



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı

Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ VE
KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER**

Ahmet GÖĞEBAKAN
ORCID: 0000-0002-0089-4986

Danışman
Doç. Dr. Mehtap YILDIZ
ORCID: 0000-0001-8553-7154

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamı tamamlamıő olmanın verdiği gurur ve mutluluğu sizinle paylaşmak istiyorum. Bu süreçte maddi ve manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, bilgi ve birikimleri ile yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Mehtap YILDIZ'a gösterdiği destek, rehberlik ve sabır için içtenlikle teşekkür ederim.

Sizin bilgi birikiminiz, deneyimleriniz ve cesaretlendirici ynlendirmeleriniz sayesinde, bu tez çalıőmasını baőarıyla tamamlamak benim için mümkün oldu. Her adımda bana yol gösterdiniz, yanımda oldunuz ve en karmaőık konularda bile beni cesaretlendirip motive ettiniz.

Berber çıktığımız bu yolda desteklerini benden esirgemeyen mutlak dayanışma içinde olduğum arkadaőım Őemsettin ERDOĞAN'a da çok teşekkür ederim.

Beni yetiőtiren ve bugünlere gelmemi sağlayan canım Annem Hava GÖĞEBAKAN'a ve aileme sonsuz teşekkürler.

Saygılarımla.

Ahmet GÖĞEBAKAN

Ocak 2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	1
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	3
1.6. Tanımlar	3
2. ALAN YAZIN.....	5
2.1. Eğitimde Temel Kavramlar	5
2.1.1. Eğitim	5
2.1.2. Öğretim.....	6
2.1.3. Yöntem ve teknik	6
2.1.3. Ölçme	7
2.1.3. Değerlendirme	7
2.2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı	8
2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi.....	9
2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	10
2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	11
3. YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırmanın Modeli	18
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	18
3.3. Veri Toplama Araçları.....	20
3.3.1. Nicel Verilere İlişkin Veri Toplama Araçları.....	20
3.3.2. Nitel Verilere İlişkin Veri Toplama Araçları	21
3.4. Verilerin Toplanması.....	24
3.5. Verilerin Analizi.....	24

4. BULGULAR	25
4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular	25
4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular	34
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	48
5.1. Nicel Verilere Yönelik Tartışma	48
5.2. Nitel Verilere Yönelik Tartışma.....	52
5.2. Sonuç	55
5.3. Öneriler.....	57
5.3.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	57
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	57
KAYNAKLAR.....	59
EKLER.....	65



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

[Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler] başlıklı tez çalışmamın toplam **61** sayfalık kısmına ilişkin, 29/01/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%14** olarak belirlenmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

29/01/2025

Ahmet GÖĞEBAKAN

Doç. Dr. Mehtap YILDIZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

29/01/2025

Ahmet GÖĞEBAKAN

KISALTMALAR

Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BES: Beden Eğitimi ve Spor

AÖDY: Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

GÖDY: Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemleri



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI PROBLEMLER

Ahmet GÖĞEBAKAN

Araştırmanın amacı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemleri saptamaktır. Çalışmada nicel ve nitel veri toplanarak karma yöntem kullanılmıştır. Nicel bölümün araştırma evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 937 (263 Kadın, 674 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemine, evrenden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 554 (212 Kadın, 342 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Nitel bölümün örneklemine 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde görev yapan 20 (7 Kadın, 13 Erkek) beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nicel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi”, nitel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) testi, Tukey post hoc testi ve Tamhane’s post hoc testleri uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda: beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerinde cinsiyet, sınıf mevcudu ve okul kademesi açısından anlamlı farklılık olmadığı, hizmet süresi ve seminer, hizmet içi eğitim, toplantıya katılma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu görülürken, derinlemesine yapılan görüşmelerde eğitim ve seminer eksikliği, kalabalık sınıflar, ders saatlerinin yetersizliği, kaynak ve alt yapı yetersizliği, fiziki alanların yetersizliği nedenleri ile alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yerine daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi ve spor öğretmeni, alternatif, ölçme değerlendirme

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Physical Education and Sports
Physical Education and Sports Program
Master Thesis

THE LEVELS OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS TEACHERS' USE OF ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS & TOOLS AND THE PROBLEMS ENCOUNTERED DURING THE IMPLEMENTATION

Ahmet GÖĞEBAKAN

The aim of the study is to determine the level of physical education and sport teachers' use of alternative assessment and evaluation methods and tools and the problems they face. In study, mixed method has been used by collecting quantitative and qualitative data. The research population of the quantitative part consisted of 937 (263 female, 674 male) physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province in 2023-2024 academic year. The sample consisted of 554 (212 female, 342 male) physical education and sports teachers selected from population by convenience sampling method. The sample of the qualitative part consisted of 20 (7 female, 13 male) physical education and sports teachers working in secondary and high schools in Gaziantep province in 2023-2024 academic year. In study, "Personal Information Form" and "Questionnaire on Physical Education and Sports Teachers' Levels of Using Alternative Measurement and Evaluation Methods and Tools" have been used for quantitative data, and "Personal Information Form" and "Interview Form" were used for qualitative data. T test, one-way analysis of variance (Anova) test, Tukey post hoc test and Tamhane's post hoc tests have been implemented in the analysis of quantitative data. Content analysis method has been used to analyse qualitative data.

As a result of the research, it was seen that there was no significant difference in the level of physical education and sports teachers' use of alternative assessment and evaluation methods in terms of gender, class size and school level, while there was a significant difference according to the variables of length of service and seminar, in-service training, participation in the meeting. In the in-depth interviews, it was concluded that they mostly used traditional assessment and evaluation methods instead of alternative assessment and evaluation methods due to lack of training and seminars, crowded classes, insufficient class hours, insufficient resources and infrastructure, and insufficient physical areas.

Keywords: Physical education and sports teacher, alternative, assessment and evaluation

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Ölçme ve değerlendirme eğitimin ana yapı taşlarından olmakla birlikte, yapılan programların yararlı olup olmadığının yanı sıra öğrencilerin hem bilgi hem de deneyimlerini, ortaya koymuş oldukları tutumlar ve mevcut tutumların nasıl gelişme gösterdiğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eğitim modelleri sürekli olarak denetlenmekte, böylece ortaya çıkan sorunlar hızlıca tespit edilerek eğitim kalitesinin düşürülmeden devamlılığı sağlanmaktadır (Özenç, Doğan ve Çakır, 2017). Beden eğitimi ve spor (BES) derslerinde, öğrencilerin bedensel yetenekleri ile becerilerinin gelişimi, diğer derslerde olduğu gibi ölçme değerlendirme yöntemleriyle takip edebilmektedir.

Genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olan BES, öğrencilerin fiziksel aktivite düzeylerini artırmayı, hareket kabiliyetlerini geliştirmeyi ve sağlıklı bir duruşa sahip olmalarını hedefler. Bu sayede, öğrenciler hem bedensel hem de zihinsel olarak daha iyi bir yaşam sürerler (Güngör, 1998).

Araştırmada BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini (AÖDY) kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları problemler incelenmiş ve mevcut problemlere karşı çözüm önerileri belirtilmiştir.

1.1. Problem Durumu

BES derslerinde hangi ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarının ne sıklıkla kullanıldığı tespit edilmesi büyük bir öneme sahiptir. Ayrıca, değer belirleme ve biçimlendirme isteğine yönelik yorumlamalarda öğretmenlerin, alternatif biçimde nitelendirebilecekleri hem ölçme hem de değerlendirme açısından yöntem ile araçların kullanılabilir yeterlilik seviyesinde bulunmaları oldukça önemli olmaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın problem durumunu BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri ile yaşamış oldukları problemlere yönelik çözüm önerileri meydana getirmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Gaziantep'teki ortaokul ve liselerde görev yapan BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerini, öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre karşılaştırarak, öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma neticesinde çıkacak neticelere göre çözüm önerileri ortaya

koymak amaçlanmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1- Ortaokul ve liselerde görevli BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri nelerdir?

Ortaokul ve liselerde görevli BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerinde:

a- Cinsiyete göre farklılık var mıdır?

b- Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre bir farklılık var mıdır?

c- Sınıf mevcuduna göre farklılık var mıdır?

d- Görev yapılan okul kademesine göre farklılık var mıdır?

e- Hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık var mıdır?

2- BES öğretmenlerinin AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmaya yönelik düşünceleri nelerdir?

3- BES öğretmenlerinin BES derslerinde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri (GÖDY) ile AÖDY arasında tercih sebepleri nelerdir?

4- BES öğretmenlerinin AÖDY kullanırken karşılaştıkları problemler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde günümüzde gerçekleştirilen değişiklikler ve derslerde gerçekleştirilen etkinlikler düşünüldüğünde, öğretmenlerden karar verme, muhakeme etme, sorun çözme, bilgi edinmeyi öğrenme ve öz değerlendirme gerçekleştirebilme yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Yapılan araştırmalar eğitim öğretim sisteminde ortaya çıkan değişikliklerin, yararlanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Kellaghan ve Madaus, 1991). BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri ve karşılaşılan sorunlar ile çözümler hakkındaki görüşleri, alan yazına yeni perspektifler katacak bir araştırmanın konusu olabilir. Bu sayede, öğretmenlerin bu yöntemleri daha etkin kullanmalarına yardımcı olacak stratejiler geliştirileceği düşünülmektedir (Mercan, 2020).

Eğitimin oldukça önemli basamaklarından olan ölçme ve değerlendirme devamlı olarak geliştirilmesi gerekli olan bir alandır. Ölçme değerlendirme eğitim sisteminde, öğretmene öğrenciyi tanıtmakta, öğrenciye durumu bildirirken davranışını nasıl değiştireceği hususunda geri bildirim temin etmekte, öğrencilerin değişik alanlarda kullanılmasına destek olmakta, değerlendirme ile başarı durumunu görmekte olan öğrenci, başarısını sürdürme ya da kendini geliştirme açısından gayret göstermektedir. Öğrencilerin hangi dersleri almasının uygun olduğu, hangi etkinlikleri yapmasına ihtiyaç duyulduğu, bunun yanı sıra hem ilgi hem de kabiliyetinin hangi alanda olduğu gibi durumların tespitine temel oluşturmaktadır. Hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin gelecek hakkında bir plan oluşturmasının yanı sıra eğitim çok daha verimli olmasına, öğretmenin daha sağlıklı rehberlik gerçekleştirmesine destek olmaktadır. Öğretmenin kendisini tanımasının yanı sıra uygulanan yöntem ve stratejilerin yeterliliği hususunda fikir vermektedir. Velinin, öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesini temin etmektedir. Öğrencinin bireysel gelişiminin yanı sıra öğrenme profilinin çıkartılmasına destek olmaktadır. Mevcut neticeler ise ölçme ve değerlendirmeler yoluyla elde edilmektedir. Ölçme değerlendirme neticeleri, eğitim sürecine yönelik olarak pek çok problemin görülmesine, mevcut sorunların nedenlerinin tespit edilmesine destek sağlamaktadır. Başarıyı tercih eden öğretmenler, ölçme değerlendirme alanında bilgilenecek ve gelişmek zorundadır (Yılmaz, 2002).

1.4. Varsayımlar

1- Öğretmenlerin, AÖDY kullanma düzeyleri anketi ve görüşme formunda soruları gönüllü bir şekilde, içtenlikle ve doğru olarak cevapladıkları,

2- Örneklemin evreni yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep ilinde görev yapan, BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri anketine cevap veren 554 ve görüşme formu'ndaki sorulara görüşlerini aktaran 20 BES öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Ölçülmesi hedeflenen nitelikler için tespit edilmiş olan kurallar dâhilinde, sınıflandırarak veya derecelendirilmesi gerçekleştirilerek sayısal değerler atanması şeklinde tanımlanabilir (Tan, 2016).

Değerlendirme: Gözlem neticelerinin bir ölçüt ya da ölçütler ile karşılaştırılıp bir karara varılması işlemidir (Yılmaz, 2002).

Alternatif ölçme değerlendirme: Hem geleneksel hem de standart ölçme araçlarının haricinde bulunan yöntemler aracılığı ile öğrencinin hem bilgi hem de beceri seviyesini ölçerek, ulaşılmış olan veriler sonucunda değerlendirme gerçekleştirilmesini temin eden bir süreçtir (Tekindal, 2014).



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde ilk olarak eğitimde temel kavramlara değinilecek, ardından BES kavramı detaylandırılacak ve son olarak BES dersinde geleneksel ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerine yer verilecektir.

2.1. Eğitimde Temel Kavramlar

Eğitimde çeşitli temel kavramlar bulunmaktadır. Bu kavramlar; eğitim, öğretim, yöntem ve teknik, ölçme, değerlendirme şeklinde sıralanabilir.

2.1.1. Eğitim

Eğitim, kişinin davranışında bireysel yaşantısı vasıtası ile olduğu kadar kasıtlı biçimde istendik değişme oluşturma süreci olarak açıklanabilir. Başka bir deyişle eğitim, Eğitim, bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen, onun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen sistematik bir etkinlik olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2012). Farklı felsefi ve psikolojik perspektiflerden ele alındığında, eğitimin amacı ve içeriği de değişkenlik gösterir (Özkoparan, 2016).

Eğitim, bireyin hayatı süresince devam eden bir periyottur. Mevcut süreçte kişilere bazı bilgi, tutum, değerler ve beceri kazandırılmaktadır. Yaşanan bu durum neticesinde de kişilerde gözlenebilen bazı davranış değişiklikleri meydana gelmektedir. Bu bağlamda, kişide davranış değişikliği kendi yaşantıları vasıtası ile oluşmaktadır (Erden, 1998).

