğitim kapsamında ölçme değerlendirme uygulamaları dersi alma fırsatı verseler hemen alırım.
36.	Ölçme değerlendirme öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerinin tespitinde önemli rol oynar.
37.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarının bir çoğu için farklı ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.
38.	Beden eğitimi ve spor dersi için sınırlı ölçme değerlendirme bilgisinin yeterli olduğunu düşünüyorum.
39.	Ölçme değerlendirmeyle ilgili yeni şeyler öğrenmek mesleki olarak gelişme sağlar.
40.	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrenmek çok ilgimi çeker.
41.	Ölçme değerlendirme uygulamalarında formüllerle uğraşmak hoşuma gidiyor.
42.	Ölçme değerlendirme konularında çok gereksiz bilgi olduğunu düşünüyorum.
43.	Ölçme değerlendirme uygulamalarında istatistik bilgilerin çok olması beni rahatsız ediyor.
44.	Beden eğitimi ve spor dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.
45.	Beden eğitimi ve spor dersinde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.
46.	Diğer öğretmenlerden duyduğum ölçme değerlendirme tekniklerini derslerimde uygulamaya çalışırım.
47.	Ölçme sonuçlarıyla istatistiki işlemler yapmaktan zevk alırım.
48.	Her geçen gün ölçme değerlendirmenin gerekliliğine daha çok inanıyorum.
49.	Öğretmen olduktan sonra ölçme değerlendirmenin önemini daha iyi anladım.
50.	Ölçme değerlendirmeye yönelik kitaplar okurum.
51.	Ölçme değerlendirme konularında tartışır, konuşurum.
52.	Ölçme değerlendirme konularında konuşmaktan hoşlanmam.
53.	Çevremdeki öğretmenleri yeni ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.
54.	Mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarından memnun değilim.
55.	Ölçme değerlendirme bilgimin mesleki yaşantıma yarar sağladığını düşünüyorum.
56.	Çok karmaşık formüllerin ölçme değerlendirmeyi zorlaştırdığını düşünüyorum.
57.	Ölçme değerlendirme uygulamalarını bilmek çalışma verimimi artırır.
58.	Ölçme değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar uygulama isteğimi artırıyor.
59.	Ölçme değerlendirme uygulamalarını derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım.
60.	Elde edilen istatistik bilgilerinin anlamsız ve gereksiz olduğunu düşünüyorum.
61.	Geçerlik güvenirlik gibi işlemler ölçme değerlendirmeden soğumama neden oluyor.
62.	Boş zamanlarımda ölçme değerlendirme ile ilgili konularla ilgilenirim.
63.	Ölçme değerlendirmenin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.
64.	Öğretmenlerin farklı ölçme değerlendirme araçları kullanmaya teşvik edilmeleri gereklidir.
65.	Mevcut bir çok ölçme değerlendirme tekniğinin uygulanabilir olmadığını düşünüyorum.
66.	Ölçme değerlendirme araçlarının üst düzey beceriler için gerekli olduğunu düşünüyorum.
67.	Ölçme değerlendirmenin okullarda gerektiği gibi uygulanmadığını düşünüyorum.
68.	Ölçme değerlendirme oldukça önemlidir.
69.	Ölçme değerlendirmenin çok da gerekli olmadığını inanıyorum.

70.	Ölçme değerlendirme konularına hakim olduğuma inanıyorum.
71.	Amacına uygun değerlendirmelerin yapılamadığını düşünüyorum..
72.	Ölçme değerlendirme öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek için en temel ihtiyaçlardır.
73.	Ölçme değerlendirme her aşamadaki sorunlar için tespit ve düzenleme imkanı verir.