Eğitim tanımlamalarına bakıldığında üç ana özelliğin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Bu özellikler aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Fidan, 1985):

- Eğitimin bir süreç oluşu: Eğitim kısa vadede gerçekleşen bir süreç olmamakta hem zaman hem de içerik açısından geniş ve kapsamlı bir süreç olarak belirtilebilir. Eğitim sürecini, birbirini takip eden öğrenme ve öğretme etkinlikleri meydana getirmektedir. Öğrenmenin meydana gelmesini temin eden her faktör, eğitim sürecinin bir parçası olmaktadır.
- Eğitim neticesinde kişide davranış değişikliğinin meydana gelmesi: Davranış, organizmanın etkiye karşı göstermiş olduğu tepki şeklinde açıklanabilir. Eğitim bakımından davranışlar gözlenebilir, ölçülebilir ve istendiktir.

- Davranış değişikliğinin kişinin yaşantıları neticesinde meydana gelmesi: Yaşantı, kişinin çevresi ile kurmuş olduğu etkileşim neticesinde kişide oluşan izlerdir. Mevcut izler kişinin davranışlarında değişik olmasını temin eder.

Eğitimin, hem siyasal hem kişisel hem ekonomik hem de toplumsal olmak üzere dört fonksiyonu bulunmaktadır (Büyükkaragöz ve ark., 1998):

- Eğitimin toplumsal işlevleri: Kültürü aktararak kişinin topluma adaptasyonunu temin etmek, topluma dinamik insanlar kazandırmak.
- Eğitimin kişisel işlevleri: Kişinin hem beden hem zihin hem de ruhsal yapısını geliştirmek.
- Eğitimin siyasal işlevleri: Devletin anayasasına uygun olarak girişimci ve bilinçli seçmen yetiştirmek.
- Eğitimin ekonomik işlevleri: Bilinçli hem üretici hem de bilinçli tüketici yetiştirmek.

2.1.2. Öğretim

Öğretim, eğitimin hem planlı hem de programlı biçimde okullarda yürütülen bölümü biçiminde belirtilebilir. Öğretme ise, herhangi bir öğrenme durumunu temin etme ya da kılavuzlama faaliyeti olarak tanımlanmaktadır.

Öğretim, eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından gerçekleştirilen, öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen planlı ve sistematik bir etkinliktir. Bu süreçte, öğretmenler öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamanın yanı sıra, onların yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hesapçıoğlu, 1994).

2.1.3. Yöntem ve teknik

Yöntem ve teknik kavramları, eğitim süreçlerinde sıkça kullanılan ve birbirine yakın anlamlara gelen terimlerdir. Ancak, yöntem daha genel bir kavram olup, bir hedefe ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlanabilir. Teknik ise, yöntemin uygulanmasında kullanılan özel araç ve yöntemlerdir. Örneğin, bir öğretmenin 'anlatım' yöntemini kullanması, bilgiyi öğrencilere aktarmak için genel bir yaklaşımı ifade eder. Ancak, bu öğretmen anlatırken kullandığı jestler, mimikler, diksiyon ve tahta kullanımı gibi özel uygulamalar ise

tekniklerdir. Yani, yöntem birden fazla tekniği içeren daha kapsamlı bir kavramdır (Okutan, 1997).

2.1.3. Ölçme

Geniş anlam olarak ölçme kavramı, herhangi bir niteliği gözlemeye yoluna giderek, gerçekleşen gözlem neticesini sıfatlar ya da sayılar ile belirtilmektedir. Ölçme durumu gerçekleşirken hem olayların hem insanların hem de eşyanın ölçmeye konu olan özelliklerinin sayılmasının yanı sıra gözlenmesi ya da bir ölçme vasıtası ile karşılaştırılması; gerçekleşen ölçme işleminin neticesinde de, ölçme hususu niteliğine bir derece, bir sıfat ya da bir sayıya karşı getirilmesi bulunmaktadır.

Ölçme, rastgele bir niteliğin gözlendikten sonra gözlem neticesinin sembolik veya sayısal bir biçimde olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, içerisinde hem girdi hem çıktı hem de kontrol şeklindeki öğeleri içeren bir vetiredir (Mercan, 2020). Mevcut süreç yapısında bireyde oluşan kazanımların istenilen seviyede bulunup bulunmadığını tespit etmek adına gerçekleştirilen değerlendirmelerin gerçek olması sadece hem geçerli hem de güvenilir olması yolu ile oluşmaktadır. Ölçme karar verebilme durumu olmamaktadır. Karar vermek amacıyla birçok faktör hakkında bilgi temin edilmektedir (Thorndike, 1997).

Eğitimde ölçme, alınacak doğru kararlar için temel bir öneme sahiptir. Hassas ölçme araçları sayesinde eğitimle ilgili veriler daha objektif hale getirilebilir ve bu sayede öğrencilerin gelişimleri daha iyi takip edilebilir (Turgut, 1997). Ancak, eğitimde ölçülen değerler (öğrenme, yetenekler gibi) genellikle soyut olduğu için ölçme sonuçlarının tam olarak nesnel olması zor olabilir. Bu nedenle, ölçme sonuçlarına dayanarak alınan kararlar, bu sonuçların sınırlılıklarını da göz önünde bulundurarak verilmelidir (Mercan, 2020).

2.1.3. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sürecinde elde edilen nicel verilerin, nitel bir değerlendirmeye dönüştürülerek ölçülen değişken hakkında anlamlı bir yorum yapma sürecidir (Turgut ve Baykul, 2014).

Eğitim sürecinde meydana gelen aksaklıkların tespit edilmesi, değerlendirme yapılması ile gerçekleşmekte ve bu bağlamda sürecin yeni baştan hem yapılandırılması hem problemlerin ortadan kaldırılması hem de eğitim kalitesinin yükseltilmesi hedeflenmektedir. Gerçekleşen değerlendirmenin temel gayesi, eğitim sisteminin hem makro hem de mikro olarak onarımının yapılması gerekliliğidir.

2.2. Beden Eğitimi ve Spor Kavramı

Hareket etmek insanın doğasında vardır. Bu bağlamda ilk çağlarda genel olarak insanlar yapmış olduğu hareketleri sahip oldukları içgüdüleri, hayatlarını sürdürmek ve korunma gibi amaçlar ile gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca insanoğlunun gerçekleştirdiği hareketlere şekil veren bir durum bulunmaktadır. Bu durum coğrafi şartlardır (Aydın, 2021).

Spor, oldukça kapsamlı bir kavram olup, sadece fiziksel aktiviteyi değil, aynı zamanda kültür, toplum, ekonomi ve politika gibi birçok alanı da içine alır. Sportif etkinlikler, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde birçok farklı etkileşime yol açar. Profesyonel sporcular için spor, birçok olumlu faydanın yanı sıra bazı olumsuz etkiler de beraberinde getirebilmektedir (Mercan, 2020).

BES, kişinin sağlıklı bir karakter yapısını hedeflemekte olan ve bu bağlamda ahlaki verimliliğin yükseltilmesini, kişilerin millî duyguları paylaşmasını amaçlayan gerçekleşen eğitsel faaliyetler olarak açıklanabilir. Kişilerin yaşamlarını sürdürdükleri toplumsal yapıda mutlu ve olumlu bir bakış açısına sahip olmasını, zihinsel ve bedensel gelişimlerinin uyum içinde olmasını sağlamaktadır. Ayrıca sporda elde edilen başarılar yoluyla devletlerin tanıtımları ve reklamları bağlamında da ciddi bir yere sahiptir (Aydın, 2021).

Çocukların küçük yaşta spora başlamaları, sadece fiziksel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sosyal becerilerini geliştirmekte ve sorumluluk bilincini arttırmaktadır (Yazarer vd., 2004). Bu sayede geleceğin daha bilinçli bireylerini yetiştirmeye yardımcı olmaktadır. Beden eğitiminin, hem zihinsel hem de fiziksel gelişim üzerindeki olumlu etkileri bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu nedenle, beden eğitimi artık eğitim sisteminin önemli bir parçası haline gelmiştir (Mercan, 2020).

Beden eğitimi kavramı hem sanat hem de bilimdir. Toplumsal yapıda sağlıklı kişilerin yetişebilmesi için BES eğitimini uygulanan genel eğitimden ayırmamak, yani ayrılmaz bir parçası biçimde görmenin yanı sıra eğitim müfredatlarında yerinin alması önemli olmaktadır. BES kişilerin bilişsel, duyuşsal alanda fiziksel aktiviteler aracılığı ile gelişmelerini temin eden eğitimin bütünsel parçasıdır (MEB, 2009). Bu bağlamda değerlendirildiğinde BES'in kişinin bütün yönleri ile gelişmesini temin etmekle beraber içinde yer aldığı toplumun gelişmesi açısından da ciddi katkılar sunmakta olduğu belirtilebilir.

BES ile ilgili etkinlikler yoluyla birden çok özelliğin kazanılması olasıdır. Bu özellikler aşağıda belirtilmektedir (İnal, 2015);

- Fiziki yeterlilikler (esneklik, güçlülük, hız, dayanıklılık, hareket, eşgüdüm vb.)
- Duyuşsal yeterlilikler (paylaşma arzusu, yiğitlik, rekabet isteği, çalışma disiplini, çabalama hırsı)

Beden eğitimi ile yapılan etkinlikler sayesinde bulunan kilolar harcanmakta; bağışıklık sistemi güçlendirilmekte, hem solunum hem de dolaşım sistemleri verimli biçimde çalışmakta, daha düzenli ve dikkatli beslenme sağlanmakta; farklı spor dallarına özgü değişik yetenekler, taktikler ve teknikler de öğrenilebilmektedir (Güllü, 2007).

2.2.1. Beden Eğitimi ve Spor Dersi

BES dersleri, günümüzdeki kapsamlı ve çok yönlü yapılarına ulaşmadan önce uzun bir tarihsel süreçten geçmiştir (Mercan, 2020). 18. yüzyılda başlayan bu süreçte, BES, eğitim sistemlerindeki yerini ve içeriğini sürekli olarak değiştirmiştir (Çöndü, 2004). Türkiye'de de ilkökul ve ortaokul seviyelerinde müfredatta yer alan bu dersler, öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal gelişimine katkı sağlamaktadır. BES derslerinin içerikleri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen genel çerçeve içinde düzenlenmektedir (Hekim, 2015).

Spor eğitimi, bireylerin içindeki sporcuyu uyandırır ve onları fiziksel aktiviteye yönlendirir. Bu sayede spor yetenekleri olan bireyler tespit edilir ve spor alanında başarılı olabilecek kişiler yetiştirilir. Ancak spor eğitiminin temel amacı sadece zirveye ulaşmak değildir. Aynı zamanda bireylere yaşam boyu spor yapma alışkanlığı kazandırmak, sağlıklı yaşam bilinci aşılacak ve fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Okullarda verilen beden eğitimi dersleri, öğrencilere sadece motor beceriler kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda problem çözme, karar verme gibi bilişsel becerilerini geliştirmelerine ve sosyalleşmelerine de olanak tanır. Bu sayede topluma duyarlı, öz güvenli ve başarılı bireyler yetiştirilmesi hedeflenir (Aydın, 2021).

1739 sayılı Millî Eğitim Kanunu'na göre BES dersi, öğrencilerin fiziksel ve ruhsal gelişimlerini destekleyerek, onlara milli değerlere bağlı, topluma duyarlı ve başarılı bireyler olmaları için gerekli beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu ders sayesinde öğrenciler, hem bedensel sağlıklarını korur hem de ruhsal olarak denge kurarlar. Ayrıca, beden eğitimi dersi, öğrencilere olumlu düşünme, problem çözme, işbirliği yapma gibi birçok önemli beceri kazandırır. Bu sayede öğrenciler, hem kendilerine hem de topluma faydalı bireyler olmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2000).

BES derslerinin temel amaçlarından biri, sporu herkes için erişilebilir kılarak toplumun her kesiminin spor yapma alışkanlığı kazanmasını sağlamaktır. Bu amaçla, hem amatör sporun yaygınlaşması hem de sporun öz değerlerinin korunması hedeflenir. Ayrıca, BES, bireylerin fiziksel ve ruh sağlığını geliştirmek, gençten yaşlıya herkesin boş zamanlarını değerlendirmesine olanak tanımak ve toplumdaki uzaklaşmış bireyleri yeniden topluma kazandırmak gibi önemli sosyal işlevleri de üstlenir (İnal, 2015).

BES dersinin temel yararları bulunmaktadır. Bu yararlar; bu dersi alan öğrencilerin gelişimine katkı sağlamak, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin yanında, yaratıcı olmaları açısından da destek sunmak, kültürel gelişime katkı sağlamak, öğrencilerin spor alanı içerisinde yaşamış olduğu etkileşim ile duygularını hem kontrol edebilmesi hem de boşaltılmasının sağlanmasına destek olmak, öğrencilerin sağlığını korumak ve beyinsel gelişimin temin edilmesi şeklinde sıralanabilir.

2.2.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

Eğitimde BES dersinin ana amacı; dersi alan öğrencilerin, hareket vasıtası ile öğrenimini gerçekleştirerek her bir öğrencinin hareket edebilme kapasitelerini oldukça üst düzeye çıkarmasına destek olmaktır. Beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir unsuru olduğu gibi ayrılmaz bir parçası durumunda da bulunmakta ve kişilik eğitimi biçiminde olduğu belirtilebilir. Bir başka deyişle, öğrencilerin gelişimine yönelik özelliklerin dikkate alındığı durumda, öğrencilerin hem toplumsal hem de kişisel biçimde mutlu olmalarını sağlamanın yanı sıra hem sağlıklı hem de ahlaki biçimde gelişme gösteren ve daha dengeli kişiler olmasını hedeflemektedir.

BES derslerinde hedeflenen hem kazanım hem beceri ve bilgi hem de tavır ve alışkanlıkların tamamını değerlendirmesi gerekmektedir (Ocak ve Tortop, 2006). Modern eğitim anlayışına göre, bireylerin tam anlamıyla gelişebilmeleri için bilişsel ve bedensel kapasitelerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim ve beden eğitimi süreçlerinin birbirini tamamlayıcı bir şekilde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Eğitim ve beden eğitimi arasındaki bu uyum, bireylerin hem akademik başarılarına hem de yaşam kalitelerine olumlu katkılar sağlar (Yanpar, 1993).

Beden eğitimi, yalnızca fiziksel sağlığı değil, kişinin genel gelişimini de destekleyen önemli bir etkinliktir. Spor ise, bireylere ahlaki değerler kazandırmada büyük bir rol oynar. Ancak, sporun olumlu etkilerinden yararlanabilmek için doğru bir şekilde yapılması ve

yönlendirilmesi gerekir. Sportif faaliyetler, genellikle grup içinde gerçekleştirildiğinden bireyler arasında yardımlaşma, dayanışma ve takım çalışması gibi değerlerin gelişmesine katkı sağlar. Özellikle çocukluk ve gençlik döneminde kazanılan bu değerler, bireyin tüm hayatı boyunca kendisine rehberlik eder (Güngör, 1998).

İnsan, hem fiziksel hem de sosyal bir varlıktır. BES, bu iki boyutun dengeli gelişimi için önemli bir role sahiptir. Spor sadece fiziksel sağlığı güçlendirmekle kalmaz, aynı zamanda bireylerin sosyal becerilerini geliştirir, yaratıcılıklarını besler ve toplumsal uyumu sağlar. Günümüzde giderek artan bireysellik ve sosyal ayrışma sorunlarına karşı, spor; insanlar arasında dayanışmayı güçlendirerek toplumsal birleştirici bir rol üstlenir. Bu sayede daha sağlıklı, mutlu ve üretken bir toplum inşa etmek mümkün olmaktadır (Mercan, 2020).

2.3. Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Geleneksel ve Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

BES öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve geliştirmek amacıyla kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri, derslerin içeriğini nasıl işleyip öğrencilere aktardıkları ve bu süreçleri nasıl kayıt altına aldıkları gibi konular, derslerin verimliliği üzerinde doğrudan etkili olan önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun, mevcut konuya yönelik cevaplara sahip olmadığından kaynaklı olarak derslerinde hem ölçme hem de değerlendirme pratiklerinden imtina etmekte oldukları belirtilebilir. Beden eğitimi derslerinde öğrencilerin gelişimini tam olarak gözlemleyecek ve onlara geri bildirimde bulunacak etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin eksikliği, bu derslerin eğitim sürecindeki önemini düşürmektedir. Öğrencilerin fiziksel yetenekleri, sağlıklı yaşam becerileri ve sporla ilgili tutumları gibi önemli kazanımların doğru bir şekilde değerlendirilememesi, formal eğitimin temel amaçlarından birinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bu durum, beden eğitimi derslerinin öğrencilere sunduğu potansiyeli sınırlayarak, derslerin işlevselliğini azaltmaktadır. Bu bağlamda, beden eğitimi derslerinde uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, derslerin amaç ve hedeflerine uygun, öğrencilerin gelişimini destekleyici ve motivasyonlarını artırıcı bir nitelikte olması gerekmektedir (Erturan, Kangalgil ve İnce, 2010).

Öğrencilerin gelişimine dair süreçlerin değerlendirilmesi yapıldıktan sonra ortaya çıkan sürece liderlik etmenin yanı sıra öğrencileri spora yöneltme ve mevcut aşamada uygulamaya konulacak yöntemleri tespit etme ve tespiti yapılan yöntemlerde kullanılacak planlanan araçları inceleme, BES alanında hem ölçme hem de değerlendirme amaçları

arasında bulunmaktadır. Bu doğrultuda uygun olan ölçme araçlarının seçiminin yapılması, öğrencilerin gelişimi adına bilgilerin sağlıklı şekilde elde edilmesini temin edecek ve BES derslerinin amacına uygun şekilde düzenlenme imkânının ortaya çıkmasına sebep olacaktır.

BES dersinde GÖDY’de sıklıkla kullanılmaktadır. Bu bağlamda, fiziksel uygunluk ve beceri testleri, değerlendirme ve gözlem formları, hem sözlü hem de yazılı sınavlar, BES derslerinde en yaygın şekilde kullanılmakta olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleridir (Cengiz ve Semiz, 2010). Bu bağlamda, üç temel ilke üzerinde durulmaktadır: Ölçme ve değerlendirme alt faktörlerini dikkate alarak, eğitim programına en uygun ve etkili yöntemlerin belirlenmesi ve bu yöntemlerin formal bir şekilde programa dahil edilmesi; öğretmenlerin niteliklerinin, geçerlilik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda geliştirilen uygun testlerle değerlendirilmesi ve böylece ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kalitesinin artırılması; ölçme ve değerlendirme süreçlerinin, baştan sona planlı, düzenli ve resmi bir yapıya kavuşturulması olarak açıklanabilir (Mercan, 2020). Son ilke ise tedrisat vazifelerinde bulunan edinimleri aksettirebilen değerlendirme şemalarını ortaya koymak olarak belirtilebilir (Yaykın, 2015).

GÖDY öğrenci başarısının nicel olarak belirlenmesine yönelik bir yaklaşım sergileyerek, genellikle sonuç odaklı bir perspektif sunmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin belirli bir anda sergiledikleri performansın ölçülmesinde etkili olsa da, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme gibi yüksek düzey düşünme becerilerini değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Bu durum, çağdaş eğitim sisteminin gerektirdiği çok yönlü öğrenen profilinin ölçülmesinde güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır (Şad ve Göktaş, 2013).

GÖDY eksik yönleri olmasına karşın avantajlarının bulunduğu da belirtilebilir.

GÖDY aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Beceri testleri
- Yazılı yoklamalar
- Fiziksel uygunluk testleri

Beceri testleri, öğretilmesi amaçlanan kabiliyetin hangi düzeyde sonuç verdiğini tespitini yapabilmek amacıyla geliştirilmiş olduğu belirtilebilir (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2012).

Fiziksel uygunluk testleri, bireylerin spor veya fiziksel aktivitelerde başarılı olabilmeleri için gerekli olan fiziksel özelliklerini (güç, hız, dayanıklılık gibi) ölçen değerlendirme araçlarıdır (Saçlı, Hünük ve İnce, 2010). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin fiziki açıdan uygun özelliklerinin gelişmesi adına olan süreçlerin değerlendirmesini yapabilmek adına hem dönem başında hem de dönem sonunda ölçümler yapmaktadır. En fazla ölçümü gerçekleştiren fiziksel değişkenler kassal kuvvet, esneklik ve kas dayanıklılığı olarak belirtilebilir.

Yazılı yoklamalar ise; açık uçlu sınav, kısa cevaplı sınav, doğru yanlış sınavı, çoktan seçmeli sınavlar ve eşleştirme sınavı olarak sıralanabilir. Açık uçlu sınavlar, öğrencilerin soruları kendi kelimeleriyle yanıtlayarak düşünce ve bilgi becerilerini sergilemelerini amaçlayan bir değerlendirme yöntemidir (Maral, 2009). Bu tür sınavlarda öğrencilerden beklenen, soruyu analiz etme, sentezleme ve bu süreçte ortaya çıkan düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerisidir (Turgut ve Baykul, 2014).

Kısa cevaplı sınav ise sorulara tek bir kelime ya da birkaç kelime şeklinde yanıt verilmesi istenen ya da cümle içinde geçen boşluğu tamamlama biçiminde gerçekleşen sınav türü durumundadır. Gerçekleşen sınavda öğrencilerin verdiği yanıtların net olması yapılacak olan puanlamanın daha tarafsız bir biçimde olmasını temin etmektedir. Doğru yanlış sınavı, sınavda sorulan sorular içinde verilmiş olan önermelerin yanlış veya doğru şekilde olup olmadığının sınavı yapan öğrenciler tarafından yanıtlanması şeklinde gerçekleşmektedir. Bu sınav türünde evet-hayır ya da doğru-yanlış şeklinde cevaplanması gerçekleşmektedir. Çoktan seçmeli sınavlar ise, belli bir sayıda bulunan seçeneklerden bir tanesinin seçimi yapılarak yanıtlanması gerekli olan soru türlerinden meydana gelmektedir (Doğan, 2007). Çoktan seçmeli testler, madde (soru), kök (doğru cevap), çeldiriciler (yanlış cevap seçenekleri) olmak üzere temel bileşenlerden oluşur (Mercan, 2020). Bu testlerin kalitesi, üst düzey düşünme becerilerini ölçme düzeyi ve çeldiricilerin ayırt edici özelliğiyle doğrudan ilişkilidir. İyi hazırlanmış bir çeldirici, bilgi eksikliği olan öğrencileri doğru cevaptan uzaklaştırırken, bilgi sahibi olan öğrencileri ise doğru cevabı seçmeye yönlendirmelidir (Gültekin, 2014).

Eşleştirme sınavı, birbirine uygun olan iki farklı listedeki öğeleri eşleştirerek yapılan bir değerlendirme yöntemidir. Bu sınav türünde, öğrencilerin verilen bilgiler arasındaki ilişkileri kurabilme becerileri ölçülür (Bahar, vd., 2009). Bu sınav türünde sorulan soruların, sayılar ile sıralaması yapılırken, verilmiş olan cevaplar ise harflerden meydana gelerek sıralaması yapılmaktadır. Eşleştirme sınavının hem hazırlanması hem de puanlamasının

yapılmasının kolay olması ve hem soruların hem de cevapların sınav içinde bulunuyor olması sınava pozitif özellikler katmaktadır.

BES dersinde de AÖDY kullanılmaktadır. AÖDY, kişilerin kendilerine yönelik öğrenme düzeylerini yine kendilerinin tespit edebilmesi özelliğini öğrenciye sunmaktadır. AÖDY'yle kişiler BES derslerinde edinilen kazanımları değişik aktivitelerle ifade etmektedir.

Öğrencilerin işlenmekte olan hem ders hem de konulardan ne kadarını öğrencilerini veya öğrencilerin yeteneklerinin gelişim düzeylerini tespit etmek adına hedefleri ile bazı ölçme araç ve gereçlerinden yararlanmaktadır. Mevcut ölçme ve değerlendirme araçlarının eğitim süreçlerindeki yetersizlikleri belirleyerek, daha etkin çözümler geliştirilebilir. BES derslerinde öğrencilerin değerlendirme süreçlerine aktif katılımının sağlanması, hem öğrenci motivasyonunu artırmakta hem de öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Genç, 2008).

BES derslerinde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için farklı ölçme araçları kullanılmalıdır. Öğrencilerin kazandıkları motor becerileri, spor kültürü bilgileri ve hareket alışkanlıkları gibi farklı boyutlar, birbirinden farklı ölçme yöntemleriyle değerlendirilmelidir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçleri daha doğru bir şekilde takip edilebilir ve derslerin hedeflerine uygunluk sağlanabilir (Bulca, Saraç ve Yapar, 2010).

Gelişim dosyası, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki gelişimlerini takip etmek ve göstermek amacıyla oluşturdukları bir portföydür. Öğrenciler, dosyalarına hangi çalışmalarını ekleyeceklerine karar verirken belirledikleri bir amaca hizmet etmeleri gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda düzenlenen dosyaların, öğrencilerin gelişimleri hakkında düzenli olarak değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi önemlidir. Bu sayede öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili hale getirilebilir (Mercan, 2020).

Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini belgeleyen önemli bir araçtır. Bu dosyalar, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, projeler ve diğer etkinlikler aracılığıyla kendilerini nasıl ifade ettiklerini ve neleri öğrendiklerini gösterir. Beden eğitimi dersinde öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin motor becerilerindeki, spor bilgisindeki ve genel fiziksel gelişimlerdeki ilerlemeyi gözlemlemek için kullanılır. Bu dosyalarda öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri de bulunarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı sağlanır (Çelik Kayapınar ve Savaş, 2012).

Bir diğery AÖDY, performans değerdendirir. Performans değerdendirme, ürünün yanı sıra sürecin de değerdendirilmesini amaçlamakta ve kişilerin günlük hayatlarında bulunan problemlerin hangi şekilde özümeye kavuşabileceklerini ve mevcut problemlerin gündelik yaşamdaki problemlerini çözüme kavuşturmada sahip oldukları hem beceri hem de bilgileri hangi şekilde kullanıma sokacaklarını gösterebilmesini istemektedir. Performans değerdendirmeyle öğrenciler, sınav saatleriyle herhangi bir kısıtlama olmadan uzun süre çalışma imkânı bulmaktadırlar (Yaşar, 2014).