Ek-4

Uzman Görüşü Sonrası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği Taslak Maddeleri

	1: Kesinlikle Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kararsızım	4: Katılıyorum	5: Kesinlikle Katılıyorum
İfadelere, tutum durumunuza göre (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri okuyarak işaretleyiniz. Beden eğitimi ve spor dersinde Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum ifadeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Ölçme değerlendirme uygulamalarının (proje,gözlem vb.) eğitim sürecinde etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerde öğrenmeyi daha istekli hâle getirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
3. Derslerimde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandığımda öğrencilerin derse ilgisinin arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4. Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların bilinmesinin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5. Ölçme değerlendirmenin, eğitim sürecinde, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin üstünde önemle durması gereken bir konu olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
6. Ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
7. Beden eğitimi ve spor dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
8. Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin özgüvenini artırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9. Ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğretmenin kendi performansını görmesine imkân sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Zengin ölçme değerlendirme sürecinin, bireysel farklılıklara uygun öğrenme fırsatı sağladığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
11. Beden eğitimi ve spor dersinde, süreci değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12. Çevremdeki öğretmenleri yeni ölçme değerlendirme etkinlikleri hakkında bilgilendirmek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
13. Ölçme değerlendirme sürecinin, gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya imkân sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14. Ölçme değerlendirme araçlarının bir çoğununun, zorunluluktan kullanıldığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
15. Derslerimde kullandığım farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilere kendi kendine ders çalışma alışkanlığını kazandırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16. Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının, beden eğitimi ve	1	2	3	4	5

	spor dersi kazanımlarını ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.					
17	Ölçme değerlendirme konularında, zümre öğretmenleri ile bilgi paylaşımının yararlı olduğuna inanırım	1	2	3	4	5
18	Zengin içerikli ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrenci başarısını arttırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Ölçme değerlendirme araçlarının eğitimde etkili olarak kullanıldığına inanmıyorum.	1	2	3	4	5
20	Ölçme değerlendirme ile ilgili güncel çalışmaları takip ederim.	1	2	3	4	5
21	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkça işimi daha çok seviyorum.	1	2	3	4	5
22	Ölçme değerlendirme uygulamalarının, çok zaman aldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23	Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konularına hakim olması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Ölçme değerlendirmenin, eğitim-öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğunu düşünüyorum	1	2	3	4	5
25	Zengin içerikli ölçme değerlendirme uygulamaları sayesinde öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler yapmak hoşuma gidiyor.	1	2	3	4	5
27	Ölçme değerlendirme uygulamalarında istatistik bilgilerin çok olması beni rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
28	Zengin içerikli ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencileri öğrenmek için motive ettiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
29	Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin dikkat düzeylerini arttırdığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
30	Ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencilerde etkin öğrenmenin oluşmasına imkân verdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
31	Ölçme değerlendirme uygulamalarını sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
32	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrenmek çok ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
33	Ölçme değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçların kullanılmasının, öğrenme sürecine katkı sağladığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
34	Ölçme değerlendirme dersi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
35	Diğer öğretmenlerin derslerinde kullandıkları farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının örnek alınması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
36	Beden eğitimi ve spor dersindeki kazanımlar için farklı ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
37	Ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencilerin güçlü yönlerinin tespitinde önemli rol oynadığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
38	Farklı ölçme değerlendirme araçlarını derslerimde uyguladıkça, çalışma verimimin arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39	Ölçme değerlendirme sürecinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
40	Ölçme değerlendirmenin, öğretimin farklı aşamalarındaki sorunların belirlenmesine katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
41	Ölçme değerlendirme araçlarını kullanma yeterliğine sahip olmanın, beden eğitimi ve spor öğretmenliği mesleğini icrâ etmemde hiçbir katkısının olmadığına inanıyorum.	1	2	3	4	5