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencilerin vermiş oldukları cevapların yanı sıra başarılarını belirten ve mevcut kavramları daha önceden belirlenmiş bazı kıstaslar dâhilinde puanlamada kullanılmakta olan araçlar olarak tanımlanır (Yaşar, 2014). Derece puanlama anahtarı, BES derslerinde öğretmenlerin hedeflere ulaşabilme düzeylerinin ölçümünün yapılmasında sıklıkla yararlandıkları araçlardan biri konumundadır. Dereceli puanlama anahtarları, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını objektif ve tutarlı bir şekilde değerdendirmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Bu anahtarlar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin hangi becerileri kazandıklarını, hangi noktalarda güçlük yaşadıklarını ve nasıl gelişebileceklerini daha net bir şekilde görebilirler. Ayrıca, velilerle öğrencinin gelişimini paylaşmak ve diğery eğitim paydaşlarına öğrencinin başarılarını göstermek için de kullanılabilirler (İnce ve Saçlı, 2010). Dereceli puanlama anahtarları, öğrencinin tüm performansını değerdendiren holistik anahtarlar ve belirli becerileri ayrı ayrı değerdendiren analitik anahtarlar olmak üzere iki temel kategoride incelenir.

Gözlem formu ise öğrenciler ile ilgili olan hem kısa süreli hem de doğru bilgiyi alabilmek için kullanılan bir yöntemdir. Gözlem formları yardımı ile öğretmen, öğrencilerin sadece mevcut der ile ilgili değil, hem bilgi hem değer hem kabiliyet hem de yetenekleri açısından bilgi sahibi olma durumuna getirmektedir. Öğrencilere uygulanan gözlem formu ile hem yazılı hem de sözlü biçimde bütün davranışları ölçmek olanaklı olmaktadır. Gözlem, hem katılımsız hem de katılımlı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Çepni, 2008).

Gözlem formu kapsamında değişik gözlem çizelgeleri bulunmaktadır. Bu gözlem çizelgeleri; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem çizelgeleri olarak açıklanabilir.

Kontrol listesi, belirli bir davranışın, becerinin veya hedefin varlığını veya yokluğunu kaydetmek için kullanılan bir listeyi tanımlamaktadır. Bu listelerde, öğrencilerin göstermesi

beklenen davranışlar veya ulaşması gereken hedefler önceden belirlenir. Öğretmenler, bu listeleri kullanarak öğrencilerin bu davranışları ne sıklıkla sergilediğini veya hedeflere ne ölçüde ulaştığını gözlemleyebilirler. Kontrol listeleri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini takip etmek, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve öğrencilere geri bildirim vermek için etkili bir araçtır. Ayrıca, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmek ve öğrenme ortamlarını geliştirmek için de kullanılabilir (Mercan, 2020). Kontrol listeleri, sık sık karşılaştırılarak kişilerde kazanımın olup olmadığının gözlenmesi yapılabilmektedir.

Öz-akran değerlendirme, kişilerin performanslarını değerlendirmelerinin yanı sıra kişilerin öz yeterlilikleri ile alakalı karar verebilme süreçlerini ölçmekte olan yöntemdir (Anagün, 2014). Kişisel olarak yapılan değerlendirme, bireyin sadece kişisel biçimde değerlendirilmesi değil, ortaya çıkan işin kalitesini daha çok geliştirmesine olanak sağlayarak değerlendirme sürecine aktif katılmasıdır.

Etkin öz değerlendirme yapabilmek amacıyla, fertlerin öncelikle başarı kriterlerini net bir biçimde anlamaları gerekmektedir. Bu sayede, mevcut durumlarını daha gerçekçi bir şekilde değerlendirebilir ve gelişim alanlarını belirleyebilirler. Öz değerlendirme, bireylerin sadece mevcut durumlarını değerlendirmelerine değil, aynı zamanda gelecekteki hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için neler yapmaları gerektiğini anlamalarına yardımcı olur. Bu süreç, bireylerin içsel motivasyonlarını artırarak, daha fazla öz kontrol geliştirmelerine olanak tanır. Aynı anda içselleştirilmenin yapıldığı ölçütler sebebiyle öğrenen kişiler, öğretmenlerinin ya da arkadaşlarının vermiş oldukları geri dönütleri daha sağlıklı bir biçimde anlayabilmektedirler. Mevcut nedenle, değerlendirme ölçütlerinin hem anlaşılabilir hem net hem de öğrenci düzeyine uygun bir biçimde olması gerekmektedir. Bu bağlamda kişiler ancak mevcut sağlıklı şartların temin edildiği durumlarda performanslarına ilişkin daha verimli kararlar verebilmektedirler (Anagün, 2014).

Öz değerlendirmenin bazı avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Kişilerin gerçekleştirmiş oldukları işler ile ilgili olarak yapmış oldukları hataları anlamaları, güçlü ya da zayıf yönleri açısından kendilerini algılayarak geliştirme yönünde adım atmalarına olanak tanımaktadır. Öğrencilerin kendi çalışmalarını tarafsız bir şekilde değerlendirmesi, öz değerlendirme sürecinde sık karşılaşılan bir zorluktur. Bu durum, öğrencilerin gelişimlerini doğru bir şekilde takip etmelerine engel olabilir. Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını belirli ölçütler doğrultusunda değerlendirmelerini sağlayan bir yöntem olarak karşımıza çıkar (Mercan, 2020). Bu yöntem

sayesinde öğrenciler hem değerlendirme becerilerini geliştirirler hem de arkadaşlarının çalışmalarından öğrenme fırsatı bulurlar. Ancak akran değerlendirmenin etkili olabilmesi için öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını dikkatli bir şekilde gözlemlmeleri ve değerlendirme ölçütlerini doğru bir şekilde kullanmaları önemlidir (Anagün, 2014).

Akran değerlendirme; hem kavram yanlışlarının hem de ortaya çıkan hataların tespit edilmesini temin etmekle birlikte gerçekleştirilen değerlendirmelerden önce, değerlendirme yapıldığı anda ve değerlendirme gerçekleştirildikten sonra kişilerin hem üst hem de bilişsel seviyelerini desteklemektedir (Börkan, 2017).

Akran öğrenme, başarıya dair gelişimin ciddi bir kısmını oluşturmaktadır. Bu bağlamda birey bu öğrenme ile yaşamın ilk zamanlarında elde edilmiş olan geri bildirim sayesinde iyi davranışlar elde etmeye yöneltilmektedir. Dersin işlendiği süre içinde akran ile gerçekleştirilmiş olan faaliyetler öğrenme durumuna direkt olarak etki ederek, düzenlenmesi gerekli olan bir yapıdadır (Anagün, 2014).

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel ve nitel veri toplanarak karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde desenler ardışık veya eş zamanlı toplanması, analizi, yorumlanması vb. durumlarda ayrılmaktadır. Bu nedenle, araştırmada açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Bu desende önce nicel sonra nitel bölüm yürütülmekte, nicel bölümü desteklemek amacıyla nitel veriler yolu ile nasıl sorusuna cevap aranmaktadır (Akarçay Ulutaş ve Ustabaşı Gündüz, 2018). Karma yöntem yoluyla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin güçlü ve zayıf yönleri telafi edilerek (Denscombe, 2014) nedensellik ilişkisi sağlanabilmektedir (Johnson ve Christensen, 2008).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Nicel bölümün araştırma evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 937 (263 Kadın, 674 Erkek) BES öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma örnekleme belirlenirken 0,05 hata payı dikkate alındığında, 11.000 kişinin oluşturduğu bir evrenin içerisinde 375 kişinin seçilmesinin yeterli olacağı ifade edilmiştir (Ural ve Kılıç, 2005). Bu nedenle, evrenden kolayda örneklem yöntemiyle seçilen 554 (212 Kadın, 342 Erkek) BES öğretmeni örnekleme oluşturmuştur. BES öğretmenlerinin kişisel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişisel özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	212	38,3
	Erkek	342	61,7
Hizmet Süresi	0-5 yıl	206	37,2
	6-10 yıl	178	32,1
	11 yıl ve üzeri	170	30,7
Derslerine Girdiğiniz Sınıfların Mevcudu	30 ve altı	160	28,9
	31-40	328	59,2
	41 ve üzeri	66	11,9
Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortaokul	336	60,6
	Lise	218	39,4
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Seminer, Hizmet İçi Eğitim, Toplantı vb. Katıldınız mı?	Evet	128	23,1
	Katıldım ama yetersiz	116	20,9
	Hayır	310	56,0
Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ile İlgili Bilgilenme İhtiyacının Giderilme Durumu	Millî Eğitim Bakanlığınca	198	35,7
	Üniversiteler Tarafından	30	5,4
	Bilimsel Yayınlarla	16	2,9
	Sivil Toplum Kuruluşlarıyla	6	1,1
	İnternet üzerinden	278	50,2
Diğer Öğretmenler Aracılığıyla	26	4,7	

Nitel bölümün örneklemini 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Gaziantep ilinde ortaokul ve liselerde çalışan 20 (7 Kadın, 13 Erkek) BES öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem belirlenirken olasılıksız örnekleme stratejilerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi olgu ve olayların açıklanabilmesi durumlarında faydalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda katılımcı sayısı veri doygunluğu olarak tanımlanan kavram ve süreçlerin tekrarlanma sıklığına göre belirlenir (Patton, 2014). Araştırmada 20 BES öğretmeninden sonra veri toplama sürecine son verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların kodlarına, cinsiyetlerine, yaşlarına, kaç yıldır beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak çalıştıklarına, öğretmenlik yaptıkları okul kademesine ve görüşme tarihine ilişkin bilgilerin dağılımı

Kodlar	Cinsiyet	Yaş	Meslek Yılı	Okul Kademesi	Görüşme Tarihi
K1	Erkek	30	6	Lise	21.02.2024
K2	Kadın	44	20	Ortaokul	22.02.2024
K3	Erkek	45	21	Lise	25.02.2024
K4	Erkek	43	16	Ortaokul	26.02.2024
K5	Kadın	30	7	Lise	27.02.2024
K6	Erkek	25	3	Ortaokul	28.02.2024
K7	Kadın	25	3	Ortaokul	02.03.2024
K8	Erkek	33	9	Ortaokul	03.03.2024
K9	Erkek	38	11	Lise	04.03.2024
K10	Erkek	35	8	Ortaokul	05.03.2024
K11	Kadın	42	13	Lise	06.03.2024
K12	Kadın	37	12	Ortaokul	10.03.2024
K13	Erkek	28	4	Ortaokul	11.03.2024
K14	Erkek	29	5	Lise	12.03.2024
K15	Erkek	32	8	Ortaokul	13.03.2024
K16	Erkek	26	2	Ortaokul	16.03.2024
K17	Kadın	35	10	Lise	17.03.2024
K18	Kadın	39	15	Lise	18.03.2024
K19	Erkek	33	7	Ortaokul	19.03.2024
K20	Erkek	43	18	Ortaokul	20.03.2024

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi”, nitel veriler için “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Nicel verilere ilişkin veri toplama araçları

Kişisel bilgi formu

Araştırmacıların hazırladığı formda, BES öğretmenlerinin cinsiyeti, hizmet süresi, derslerine girilen sınıfların mevcudu, görev yapılan okul kademesi, AÖDY ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. katılma durumu ve AÖDY ile ilgili bilgilenme ihtiyacının giderilme durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi

Şirin ve ark. (2008) tarafından geliştirilen 39 maddelik “Öğretmen Anket Formu”ndan faydalanılmıştır. Söz konusu anketin kişisel bilgi formunun 6 sorusu, ölçme ve değerlendirme kısmının 12 sorusu araştırmanın nicel bölümünde veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Sorulara dörtlü seçenekli Likert tipinde Tamamen, Kısmen, Az, Hiç şeklinde cevaplar verilebilmektedir. Anketin geliştirilme aşamasında geçerlik için Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı uzmanlarının, BES alan uzmanlarının ve öğretmenlerin

fikirlerinden faydalanılarak kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Anketin tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,96 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 12 madde için 0,88 olarak saptanmıştır.

Anket maddelerindeki ifadeler aşağıda verilmiştir:

- M1. Dereceli Puanlama Anahtarını ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M2. Öğrenci Ürün Dosyasını (Portfolyo) ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M3. Öğrenci Projelerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M4. Performans Görevini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M5. Öğrenci Günlüğünü ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M6. Etkinlik Çizelgesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M7. Kontrol Listesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M8. Öz Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M9. Akran Değerlendirmesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M10. Grup Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M11. Ölçekleri ne ölçüde kullanıyorsunuz?
- M12. Puanlama Yönergesini (Rubrik) ne ölçüde kullanıyorsunuz?

3.3.2. Nitel Verilere İlişkin Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Form öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, kaç yıldır BES öğretmeni olarak çalıştığına, öğretmenlik yaptığı okul kademesine ve görüşme tarihine yönelik soruları kapsamaktadır.

Görüşme formu

Görüşme yöntemi yoluyla ulaşılan nitel verilere ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorular bulunmaktadır:

1. Son yıllarda diğer derslerle birlikte BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
2. BES derslerinde geleneksel GÖDY mi yoksa AÖDY mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
3. AÖDY kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?

Görüşme formunun hazırlanması

Görüşme soruları hazırlanmadan önce alan yazın taranarak araştırma konusunun alt problemleri analiz edilmiş, alt problemlerin yanıtlanabilmesi amacıyla ne tür verilere ihtiyaç olduğu incelenmiştir. Soruların açık, anlamlı ve düzenli bir sırada olmasına, öğretmenlerin odaklanma problemi yaşamalarına neden olmayacak soruların hazırlanmasına, yanıtların kısa ifadelerden oluşmasına sebep olmayacak sorulardan oluşmasına, kapsamı geniş ve yönlendirmelere neden olabilecek sorulardan kaçınmaya özen gösterilmiştir. 5 maddeden oluşan soru havuzuna uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği açısından son şekli verilmiş, 3 maddelik görüşme formu oluşturulmuştur. Sonrasında 3 BES öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşme formu test edilmiştir. Test sonunda görüşme formunun uygulamasında bir problem olmadığı sonucuna varılmıştır.

Görüşme formunun geçerlik-güvenirlilik çalışması

Görüşme formunun geçerlik ve güvenirliliği açısından uzman incelemesi, derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi, inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik stratejilerinden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Merriam, 2018; Creswell, 2013).

Nitel araştırmalarda, verilerin detaylı bir şekilde raporlanması ve araştırmacı(lar) tarafından bulgulara nasıl erişildiğinin belirtilmesi geçerliğin önemli kriterlerindedir. Ayrıca iç-dış geçerlik stratejilerinden de bahsedilmelidir. Güvenirlilik açısından inandırıcılık sağlanmalı, iç-dış güvenirlilik açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formunun kapsam geçerliği açısından yarı yapılandırılmış görüşme soruları üç spor bilimleri uzmanına, açık ve anlaşılabilir olması açısından bir Türkçe uzmanına, bir ölçme ve değerlendirme uzmanına gösterilerek görüşleri alınmış, görüşme formunun araştırma konusunu ölçebilecek nitelikte olduğu belirlenerek kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında alan yazın ve uzman görüşleri dikkate alınmış, katılımcıların görüşmelere gönüllü olarak katılmasına ve verdikleri cevapların gerçekleri yansıtmasına, temaların ilişkilendirilerek sunulmasına özen gösterilmiş ve iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama ile birlikte verilerin analiz ve yorumlanma süreçlerinde tutarlı olunmuştur. Araştırmada dış geçerlik açısından hem veri toplama hem de analiz süreçleri detaylı olarak aktarılmıştır. Görüşme formunun hazırlık aşamasında araştırma bulgularının benzer ortamlara genellenebilmesi amacıyla görüşmeye katılan kişiler, araştırmacının bütün süreçleri hakkında

detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Araştırmacının hem kendisini hem de araştırma süreçlerini eleştirel bakış açısıyla irdelemesine önem verilmiştir.

Araştırmada iç güvenilirlik açısından veriler iki uzmana verilerek bağımsız olarak kodlama yapmaları sağlanmış, daha sonra yapılan tema ve kodlamalar karşılaştırılarak uzmanlar ve araştırmacı arasında oluşan görüş ayrılıkları alan yazına bakılarak görüş birliğine varılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İç güvenilirlik açısından katılımcılara araştırma yaklaşımı ile verilerin toplanması ve analizi gibi araştırma aşamalarındaki kontroller net bir şekilde açıklanmış ve güvenilirliğe ilişkin ne tür önlemlerin alındığı belirtilmiştir. Dış güvenilirlik için ise iki uzman tarafından yapılan kodlamalar birbirlerinden saklanarak bulgular alan yazınla ilişkilendirilerek verilmiştir.

Nitel araştırmalarda bu süreçlerin tümü geçerlik ve güvenilirlik açısından dikkatle üzerinde durulması gereken oldukça önemli aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuş, güvenilirlik kodlama işlemi yoluyla sağlanmıştır. Kodlama sürecinde temalar belirlenerek açık bir şekilde tanımlanmıştır. İçerik analizi sürecinde uzmanların tema ve kodları yorumlamasında bir değişiklik olmuyorsa güvenilirliğin sağlandığı düşünülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu nedenle, görüşme veri seti uygulaması kolay bir yol olan tek bir zamanda iki farklı uzmana verilerek bulgular arasındaki korelasyon hesaplanmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin üst seviyeye çıkarılması amacıyla kodlayıcılar arası güvenilirliğin farklı yollara başvuruyla farklı şekillerde hesaplanabilir. Tema ve kodlar oluşturulurken alınan kararlar tutarlılık kriteri olarak değerlendirilebilir. Aynı veri setinin farklı uzmanlara verilmesi yoluyla tutarlılık sağlanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlanmaktadır (Sevilmiş ve Yıldız, 2021).

Araştırmada güvenilirlik Miles ve Huberman (1994)'ın [Görüş birliği sağlanan tema / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı sağlanan tema)] x 100 formülü ile hesaplanmış ve sonuç $103 / 111 \times 100 = 92,8$ tespit edilmiştir.

Uzmanlar tarafından yapılan kodlamaların güvenilirlik hesaplaması sonucunda kabul edilebilir değer %85 ve üzerinde olmalıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2020). Bu sonuç güvenilirliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı'nın 10.02.2023 tarih ve 2023/61 karar nosu ile alınan etik kurul onayı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (EK-3). Nicel veriler 2023 Ekim-Kasım aylarında uygulanmış, nitel veriler 21 Şubat-20 Mart 2024 tarihleri arasında katılımcılarla randevular alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Hem nicel hem de nitel veriler gönüllülük esasının yanı sıra katılımcıların da kendilerini rahat hissedebilecekleri ortamlarda yapılmıştır.

Görüşmeler veri kaybını önlemek için katılımcılardan izin alınarak kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 12-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler öncesinde etik sorunlar oluşmaması için katılımcılara görüşmelerin bilimsel amaçla kullanılacağı ve verilerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Kayıt altına alınan 26 sayfalık word dosyası haline getirilen veri seti saklanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi SPSS 22 istatistik paket programı ile değerlendirilmiştir. Analitik test yöntemi ile verilerin normallik analizi skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. İstatistiksel olarak ikili karşılaştırmalar için t testi, çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (Anova) testi kullanılmıştır. Anlamlı farklılık gösteren gruplarda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için homojen dağılan gruplara Tukey post hoc testi ve homojen dağılmayan gruplara Tamhane's post hoc testi uygulanmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, veriler kod ve temalara göre düzenlenmiş, tanımlanmış ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde, BES öğretmenlerinin nicel ve nitel verilerinin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Verilerin normallik analizi amacıyla istatistiksel olarak yapılan test sonucunda ulaşılan Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Verilerin normallik analizi

	Skewness	Kurtosis
Dereceli Puanlama Anahtarı	-1,156	1,286
Öğrenci Ürün Dosyası	-,211	-,957
Öğrenci Projeleri	-,308	-,505
Performans Görevi	-,880	-,147
Öğrenci Günlüğü	,282	-1,163
Etkinlik Çizelgesi	-,380	-,806
Kontrol Listesi	-,675	-,455
Öz Değerlendirme	-,470	-,747
Akran Değerlendirme	-,333	-,826
Grup Değerlendirme	-,396	-,558
Ölçekler	-,503	-,470
Puanlama Yönergesi	-,867	,160

Analiz sonucunda -1,5 ila +1,5 arasında skewness, kurtosis değerleri olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007).

BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeylerinin incelendiği analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: AÖDY'yi kullanma düzeyleri

AÖDY	Ort.	ss
Dereceli Puanlama Anahtarı	2,35	,745
Öğrenci Ürün Dosyası	1,54	,975
Öğrenci Projeleri	1,83	,846
Performans Görevi	2,13	,936
Öğrenci Günlüğü	1,11	,997
Etkinlik Çizelgesi	1,71	,972
Kontrol Listesi	2,07	,917
Öz Değerlendirme	1,88	,963
Akran Değerlendirme	1,70	,965
Grup Değerlendirme	1,77	,901
Ölçekler	1,97	,873
Puanlama Yönergesi	2,17	,850

BES öğretmenlerinin AÖDY'den en fazla kullandıkları dereceli puanlama anahtarı, puanlama yönergesi ve performans görevi iken en az kullandıkları öğrenci günlüğü, öğrenci ürün dosyası ve akran değerlendirme olarak tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi sonuçları Tablo 5'de yer almıştır.

Tablo 5: Cinsiyet değişkenine göre t testi

Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	T	P
M1	Kadın	212	2,36	,817	,117	,907
	Erkek	342	2,35	,697		
M2	Kadın	212	1,59	,981	1,073	,284
	Erkek	342	1,50	,971		
M3	Kadın	212	1,92	,804	1,976	,049*
	Erkek	342	1,77	,867		
M4	Kadın	212	2,21	,941	1,467	,143
	Erkek	342	2,09	,931		
M5	Kadın	212	1,09	,979	-,259	,795
	Erkek	342	1,12	1,009		
M6	Kadın	212	1,67	1,009	-,709	,478
	Erkek	342	1,73	,949		
M7	Kadın	212	2,03	,958	-,887	,376
	Erkek	342	2,10	,891		
M8	Kadın	212	1,91	,988	,407	,684
	Erkek	342	1,87	,948		
M9	Kadın	212	1,79	,955	1,813	,070
	Erkek	342	1,64	,967		
M10	Kadın	212	1,79	,951	,409	,683
	Erkek	342	1,76	,870		
M11	Kadın	212	2,03	,918	1,137	,256
	Erkek	342	1,94	,844		
M12	Kadın	212	2,19	,894	,335	,737
	Erkek	342	2,16	,823		
MTOPLAM	Kadın	212	22,56	7,660	,819	,413
	Erkek	342	22,04	7,046		

*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda öğrenci projelerini (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu saptanırken dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma düzeylerinde (MTOPLAM) anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin hizmet süresi değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6: Hizmet süresi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

Değişken	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A	0-5 yıl	206	2,33	,783	,475	,622		
	B	6-10 yıl	178	2,34	,704				
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,40	,741				
M2	A	0-5 yıl	206	1,41	,992	5,074	,007*	B>A	,004*
	B	6-10 yıl	178	1,72	,914				
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,51	,993				
M3	A	0-5 yıl	206	1,74	,894	1,982	,139		
	B	6-10 yıl	178	1,85	,775				
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,91	,851				
M4	A	0-5 yıl	206	1,91	1,008	9,984	,000*	B>A	,000*
	B	6-10 yıl	178	2,31	,845		C>A	,005*	
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,21	,885				
M5	A	0-5 yıl	206	,97	,962	11,811	,000*	C>A	,000*
	B	6-10 yıl	178	,98	,962		C>B	,000*	
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,41	1,012				
M6	A	0-5 yıl	206	1,69	1,036	,085	,918		
	B	6-10 yıl	178	1,73	,948				
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,71	,921				
M7	A	0-5 yıl	206	1,92	,944	4,815	,008*	B>A	,008*
	B	6-10 yıl	178	2,20	,853				
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,12	,928				
M8	A	0-5 yıl	206	1,76	1,031	3,177	,042*	C>A	,039*
	B	6-10 yıl	178	1,92	,965				
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,00	,857				
M9	A	0-5 yıl	206	1,44	1,004	15,478	,000*	B>A	,011*
	B	6-10 yıl	178	1,73	,929		C>A	,000*	
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,98	,870		C>B	,031*	
M10	A	0-5 yıl	206	1,59	,910	9,846	,000*	C>A	,000*
	B	6-10 yıl	178	1,76	,939		C>B	,035*	
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,00	,799				
M11	A	0-5 yıl	206	1,83	,895	6,191	,002*	B>A	,001*
	B	6-10 yıl	178	2,15	,817				
	C	11 yıl ve üzeri	170	1,96	,876				
M12	A	0-5 yıl	206	2,07	,897	2,533	,080		
	B	6-10 yıl	178	2,24	,837				
	C	11 yıl ve üzeri	170	2,24	,794				
MTOPLAM	A	0-5 yıl	206	20,66	7,286	8,087	,000	B>A	,007*
	B	6-10 yıl	178	22,91	6,862		C>A	,001*	
	C	11 yıl ve üzeri	170	23,44	7,416				

*p<.05

Hizmet süresi değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci projeleri (M3), etkinlik çizelgesi (M6) ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanırken, öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7) ve ölçekleri (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği ön koşulu test edilerek homojen dağılım saptanmıştır. Bu yüzden Tukey post hoc testi yapılmış ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl görev yapan grup ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci günlüğü (M5) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 11 yıl ve üstü çalışan grup ile 0-5 yıl ve 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı, kontrol listesi (M7) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı ve ölçekleri (M1) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Öğrenci ürün dosyası (M2), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9) ve grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği ön koşulu test edilerek homojen dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi uygulanmış ve öğrenci ürün dosyası (M2) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl çalışan grup arasından kaynaklandığı, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 11 yıl ve üstü çalışan grup arasından kaynaklandığı, akran değerlendirme (M9) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 0-5 yıl çalışan grup ile 6-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan gruplar ve 6-10 yıl çalışan grup ile 11 yıl ve üstü çalışan grup arasından kaynaklandığı, grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 11 yıl ve üstü grup ile 0-5 yıl çalışan ve 6-10 yıl çalışan gruplar arasından kaynaklığı tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7: Sınıf mevcudu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