42	Boş zamanlarımda ölçme değerlendirme konuları ile ilgilenirim.	1	2	3	4	5
43	Ölçme değerlendirme uygulamalarını derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım	1	2	3	4	5
44	Ölçme değerlendirmeyle ilgili yeni bilgiler öğrenmenin mesleki olarak gelişmeye imkân sağladığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
45	Ölçme değerlendirme konularında gereksiz bilgilerin olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
46	Öğretmenlerin farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
47	Beden eğitimi ve spor dersi için detaylı ölçme değerlendirme bilgisinin gerekli olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
48	Beden eğitimi ve spor dersinde geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
49	Farklı ölçme değerlendirme araçlarının sevilerek kullanıldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
50	Ölçme değerlendirme konularına hakim olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4	5
51	Karmaşık formüllerin ölçme değerlendirme sürecini zorlaştırdığını düşünüyorum.					
52	Öğretmen olduktan sonra eğitimde ölçme değerlendirmenin önemini daha iyi anladım.	1	2	3	4	5
53	Ölçme değerlendirme bilgimin mesleki yaşantıma katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
54	Ölçme değerlendirme araçlarının birçoğunun, beden eğitimi ve spor dersinde uygulanamayacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
55	Ölçme değerlendirme süreçlerinde, meslektaşarımla işbirliği yapmanın önemli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
56	Zengin ölçme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine imkân sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
57	Her geçen gün ölçme değerlendirmenin gerekliliğine daha çok inanıyorum.	1	2	3	4	5
58	Okullarda, ölçme değerlendirmenin amacına uygun şekilde yapılmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5

Ek-5

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenleri İçin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği

	1: Kesinlikle Katılmıyorum	2: Katılmıyorum	3: Kararsızım	4: Katılıyorum	5: Kesinlikle Katılıyorum	
	İfadelere, tutum durumunuza göre (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri okuyarak işaretleyiniz.					
1	Ölçme değerlendirme uygulamalarının (proje,gözlem vb.) eğitim sürecinde etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerde öğrenmeyi daha istekli hâle getirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
3	Derslerimde farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullandığımda öğrencilerin derse ilgisinin arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
4	Ölçme değerlendirmede kullanılan araçların bilinmesinin eğitsel değeri olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5	Ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin sorumluluk duygusunu geliştirdiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
6	Beden eğitimi ve spor dersinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarını gereksiz buluyorum.	1	2	3	4	5
7	Zengin ölçme değerlendirme sürecinin, bireysel farklılıklara uygun öğrenme fırsatı sağladığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
8	Beden eğitimi ve spor dersinde, süreci değerlendirmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9	Derslerimde kullandığım farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilere kendi kendine ders çalışma alışkanlığını kazandırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10	Ölçme değerlendirme ile ilgili güncel çalışmaları takip ederim.	1	2	3	4	5
11	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını kullandıkça işimi daha çok seviyorum.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konularına hakim olması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Süreç odaklı ölçme değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin dikkat düzeylerini artırdığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
14	Farklı ölçme değerlendirme uygulamalarını öğrenmek çok ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
15	Diğer öğretmenlerin derslerinde kullandıkları farklı ölçme değerlendirme uygulamalarının örnek alınması gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
16	Ölçme değerlendirme sürecinin, öğrencilerin güçlü yönlerinin tespitinde önemli rol oynadığına inanıyorum.	1	2	3	4	5
17	Farklı ölçme değerlendirme araçlarını derslerimde uyguladıkça, çalışma verimimin arttığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
18	Ölçme değerlendirme sürecinin kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	Ölçme değerlendirmeye ilgili yeni bilgiler öğrenmenin mesleki olarak gelişmeye imkân sağladığına inanıyorum.	1	2	3	4	5

20	Öğretmenlerin farklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiğine inanıyorum.	1	2	3	4	5
21	Öğretmen olduktan sonra eğitimde ölçme değerlendirmenin önemini daha iyi anladım.	1	2	3	4	5
22	Ölçme değerlendirme süreçlerinde, meslektaşlarımla işbirliği yapmanın önemli olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
23	Zengin ölçme değerlendirme süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünmelerine imkân sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24	Her geçen gün ölçme değerlendirmenin gerekliliğine daha çok inanıyorum.	1	2	3	4	5