Değişken	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A	30 ve altı	160	2,35	,729	,008			
	B	31-40	328	2,35	,732				
	C	41 ve üzeri	66	2,36	,853				
M2	A	30 ve altı	160	1,56	1,038	,325			
	B	31-40	328	1,51	,935				
	C	41 ve üzeri	66	1,61	1,021				
M3	A	30 ve altı	160	1,85	,940	,133			
	B	31-40	328	1,82	,789				
	C	41 ve üzeri	66	1,79	,886				
M4	A	30 ve altı	160	2,06	1,007	1,119			
	B	31-40	328	2,18	,893				
	C	41 ve üzeri	66	2,06	,959				
M5	A	30 ve altı	160	1,14	1,000	,629			
	B	31-40	328	1,07	,993				
	C	41 ve üzeri	66	1,21	1,015				
M6	A	30 ve altı	160	1,78	,977	,792			
	B	31-40	328	1,66	,960				
	C	41 ve üzeri	66	1,76	1,024				
M7	A	30 ve altı	160	2,10	,892	,489			
	B	31-40	328	2,04	,941				
	C	41 ve üzeri	66	2,15	,864				
M8	A	30 ve altı	160	1,90	1,023	4,829	,008*	B>C	,022*
	B	31-40	328	1,95	,887				
	C	41 ve üzeri	66	1,55	1,112				
M9	A	30 ve altı	158	1,61	1,027	1,590			
	B	31-40	328	1,76	,913				
	C	41 ve üzeri	66	1,61	1,051				
M10	A	30 ve altı	160	1,84	,944	1,173			
	B	31-40	328	1,77	,854				
	C	41 ve üzeri	66	1,64	1,017				
M11	A	30 ve altı	160	1,89	,897	1,385			
	B	31-40	328	2,02	,835				
	C	41 ve üzeri	66	1,94	,990				
M12	A	30 ve altı	160	2,11	,911	,899			
	B	31-40	328	2,21	,796				
	C	41 ve üzeri	66	2,12	,953				
MTOPLAM	A	30 ve altı	160	22,16	7,377	,180			
	B	31-40	328	22,36	7,149				
	C	41 ve üzeri	66	21,79	7,808				

*p<.05

Sınıf mevcudu değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilirken dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projeleri (M3), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11, puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla varyansların homojenliği test edilerek homojen dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi yapılmış ve öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın 31-40 kişi olan grup ile 41 ve üzeri kişi olan grup arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan t testi bulguları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8: Okul kademesi değişkenine göre t testi

Değişken	Grup	N	\bar{x}	ss	t	P
M1	Ortaokul	336	2,43	,679	3,194	,001*
	Lise	218	2,23	,822		
M2	Ortaokul	336	1,50	1,007	-1,158	,247
	Lise	218	1,60	,922		
M3	Ortaokul	336	1,83	,818	,023	,982
	Lise	218	1,83	,889		
M4	Ortaokul	336	2,04	,933	-3,080	,002*
	Lise	218	2,28	,922		
M5	Ortaokul	336	1,05	,951	-1,742	,082
	Lise	218	1,20	1,058		
M6	Ortaokul	336	1,74	,959	1,096	,273
	Lise	218	1,65	,992		
M7	Ortaokul	336	2,04	,873	-1,135	,257
	Lise	218	2,13	,980		
M8	Ortaokul	336	1,88	,960	-,287	,774
	Lise	218	1,90	,969		
M9	Ortaokul	336	1,66	,947	-,934	,351
	Lise	218	1,74	,992		
M10	Ortaokul	336	1,81	,901	1,199	,231
	Lise	218	1,72	,902		
M11	Ortaokul	336	2,00	,839	,828	,408
	Lise	218	1,94	,924		
M12	Ortaokul	336	2,17	,825	-,023	,982
	Lise	218	2,17	,889		
MTOPLAM	Ortaokul	336	22,14	6,787	-,378	,705
	Lise	218	22,39	8,006		

*p<.05

Okul kademesi değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1) ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenirken öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projelerini (M3), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

BES öğretmenlerinin, AÖDY kullanma düzeylerinin seminer, toplantı, hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) bulguları Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9: Seminer, toplantı, hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (Anova)

Değişken	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	P	Anlamlı Farklar	Tukey Post Hoc	Tamhane Post Hoc
M1	A Evet	128	2,36	,718	2,471	,085			
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,48	,704					
	C Hayır	310	2,30	,766					
M2	A Evet	128	1,73	,926	17,849	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,88	,934			B>C	,000*	
	C Hayır	310	1,33	,959					
M3	A Evet	128	2,09	,900	14,307	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,97	,833			B>C	,003*	
	C Hayır	310	1,66	,791					
M4	A Evet	128	2,55	,730	21,240	,000*	A>B		,005*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,21	,909			A>C	,000*	
	C Hayır	310	1,94	,963			B>C	,022*	
M5	A Evet	128	1,47	,939	20,892	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,33	,902			B>C	,000*	
	C Hayır	310	,88	,994					
M6	A Evet	128	2,06	,867	22,957	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,95	,756			B>C	,000*	
	C Hayır	310	1,47	1,020					
M7	A Evet	128	2,30	,787	5,721	,003*	A>C		,001*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,09	,819					
	C Hayır	310	1,97	,985					
M8	A Evet	128	2,14	,771	11,435	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,05	,977			B>C	,006*	
	C Hayır	310	1,72	,997					
M9	A Evet	128	1,91	,900	11,176	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,91	,919			B>C	,001*	
	C Hayır	308	1,53	,977					
M10	A Evet	128	2,00	,794	10,708	,000*	A>C		,000*
	B Katıldım ama yetersiz	116	1,93	,911			B>C	,006*	
	C Hayır	310	1,62	,912					
M11	A Evet	128	2,08	,893	8,643	,000*	A>C	,028*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,21	,786			B>C	,000*	
	C Hayır	310	1,85	,875					
M12	A Evet	128	2,28	,803	6,888	,001*	A>C		,036*
	B Katıldım ama yetersiz	116	2,36	,610			B>C	,000*	
	C Hayır	310	2,06	,926					
MTOPLAM	A Evet	128	24,97	6,910	27,126	,000*	A>C	,000*	
	B Katıldım ama yetersiz	116	24,36	6,632			B>C	,000*	
	C Hayır	310	20,31	7,104					

*p<.05

Seminer, toplantı, hizmet içi eğitime katılma durumu değişkenine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanma düzeyinde anlamlı farklılığa rastlanamazken, öğrenci ürün dosyası

(M2), öğrenci projeleri (M3), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11), puanlama yönergesi (M12) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

Öğrenci ürün dosyası (M2), öğrenci projeleri (M3), öğrenci günlüğü (M5), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği ön koşulu test edilerek homojen dağıldığı belirlenmiştir. Bu yüzden Tukey post hoc testi yapılmış ve öğrenci ürün dosyası (M2) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci projeleri (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, öğrenci günlüğü (M5) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, ölçekleri (M11) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Performans görevi (M4), etkinlik çizelgesi (M6), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için varyansların homojenliği ön koşulu test edilerek homojen dağılmadığı saptanmıştır. Bu nedenle Tamhane post hoc testi uygulanmış ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın evet cevabı veren grup ile katıldım ama yetersiz cevabı veren grup ve hayır cevabı veren grup, katıldım ama yetersiz cevabı veren grup ile hayır cevabı veren grup arasından kaynaklandığı, etkinlik çizelgesi (M6) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, kontrol listesi (M7) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın evet cevabı veren grup ile hayır cevabı veren grup arasından kaynaklandığı, öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, akran değerlendirme (M9) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır

cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, grup değerlendirme (M10) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı, puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığın hayır cevabı veren grup ile evet cevabı veren ve katıldım ama yetersiz cevabı veren gruplar arasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Verilere Yönelik Bulgular

Tablo 10: Katılımcıların “Son yıllarda diğer derslerle birlikte beden eğitimi ve spor derslerinde de kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Bilgi Düzeyi	➤ Yeterli Bilgiye Sahip Olma	K5, K6, K7, K8, K9, K14, K16, K17, K18, K19	10
	➤ Eksik Bilgi Düzeyi	K2, K3, K8, K12, K13, K15, K16, K18	8
	➤ Orta Düzey Bilgi	K11	1
Toplam			19
Yöntemlerin Uygulanabilirliği	➤ Uygulanabilir Alternatif Yöntemler	K1, K3, K5, K9, K10, K17, K20	7
	➤ Tercih Edilmeyen Yöntemler	K20	1
Toplam			8
Eğitime İhtiyaç	➤ Eğitim ve Seminer Eksikliği	K2, K11, K13	3
	➤ Eğitim Almayı Talep Etme	K4, K12	2
Toplam			5
Karşılaşılan Zorluklar	➤ Fiziksel İmkanların Yetersizliği	K6, K7, K8	3
Toplam			3
Öğretmenlerin Motivasyonu	➤ Düşük Motivasyon	K18	1
Toplam			1

Katılımcıların son yıllarda diğer derslerle birlikte BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Bilgi Düzeyi (f:19)” teması altında; “Yeterli Bilgiye Sahip Olma (f:10)”, “Eksik Bilgi Düzeyi (f:8)”, “Orta Düzey Bilgi (f:1)”, “Yöntemlerin Uygulanabilirliği (f:8)” teması altında; “Uygulanabilir Alternatif Yöntemler (f:7)”, “Tercih Edilmeyen Yöntemler (f:1)”, “Eğitime İhtiyaç (f:5)” teması altında; “Eğitim ve Seminer Eksikliği (f:3)”, “Eğitim Almayı Talep Etme (f:2)”, “Karşılaşılan Zorluklar (f:3)” teması altında; “Fiziksel İmkanların Yetersizliği (f:3)”, “Öğretmenlerin Motivasyonu (f:1)” teması altında; “Düşük Motivasyon (f:1)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler ve kodlara verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Bilgi Düzeyi (f:19)

Bilgi Düzeyi (f:19) teması altında yukarıda Tablo 1’de belirtildiği üzere; “*Yeterli Bilgiye Sahip Olma (f:10)*”, “*Eksik Bilgi Düzeyi (f:8)*”, “*Orta Düzey Bilgi (f:1)*” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Yeterli Bilgiye Sahip Olma

“...*Alternatif ölçme araçları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum...*”

K5

“...*Beden eğitimi derslerinde veya diğer derslerde AÖDY konusunda yeterli bilgiye sahibim...*” K6

“...*Gerek meslekteki tecrübelerimden gerekse yükseköğretim eğitimim süresince edindiğimiz bilgiler ışığında BES dersinde kullanılan AÖDY hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...*” K7

“...*Diğer AÖDY yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...*”

K8

“...*Diğer AÖDY yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...*”

K9

“...*AÖDY hakkında bu konuyla ilgili seminerlere katılarak, internet kanalıyla veya çeşitli videolarla ve makaleler okuyarak biraz bilgi sahibi oldum...*” K14

“...*Son yıllarda diğer derslerle birlikte BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...*” K16

“...*Evet yeterli olduğumu düşünüyorum...*” K17

“...*Evet yeterli bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum...*” K18

“...*Yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum...*” K19

Eksik Bilgi Düzeyi

“...*Hayır kesinlikle bilgi sahibi değiliz...*” K2

“...*BES derslerinde de kullanılmaya başlanan AÖDY hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünmüyorum...*” K3

“...Alternatif ölçme- değerlendirme hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak için bu teknikleri sürdürülebilir olarak uygulamak gerekiyor. Bu nedenle ben alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli beceri ve deneyime sahip olmadığımı düşünüyorum...” K8

“...Yeterli düzeyde bilgiye sahip değiliz...” K12

“...Düşünmüyorum...” K13

“...Hayır düşünmüyorum...” K15

“...Ancak yeterli derece de bilgiye sahip değilim...” K16

“...Hayır düşünmüyorum...” K18

Orta Düzey Bilgi

“...Orta düzeyde bilgi sahibiyim...” K11

Tema: Yöntemlerin Uygulanabilirliği (f:8)

Yöntemlerin Uygulanabilirliği (f:8) teması altında yukarıda Tablo 1’de belirtildiği üzere; “Uygulanabilir Alternatif Yöntemler (f:7)”, “Tercih Edilmeyen Yöntemler (f:1)” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Uygulanabilir Alternatif Yöntemler

“...Bu araçları zaman zaman uygulanan bir eğitimciyim. Öğrencinin yetenek ve ilgilerinin keşfedilmesi, eksikliklerinin saptanması hususunda özellikle bilme ve kavrama basamağındaki konular noktasında bu ölçme araçlarını kullanıyorum...” K1

“...Öğrencilerin yeteneklerinin farkındalığı için genel olarak alternatif ölçme araçlarının da kullanılması kaçınılmaz bir hale gelmiştir...” K3

“...Beden eğitim ve spor dersimiz içinde birçok branşı barındırdığı için kendi görüşüm olarak sadece uygulama yöntemlerinin kullanılması da yetersiz kalmaktadır. Çünkü branşımız gereği tüm spor branşları uygulamalı olduğu gibi teorik bilgilerde çokça bulunmaktadır. Bundan dolayı uygulamalı ve yazılı bilgileri ölçmeyi tercih ediyorum...” K5

“...BES derslerinde alternatif ölçme değerlendirme araçlarından bazılarını şöyle örneklendirebiliriz: Performans görevi, öğrenci ürün dosyası, proje, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster, grup ve/veya akran değerlendirmesidir...” K9

“...Mesleğin ilk yıllarında daha çok GÖDY kullansak ta gelişen alternatif yöntemleri kullanarak öğrencinin derse olan yeteneği derse olan bakış açısı hatta eksikliklerini daha iyi gözlemleyerek sonraki haftalarda buna yönelik çalışmalara ağırlık verebiliyoruz...” K10

“...konumuz olimpiyat ise çoktan seçmeli testlere, soru cevaplara, doğru yanlıslara başvuruyorum. Konumuz ilk yardım ise bu seferde uygulamalı sınavlara başvuruyorum...” K17

“...Tercih ettiklerim ise; akran değerlendirme, performans değerlendirme ve projedir...” K20

Tercih Edilmeyen Yöntemler

“...Tercih etmediklerim; portfolyo, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, drama, görüşmedir...” K20