Ek-6

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Taslak Maddeleri

1.	Ölçme değerlendirmenin rolünü açıklarım.
2.	Ölçme değerlendirmenin önemini açıklarım.
3.	Dersin amacına uygun ölçme araçları belirlerim.
4.	Dersin amacına uygun ölçme araçları geliştiririm.
5.	Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım.
6.	Öğrencileri ve velileri ölçme değerlendirmenin amaçları ve yöntemleri konusunda bilgilendiririm.
7.	Özel gereksinimli öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini bilirim.
8.	Ürün ve süreci birlikte değerlendiririm.
9.	Ölçme ve ölçme ile ilgili temel kavramları açıklarım.
10.	Ölçek ve ölçek ile ilgili kavramları (ölçek çeşitleri vb) açıklarım.
11.	Değerlendirme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları açıklarım.
12.	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım.
13.	Geçerlik ve türlerini açıklarım.
14.	Geçerli bir ölçme aracı geliştiririm.
15.	Bir ölçme aracının geçerliğini sağlamada gerekli bilgiye sahibim.
16.	Güvenirlilik ve türlerini açıklarım.
17.	Geliştirdiğim ölçme araçlarının güvenirlik çalışmalarını yaparım.
18.	Puanların geçerliği ve güvenirliğini sağlamada yapacakları bilirim.
19.	Güvenirlilik ve geçerliği etkileyen faktörleri bilirim.
20.	Ölçme aracı geliştirirken belirtke tablosu kullanırım.
21.	Kullanışlılık kavramını açıklarım.
22.	Ölçme aracının kullanışlılığını sağlarım.
23.	Geleneksel ölçme araçlarının yetersizlikleri bilirim.
24.	Geleneksel ölçme araçlarının güçlü yönlerini bilirim.
25.	Alternatif ölçme araçlarının zayıf yönlerini bilirim.
26.	Öğrencilerin bedensel gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme yaparım.
27.	Geleneksel ölçme araçlarını kullanırım.
28.	Geleneksel ölçme araçları geliştiririm.
29.	Sınav türünün gerektirdiği puanlama anahtarı hazırlarım.
30.	Performans görevleri hazırlarım.
31.	Proje örnekleri sunarım.
32.	Öğrenci ürün dosyasına dayalı değerlendirme yaparım.
33.	Öğrenci ürün dosyasına dayalı verileri nota çeviririm.
34.	Farklı alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) araçları kullanırım.
35.	Farklı alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) araçları geliştiririm.
36.	Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan (Akran,öz) değerlendirme formları geliştiririm.

37.	Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan (Akran,öz) değerlendirme formları kullanırım.
38.	Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlarım.
39.	Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanırım.
40.	Dereceli puanlama anahtarı verilerini nota çeviririm.
41.	Kontrol listeleri hazırlarım.
42.	Kontrol listeleri kullanırım.
43.	Kontrol listeleri verilerini nota çeviririm.
44.	Derecelendirme ölçekleri hazırlarım.
45.	Derecelendirme ölçekleri kullanırım.
46.	Derecelendirme ölçekleri verilerini nota çeviririm.
47.	Gözlem formları oluştururum.
48.	Gözlem formları kullanırım.
49.	Uygulama sınavı değerlendirme çizelgesi hazırlarım.
50.	Uygulama sınavı değerlendirme çizelgesi kullanırım.
51.	Çalışma yaprağı hazırlarım.
52.	Çalışma yaprağı kullanırım.
53.	Çalışma yaprağı verilerini puanlarım.
54.	Ders ve etkinliklere katılım değerlendirme çizelgesi hazırlarım.
55.	Öğrencilerin bedensel gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını raporlaştırırım.
56.	Farklı ölçme yöntemlerini kullanmanın gerekliliğini açıklarım.
57.	Amaca ve içeriğe uygun ölçme aracı için uygun sorular hazırlarım.
58.	Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini ölçecek ölçme araçları kullanırım.
59.	Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini ölçecek ölçme araçları hazırlarım.
60.	Bilişsel alan sınıflamasına uygun nitelikte soru hazırlarım.
61.	Farklı zorluk seviyesinde performans görevleri ve proje çalışmaları hazırlarım.
62.	Fiziksel uygunluk testleri kullanırım.
63.	Beceri testleri kullanırım.
64.	Alternatif ölçme araçlarının üstünlüklerini açıklarım.
65.	Ders ve etkinliklere katılım değerlendirme çizelgesi kullanırım.
66.	Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim.
67.	Programdaki tüm kazanımlar için ölçme değerlendirme çalışmaları yaparım.
68.	Hedef grubun özelliklerine uygun ölçme aracı belirlerim.
69.	Verileri, uygun bir şekilde tablo veya grafik şekline getiririm.
70.	Tablo veya grafik şeklinde sunulan verileri yorumlarım.
71.	Elde edilen istatistiksel değerleri yorumlarım.
72.	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm.
73.	İstatistiğin temel kavramlarını (mod, ranj, değişken, dağılım vb.) bilirim.
74.	Değerlendirmede hangi istatistik tekniklerini kullanacağımı bilirim.
75.	İstatistiğin eğitim sürecindeki rolünü açıklarım.
76.	İstatistiğin eğitim sürecindeki önemini açıklarım.

Ek-7
Uzman Görüşü Sonrası Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini Belirleme Ölçeği Taslak Maddeleri

	1: Hiç yeterli değilim 2: Yeterli değilim 3: Kısmen yeterliyim 4: Yeterliyim 5: Çok yeterliyim					
	İfadelere, yeterlik durumunuza göre (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri okuyarak işaretleyiniz.	Hiç Yeterli Değilim	Yeterli Değilim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1.	Beden eğitimi ve spor öğretim programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımını açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Ölçme değerlendirmenin, beden eğitimi ve spor dersindeki önemini açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçlarını belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Öğrencileri, ölçme değerlendirme araçları konusunda bilgilendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.	Beden eğitimi ve spor derslerinde, özel gereksinimli öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Ölçme ile ilgili temel kavramları açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Ölçek ile ilgili kavramları (ölçek çeşitleri vb.) açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Değerlendirme ile ilgili temel kavramları açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9.	Geçerli bir ölçme aracı geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Geliştirdiğim ölçme araçlarının güvenirlik çalışmalarını yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Derslerimde kullandığım ölçme araçlarının kullanılabilirliğini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Güvenirlik ve geçerliği etkileyen faktörleri bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13.	Geleneksel ölçme araçlarının yetersizliklerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14.	Geleneksel ölçme araçlarının güçlü yönlerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15.	Alternatif ölçme araçlarının zayıf yönlerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16.	Öğrencilerin bedensel gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçümler yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun geleneksel ölçme araçları geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18.	Sınav türünün gerektirdiği puanlama anahtarını hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun proje örnekleri sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20.	Öğrenci ürün dosyasına dayalı değerlendirme yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) araçlarını geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22.	Ürün ve süreci birlikte değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23.	Uygulama sınavı değerlendirme çizelgesi kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24.	Öğrencilerin bedensel gelişimlerine ilişkin ölçme sonuçlarını raporlaştırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

25.	Beden eğitimi ve spor dersinde, farklı ölçme değerlendirme araçları kullanmanın gerekliliğini açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26.	Dersin amacına uygun ölçme aracı için uygun sorular hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27.	Öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerini (ilgi,tutum vb.) ölçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28.	Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29.	Hedef grubun özelliklerine uygun ölçme araçları belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30.	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31.	Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan ölçme değerlendirme formlarını (öz değerlendirme vb.) kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım alanına uygun beceri testleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçları geliştiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34.	Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35.	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36.	Öğrencilerin seviyelerine uygun proje çalışmaları hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37.	Alternatif ölçme araçlarının üstünlüklerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38.	Ders ve ders içi etkinliklere katılım değerlendirme çizelgesi kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39.	Bilişsel alan sınıflamasına uygun nitelikte soru hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40.	Ölçme değerlendirme sürecinde çalışma yaprağı kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) araçlarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42.	Ders ve ders içi etkinliklere katılım değerlendirme çizelgesi hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43.	Geçerlik ve türlerini açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44.	Güvenirlilik ve türlerini açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45.	Bir ölçme aracı için kullanışlılık kavramını açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak çalışma yaprağı hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47.	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanımlarına uygun olarak dereceli puanlama anahtarı hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48.	Ölçme değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarı kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak kontrol listeleri hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50.	Ölçme değerlendirme sürecinde kontrol listeleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak derecelendirme ölçekleri hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52.	Ölçme değerlendirme sürecinde derecelendirme ölçekleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53.	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak gözlem formları oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
54.	Ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55.	Uygulama sınavı değerlendirme çizelgesi hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-8