Tema: Eğitime İhtiyaç (f:5)

Eğitime İhtiyaç (f:5) teması altında yukarıda Tablo 1’de belirtildiği üzere; “Eğitim ve Seminer Eksikliği (f:3)”, “Eğitim Almayı Talep Etme (f:2)” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Eğitim ve Seminer Eksikliği

“...bu yöntemler uygulamaya konmadan önce bizlere yeteri kadar bilgilendirme ve eğitimler verilmiyor...” K2

“...Bu yöntemlerle ilgili seminer ya da kurs almadığım için ders esnasında uygulayarak öğrendim...” K11

“...Gerçekten öğretmene faydalı zaman açısından ekonomik olduğunu düşünmediğim için bu tür seminerlere katılmadım hiç...” K13

Eğitim Almayı Talep Etme

“...öğretmenlerin mesleki alan bilgilerini de sürekli güncellemeleri gerektirdiği...” K4

“...Bu yöntemlerle ilgili eğitim almak gerektiğini düşünüyorum...” K1

Tema: Karşılaşılan Zorluklar (f:3)

Karşılaşılan Zorluklar (f:3) teması altında yukarıda Tablo 1’de belirtildiği üzere; “*Fiziksel İmkanların Yetersizliği (f:3)*” kodundan oluşmaktadır. Koda ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Fiziksel İmkanların Yetersizliği

“...Tam anlamıyla her alternatif yöntemi hakkında uygun ortamım olmadığı için derslerimde aktif olarak bu yöntemleri kullanmıyorum...” K6

“...Tam anlamıyla her alternatif yöntemi hakkında uygun ortamım olmadığı için derslerimde aktif olarak bu yöntemleri kullanmıyorum...” K7

“...Beden Eğitimi dersinin genel olarak uygulamalı bir ders olması ve çoğu Beden Eğitimi öğretmeni arkadaşımın benim gibi bu yöntemleri uygulamak için elverişsiz koşullardaki okullarda görev yapıyor olması bu çalışmalarımızı engelliyor...” K8

Tema: Öğretmenlerin Motivasyonu (f:1)

Öğretmenlerin Motivasyonu (f:3) teması altında yukarıda Tablo 1’de belirtildiği üzere; “*Düşük Motivasyon (f:1)*” kodundan oluşmaktadır. Koda ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Düşük Motivasyon

“...zihnimdeki yegâne şeyin geçim sıkıntısı olmasından mütevellit eğitimdeki yeniliklere ve farklılıklara adaptasyonumu sağlayacak bir motivasyon edinemiyorum...” K18

Tablo 11: Katılımcıların “Beden eğitimi ve spor derslerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi yoksa alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Ölçme Yöntemi	➤ Geleneksel Ölçme	K3, K4, K10, K12, K15, K18, K20	7
	➤ Karma Ölçme	K6, K8, K10, K17, K18, K20	6
	➤ Alternatif Ölçme	K4, K6, K15, K17, K20	5
Toplam			18
Tercih Sebepleri	➤ Öğrenci sayısı	K2, K6, K8, K10, K12, K14, K15, K20	8
	➤ Zaman yetersizliği	K7, K13	2
	➤ Altyapı eksikliği	K9, K12	2
	➤ Uygulamalı ders zorunluluğu	K7, K10	2
	➤ Öğrenci gelişimi	K5	1
Toplam			15
Kullanılan Alternatif Yöntemler	➤ Performans görevi	K5, K12, K14, K18, K19	5
	➤ Öz değerlendirme	K2, K7, K10, K16	4
	➤ Dereceli puanlama anahtarı	K4, K8	2
	➤ Akran değerlendirmesi	K1, K7	2
Toplam			13

Katılımcıların BES derslerinde GÖDY mi yoksa AÖDY mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklar mısınız? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Ölçme Yöntemi (f:18)” teması altında; “Geleneksel Ölçme (f:7)”, “Karma Ölçme (f:6)”, “Alternatif Ölçme (f:5)”, “Tercih Sebepleri (f:15)” teması altında; “Öğrenci sayısı (f:8)”, “Zaman yetersizliği (f:2)”, “Altyapı eksikliği (f:2)”, “Uygulamalı ders zorunluluğu (f:2)”, “Öğrenci gelişimi (f:1)”, “Kullanılan Alternatif Yöntemler (f:13)” teması altında; “Performans görevi (f:5)”, “Öz değerlendirme (f:4)”, “Dereceli puanlama anahtarı (f:2)”, “Akran değerlendirmesi (f:2)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler ve kodlara verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Ölçme Yöntemi (f:18)

Ölçme Yöntemi (f:18) teması altında yukarıda Tablo 2’de belirtildiği üzere; “Geleneksel Ölçme (f:7)”, “Karma Ölçme (f:6)”, “Alternatif Ölçme (f:5)” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Geleneksel Ölçme

“...Daha çok geleneksel ölçme araçlarını kullanıyorum...” K3

“...Geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanıyorum, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında yeterince bilgilendirilmediğimiz için ve geleneksel yöntemlerin daha ayırt edici olduğunu düşünüyorum...” K4

“...Genellikle GÖDY kullanıyorum...” K10

“...Ben kendi derslerimde geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanıyorum...” K12

“...GÖDY daha çok sözlü az da olsa yazılı yöntemi kullanıyorum...” K15

“...Genel olarak gelenekse ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih ediyorum...” K18

“...GÖDY kullanıyorum...” K20

Karma Ölçme

“...Hem GÖDY hem de AÖDY mutlaka bir noktada ihtiyaç duyup, bunları harmanladığımız değerlendirme yöntemleri olacaktır...” K6

“...sınıfta işlediğim konulardaysa kısa cevaplı değerlendirme yöntemi ve çoktan seçmeli değerlendirme yöntemini kullandığım zamanlarda oluyor...” K8

“...Öğrencileri sadece sonuç odaklı değil. Gelişim sürecinde aldığı yol üzerinden değerlendirmekteyim...” K10

“...Kazanımın içeriğine göre belirliyorum bunu. Eğer bilişsel bir sınav ise GÖDY, uygulamalı bir sınav ise psikomotor beceri gerektiren bir kazanım ise AÖDY kullanıyorum...” K17

“...Kazanım içeriğine göre değişiyor ölçme yöntemim...” K18

“...Beden eğitimi dersinde teorik işlediğimiz konuların değerlendirmesinde GÖDY daha çok tercih ederim. Uygulamalı işlediğim derslerde ise daha çok AÖDY tercih ediyorum...” K20

Alternatif Ölçme

“...Yeni nesil öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkartılması, var olan kabiliyetlerinin doğru anlamda değerlendirilebilmesi için AÖDY daha çok tercih ederim...” K4

“...Ben BES derslerimde özellikle de son yıllarda AÖDY kullanıyorum. Uyguladığım AÖDY geleneksel yöntemlere göre sonuçların daha gerçekçi ve geçerli olduğunu gördüm...”
K6

“...Beden eğitimi uygulamalı bir ders olduğu için genelde alternatif ölme değerlendirme yöntemlerini kullandım...” K15

“...AÖDY daha çok tercih ediyorum...” K17

“...Performansı ve derse düzenli katılımı ölçüt alan yöntemleri kullanıyorum...” K20

Tema: Tercih Sebepleri (f:15)

Tercih Sebepleri (f:15) teması altında yukarıda Tablo 2’de belirtildiği üzere; “Öğrenci sayısı (f:8)”, “Zaman kısıtı (f:2)”, “Altyapı eksikliği (f:2)”, “Uygulamalı ders zorunluluğu (f:2)”, “Öğrenci gelişimi (f:1)” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Öğrenci sayısı

“...Daha çok GÖDY kullanılmasının sebebi ise her sınıfta otuzun üstünde öğrenci sayısının olması bizleri daha ergonomik ölçme araçlarına yönlendirmesinden kaynaklanıyor...” K2

“...Çünkü sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için alternatif yöntemler uygun olmuyor...” K6

“...Genellikle GÖDY kullanıyorum...” K8

“...Çünkü sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için alternatif yöntemler uygun olmuyor...” K10

“...Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini uygulayabilmek için genellikle her öğrenciyi ayrı takip etmek gerekiyor ve maalesef bizim sınıf mevcutlarımız 30-35 kişi üzerinde hatta 40 kişi ve üzerini bulabiliyor. Bu rakamlardaki sınıf mevcutlarıyla alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamak pek mümkün olmuyor...” K12

“...sınıf mevcutlarının fazla olması öğrenci gruplarının farklılıklar göstermesi alternatif yöntemlerin uygulanmasındaki çeşitliliğe engel oluyor...” K14

“...Sözlü ölçme değerlendirme yöntemi kullanma sebepim sınıf kalabalık...” K15

“...ayriyeten sınıf mevcudunun fazla olması geleneksel yöntemleri kullanmamızda daha mantıklı diye düşünüyorum...” K20

Zaman yetersizliği

“...Alternatif yöntemlerini kullanamama nedenim zaman yetersizliği...” K7

“...En büyük neden zaman ders saatlerinin yetersiz oluşudur. Psikomotor davranışları kazandırmak istediğimiz için ve zamanın yetersiz olması...” K13

Altyapı eksikliği

“...Görev yaptığım okulun koşulları alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri için uygun değil...” K9

“...Görev yaptığım okulda spor salonu bulunmadığı için ve kış şartlarının ağır geçmesinden dolayı...” K12

Uygulamalı ders zorunluluğu

“...BES derslerinde AÖDY kullanılacağı bir ders değildir. Sebepi ise dersin genelinin uygulamalı olmasıdır...” K7

“...Uygulamalı bir ders olduğundan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmak çok mümkün değil...” K10

Öğrenci gelişimi

“...Öğrencilerde öz denetim ve düşünme becerileri gibi özelliklerin gelişimi sağlıyor...” K5

Tema: Kullanılan Alternatif Yöntemler (f:13)

Kullanılan Alternatif Yöntemler (f:13) teması altında yukarıda Tablo 2’de belirtildiği üzere; “Performans görevi (f:5)”, “Öz değerlendirme (f:4)”, “Dereceli puanlama anahtarı (f:2)”, “Akran değerlendirmesi (f:2)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler ve kodlara verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Performans görevi

“...alternatif yöntemlerden performans görevleri...” K5

“...Dersimiz fiziksel aktivite üzerine olduğu için daha çok performans görevini yapıyorum...” K12

“...Derslerimde uygulama ölçeği hazırlayıp ölçekte olan yönergelerle performans görevini yaptım...” K14

“...Genellikle tercih ettiğim yöntem performans görevi oluyor ...” K18

“...Performansı ve derse düzenli katılımı ölçüt alan yöntemleri kullanıyorum...” K19

Öz değerlendirme

“...ya da okul takımlarında öz değerlendirme...” K2

“...öz değerlendirmeye de yer vererek hem öğrencinin çok yönlü gelişmesi hem de çok yönlü değerlendirilmesi yapılmış olmaktadır...” K7

“...Bunun yanı sıra öğrencinin kendisini değerlendirmesi açısından öz değerlendirme yöntemini de kullanıyorum...” K10

“...Öğrenci gerçek anlamda hak ettiği puanı almış oluyor...” K16

Dereceli puanlama anahtarı

“...AÖDY ise dereceli puanlama anahtarını kullanıyorum...” K4

“...dereceli puanlama anahtarını...” K8

Akran değerlendirmesi

“...veya akran değerlendirmesi gibi çalışmalar yapmak mümkün oluyor...” K1

“...akran değerlendirme...” K7

Tablo 12: Katılımcıların “Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?” sorusuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Zaman Problemleri	➤ Ders saatlerinin yetersizliği	K1, K4, K8, K9, K11, K12, K13, K17, K19, K20	10
	➤ Müfredat yetiştirme baskısı	K11	1
Toplam			11
Sınıf Yönetimi	➤ Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları	K1, K3, K4, K6, K7, K10, K12, K13, K19	9
	Toplam		
Kaynak ve Altyapı Eksikliği	➤ Fiziksel alanların yetersizliği	K4, K10, K17	3
	➤ Maddi zorluklar	K6, K8	2
	➤ Malzeme teminindeki güçlükler	K16	1
Toplam			6
Bilgi ve Beceriler	➤ Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem bilgisi eksikliği	K2, K16	2
	➤ Öğrencilerin yönetime hazırlıksız oluşu	K14	1
	Toplam		

Katılımcıların AÖDY’yi kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız? sorusuna yönelik görüşleri tekrar sıklığına göre; “Zaman Problemleri (f:11)” teması altında; “Ders saatlerinin yetersizliği (f:10)”, “Müfredat yetiştirme baskısı (f:1)”, “Sınıf Yönetimi (f:9)” teması altında; “Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları (f:9)”, “Kaynak ve Altyapı Eksikliği (f:6)” teması altında; “Fiziksel alanların yetersizliği (f:3)”, “Maddi zorluklar (f:2)”, “Malzeme teminindeki güçlükler (f:1)”, “Bilgi ve Beceriler (f:3)” teması altında; “Öğretmenlerin AÖDY bilgisi eksikliği (f:2)”, “Öğrencilerin yönetime hazırlıksız oluşu (f:1)” kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler ve kodlara verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Tema: Zaman Problemleri (f:11)

Zaman Problemleri (f:11) teması altında yukarıda Tablo 3’te belirtildiği üzere; *Ders saatlerinin yetersizliği (f:10)*, “*Müfredat yetiştirme baskısı (f:1)*” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Ders saatlerinin yetersizliği