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterliklerini

Belirleme Ölçeği

	1: Hiç yeterli değilim 2: Yeterli değilim 3: Kısmen yeterliyim 4: Yeterliyim 5: Çok yeterliyim					
	İfadelere, yeterlik durumunuza göre (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün ifadeleri okuyarak işaretleyiniz.	Hiç Yeterli Değilim	Yeterli Değilim	Kısmen Yeterliyim	Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1	Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımını açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Ölçme değerlendirmenin, beden eğitimi ve spor dersindeki önemini açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçlarını belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bilişsel alan sınıflamasına uygun nitelikte soru hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Beden eğitimi ve spor derslerinde, özel gereksinimli öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirileceğini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Ölçme ile ilgili temel kavramları açıklarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Ölçme değerlendirme sürecinde dereceli puanlama anahtarı kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak kontrol listeleri hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak derecelendirme ölçekleri hazırlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Geliştirdiğim ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmalarını yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Sınav sonuçlarını istatistiksel olarak değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılımını sağlayan ölçme değerlendirme formlarını (öz değerlendirme vb.) kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım alanına uygun beceri testleri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun ölçme araçları geliştiririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun nitelikteki alternatif ölçme değerlendirme (kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç vb.) araçlarını kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğrencilerin seviyelerine uygun proje çalışmaları hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Alternatif ölçme araçlarının üstünlüklerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Ders ve ders içi etkinliklere katılım değerlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	çizelgesi kullanırım.					
19	Beden eğitimi ve spor dersinin kazanım düzeylerine uygun proje örnekleri sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Ölçme araçlarını belirlerken öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişkiyi açıklarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Öğrencilerin performansı ile ilgili karar vermek amacıyla kriterler belirlerim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Beden eğitimi ve spor dersi kazanımlarına uygun olarak çalışma yaprağı hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek-9

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/01/2018-E.227



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/663.01/
Konu : 78/15 Turan BAŞKONUŞ

Turan BAŞKONUŞ

Üniversitemiz Etik Kurulu Başkanlığının 03.01.2018 tarihli ve 78 sayılı toplantısında alınan "15" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Haluk SELVİ
Etik Kurulu Başkanı

15-Turan BAŞKONUŞ'un "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları ile Ölçme Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda; Turan BAŞKONUŞ'un "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tutumları ile Ölçme Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi

Evrak Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/emvision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENN4K61A>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauiversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 293 30 00 Faks:0264 293 30 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek-10

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Cinsiyeti: () Erkek () Kadın

2. Görev yaptığı okul türü: () Ortaokul () Lise

3. Öğretmenlikte hizmet yılı: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl
() 21 yıl ve üzeri

4. Görev yaptığı okulun konumu: () İl Merkezi () İlçe Merkezi () Köy-belde

5. Eğitim düzeyi: () Lisans () Lisansüstü

1. Beden eğitimi ve spor dersinde ölçme değerlendirme ile ilgili düşünceleriniz nelerdir ?

2. Derslerinizde hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini daha çok kullanıyorsunuz ? Nedenleri ile birlikte açıklayınız ?

3. Ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştığınız zorluklar var mı ? Varsa neler ?

4. Derslerinizde kullandığınız ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili önerileriniz nelerdir ?

ÖZGEÇMİŞ

Turan BAŞKONUŞ 1982 yılında Kırıkkale'de doğdu. İlköğrenimine Çorum ili Atatürk İlkokulunda başlayıp Van ili Vankulu İlkokulunda tamamladı. Ortaokulu Kırşehir Cumhuriyet Ortaokulunda, liseyi Kırşehir Lisesinde tamamladı. Lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinde, yüksek lisans eğitimini ise Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamladı. Halen Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim dalında doktora öğrencisidir. Kırşehir Merkez Hürriyet İlkokulunda öğretmen olarak görev yapmaktadır. Evli ve iki çocuk babasıdır.

Tel: 0505 887 14 38

E-mail: baskonusturan@gmail.com