“...zaman alıcıdır...” K1

“...AÖDY kullanırken yaşadığım zorlukların başında ders saatlerinin yetersiz olması...” K4

“...Öğrencilerin beden eğitimi dersine girmek için kıyafetlerini değiştirmeleri ve dersin verimli geçebilmesi için ısınma hareketleri yapmaları için geçen süre göz önüne

alındığında bu yöntemlerin 2 ders saatinde uygulanabilmesi oldukça zordur...” K8
“...AÖDY kullanırken karşılaştığım en önemli problem zaman konusunda yaşamaktayım. Çünkü AÖDY klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerine göre daha fazla zaman almaktadır...” K9

“...Derslerde sınav yaparken zaman problemi yaşadım. Planda sınav süresi 2 ders şeklinde düzenlenmiştir...” K11

“...zaman yetersizliği de yine karşılaştığımız zorluklar arasında yer almaktadır...” K12

“...Zaman açısından problem yaşıyorum...” K13

“...Haftalık ders saatleri zaman açısından yeterli değilken...” K17

“...Kullanmıyorum. Çünkü yeterli zamanın olmadığını...” K19

“...Okulda haftada 2 saat beden eğitimi dersi yapılıyor...” K20

Müfredat yetiştirme baskısı

“...Bir sınıfı sınav yapmak en az 2 hafta sürüyor. Bu da müfredatı yetiştirmemi zorlaştırıyor...” K11

Tema: Sınıf Yönetimi (f:9)

Sınıf Yönetimi (f:9) teması altında yukarıda Tablo 3’te belirtildiği üzere; “*Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları (f:9)*” kodundan oluşmaktadır. Koda ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Kalabalık sınıflarda uygulama zorlukları

“...Alternatif ölçme araçları kalabalık sınıflarda uygulanması zor...” K1

“...AÖDY kullanırken bu değerlendirme yönteminin uygulamasında sınıftaki öğrenci sayılarının çok olması durumunda kullanılan araçlardan yeterli düzeyde faydalanamadığımızı...” K3

“...sınıf mevcudunun kalabalık olması...” K4

“...sınıftaki öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle ve dikkatlerini çok fazla çekmediği için AÖDY tam verimli olmamaktadır...” K6

“...sınıftaki öğrenci sayısı fazlalığı nedeniyle...” K7

“...Sınıflarımız da kalabalık olunca bu beni hayli zorlamaktadır...” K10

“...sınıfların çok kalabalık olması...” K12

“...Sınıflar kalabalık olduğu için...” 13

“...sınıf mevcutlarının çok olduğunu düşünüyorum...” K19

Tema: Kaynak ve Altyapı Eksikliği (f:6)

Kaynak ve Altyapı Eksikleri (f:6) teması altında yukarıda Tablo 3’te belirtildiği üzere; “Fiziksel alanların yetersizliği (f:3)”, “Maddi Zorluklar (f:2)”, “Malzeme teminindeki güçlükler (f:1)” kodlarından oluşmaktadır. Kodlara ait bilgiler ve verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Fiziksel alanların yetersizliği

“...Okulun spor açısından fiziki yeterliliğe sahip olmaması bu zorlukları başında geliyor...” K4

“...AÖDY kullanırken karşılaştığım diğer önemli bir problem ise fiziksel koşulların yetersizliğidir. Kullanabileceğimiz kullanışlı bir spor salonumuz olmadığı için olumsuz hava şartlarında doğrudan etkilenmekteyiz...” K10

“...okullarda fiziki olarak da beden eğitimi dersi için uygun ortamlar oluşturulmadığı için sıkıntı yaşamaktayım. Kışın soğuk ve yağışlı oluyor, yazında çok sıcak...” K17

Maddi Zorluklar

“...Öğrencilerin maddi zorlukları...” K6

“...ekonomik durumlarının genel olarak çok düşük seviyede olması alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına engel olabiliyor...” K8

Malzeme teminindeki güçlükler

“...Materyal sıkıntısı yaşıyorum...” K1

Tema: Bilgi ve Beceriler (f:3)

Bilgi ve Beceriler (f:3) teması altında yukarıda Tablo 3’te belirtildiği üzere; “Öğretmenlerin AÖDY bilgisi eksikliği (f:2)”, “Öğrencilerin yönetime hazırlıksız oluşu (f:1)”

kodlarından oluşmuştur. Bu kodlara ilişkin bilgiler ve kodlara verilen ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntem bilgisi eksikliği

“...Yöntem hakkında bilgim zayıf olduğu için değerlendirmelerde hata yapma olasılığını göz önüne alıyorum...” K2

“...Yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığım için fazla kullanmıyorum...” K16

Öğrencilerin yönteme hazırlıksız oluşu

“...Öğrenciler alternatif ölçme hakkında yeterli bilgiye sahip değiller bu nedenle hazır bulunuşlukları yeterli düzeyde değil...” K14



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Verilere Yönelik Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında öğrenci projelerini (M3) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılığa rastlanırken diğer maddelerde ve AÖDY toplam değerlerinde anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bulgular detaylı incelendiğinde kadın ve erkek BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerinin çok yakın olduğu görülmektedir. Sebebinin kadın ve erkek öğretmenlerin eğitim alma eşitliğinden ve hizmet vermekte oldukları okulların AÖDY verdiği önemden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Hem kadın hem erkek öğretmenler AÖDY konusunda benzer düzeyde eğitim almış oldukları ve bu durumda her iki cinsiyetin de bu yöntemlere dair bilgi ve becerilerini eşit düzeyde geliştirmelerine olanak sağlamış olabileceğinden AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında AÖDY kullanmanın cinsiyet değişkenine göre araştırma bulguları ile benzer olan araştırmalar bulunmaktadır. Mercan (2020) Aksaray’da görev yapan BES öğretmenlerinin AÖDY kullanabilme yeterliklerini incelediği araştırmasında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinde kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Yaygın (2015)’in BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını incelediği araştırmasında kadın ve erkek BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının benzer olduğu, anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Gündüz (2008)’ün Ankara’daki ortaokullarda görevli BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına yönelik görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Balcı ve Tekkaya (2000)’nin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin ölçek geliştirme çalışmalarında, öğretmenler arasında uygulamada cinsiyete göre farklılık olmadığını saptamışlardır.

Yıldız ve Yıldız (2019)’ın BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre beceri testleri ve çoktan seçmeli testleri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık görülürken diğer 14 AÖDY kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde hizmet süresi değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında dereceli puanlama anahtarı (M1), öğrenci projeleri (M3), etkinlik çizelgesi (M6) ve puanlama yönergesi (M12) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanılmazken, öğrenci ürün dosyası (M2), performans görevi (M4), öğrenci günlüğü (M5), kontrol listesi (M7), öz değerlendirme (M8), akran değerlendirme (M9), grup değerlendirme (M10), ölçekler (M11) ve AÖDY kullanma (MTOPLAM) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bulgular detaylı incelendiğinde öğrenci dosyası, performans görevi, kontrol listesi, ölçekleri kullanma düzeyi en yüksek olan grubun 6-10 yıl çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Öğrenci günlüğü öz değerlendirme, kullanma düzeyleri en yüksek olan grup ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Akran değerlendirme, grup değerlendirme, alternatif ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri en yüksek olan grup ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu ve çalışma süreleri azaldıkça kullanma düzeylerinin de azaldığı görülmektedir.

0-5 yıl arası çalışan BES öğretmenlerinin AÖDY en az kullanan grup olması dikkat çekmektedir. Bu durumun, üniversiteden yakın zamanda mezun olmaları, lisans eğitimleri sırasında AÖDY'ye yeterince ağırlık verilmemiş olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir başka sebebin ise, yeni mezun öğretmenler, mesleğin başlangıcında daha çok öğrencinin fiziksel gelişimine ve okul takımlarındaki başarısına odaklanarak, öğrencilerin tüm yönlü gelişimini değerlendirecek alternatif yöntemleri göz ardı edebilecekken, uzun yıllar boyunca farklı öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamları ve öğrencilerin tüm yönlü gelişimini değerlendirmek için alternatif yöntemlerin gerekliliği olduğunu fark etmelerinden dolayı AÖDY'yi daha fazla kullanıyor olabilecekleri düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde BES öğretmenlerinin AÖDY ile ilgili yapılmış araştırmalar bulunmaktadır. Yıldız ve Yıldız (2019)'ın BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin 11 yıl ve üstü kıdemi olan BES öğretmenleri 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre kontrol listesi ve fiziksel uygunluk testlerini daha çok kullanırken 1-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre çoktan seçmeli testleri ve kısa cevaplı soruları daha fazla kullandıklarını tespit ederken diğer AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olduğu saptanmıştır.

Can (2014)'ın BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelediği araştırmada, öğretmenlerinin hizmet değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yeterlik toplam değerlerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Yaygın (2015)'ın BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının hizmet yılına göre en yüksek düzeyde olan grubun 20-30 yıl arası grup olduğu ve en düşük düzeyde olan grubun 16-20 yıl arası grup olduğu görülmektedir.

Özkoparan (2016)'ın BES derslerinde AÖDY kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada, hizmet süresine göre BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Akdoğan (2009)'ın BES öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ancak hizmet süresi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin 1-5 yıl ve 6-10 yıl arasındaki öğretmenlere göre ölçme değerlendirme boyutunu daha olumlu buldukları tespit edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında öz değerlendirme (M8) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenirken diğer AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Sınıf mevcudunun, öğretmenlerin AÖDY kullanma düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması, bu yöntemlerin kullanımının daha çok öğretmenlerin kişisel tercihleri, okul politikaları ve öğretmen eğitimi gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir.

Yıldız ve Yıldız (2019)'ın BES öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin AÖDY kullanma düzeylerinin hizmet yapmakta oldukları okullardaki ortalama sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır.

Özgül ve Kangalgil (2018) BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini inceledikleri araştırmada, sınıf mevcudunun yöntem tespitini etkilediğini ve kalabalık sınıfların ise yöntem tespitini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Özkoparan (2016) BES derslerinde AÖDY kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin AÖDY kullanma sıklıkları görev yaptıkları sınıfların mevcuduna göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul kademesi değişkenine göre, BES öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri arasında dereceli puanlama anahtarı (M1) ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu, diğer AÖDY kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Ortaokul ve lisedeki beden eğitimi öğretmenlerinin AÖDY büyük kısmının kullanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık çıkmaması, öğretmenlerin genel olarak bu yöntemler hakkında benzer bilgi ve becerilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında verilen ortak eğitim, hizmet içi eğitimler ve okulların benzer politikalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde lisede görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapanlara göre daha yüksek çıkma nedeninin lise öğrencilerinin yaşlarının daha büyük olmasından daha kolay uygulanabilmesinden olduğu söylenebilir. Dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanımının ise ortaokul öğrencileri için daha uygulanabilir bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Yaykın (2015)'ın BES öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının hizmet yılına bakıldığında alternatif ölçme değerlendirme algı düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır.

Genç (2008)'in BES öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve okul kademesi arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, seminer, toplantı, hizmet içi eğitime katılma değişkenine açısından, BES öğretmenlerinin dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılığa rastlanamazken, diğer AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bulgular detaylı incelendiğinde AÖDY kullanma düzeyleri en düşük olan grubun seminer, toplantı ve hizmet içi eğitime hiç katılmamış olan öğretmenler olduğu

görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sı AÖDY hakkında seminer, toplantı ve hizmet içi eğitime katılmadıklarını, %20,9'u ise katıldıklarını ancak yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu durumun AÖDY hakkında eğitimlerin yeterli olmadığını göstermektedir. Bulguların sonuçlarının nedeninin AÖDY'ye yeterince önem verilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Özkoparan (2016)'ın BES derslerinde AÖDY kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmada, hizmet içi eğitim alan BES öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almayanlara göre AÖDY'yi daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Ergüney (2018)'in BES öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterliklerini incelediği araştırmada, üniversitede alınan ölçme değerlendirme dersini yeterli gören BES öğretmeni adaylarının, yeterlik algılarının da diğer öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

5.2. Nitel Verilere Yönelik Tartışma

BES öğretmenleri AÖDY'ye ilişkin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalarına ilişkin düşüncelerinde, her ne kadar yeterli bilgi düzeyine sahip olduklarını söyleseler de, öğretmenlerin diğer yarısı söz konusu yöntemlere ilişkin bilgi düzeylerinin eksik olduğunu ve eğitim ve seminer ihtiyaçları olduğunu, bu yöntemleri uygulamak için fiziksel imkanların yetersizliğini ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulamaya sokulan yirmi yılı aşkın bir süredir uygulamada olan yapılandırmacı yaklaşım felsefesi dikkate alınarak hazırlanan öğretim programlarında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de uygulanması amacıyla söz konusu yöntemlere ilişkin örneklere yer verilmiştir. Ancak MEB'in diğer derslerin öğretim programlarının tanıtımlarına yönelik hizmet içi eğitim ve seminerlere hassasiyet gösterdiği ancak BESD'e gereken özeni göstermediği söylenebilir. Bu konuda il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri'nin de öğretmenlere yeterli düzeyde eğitim fırsatları sağlamadıkları düşünülmektedir. Bununla birlikte BESÖ'nün mesleki anlamda kendilerini geliştirme konusunda üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmedikleri, günümüz teknolojisinde kendileri araştırma yaparak bu konu hakkında gelişim sağlamadıkları söylenebilir. Oysa ki öğretmenlerin istedikleri her konuda araştırma yaparak kendilerini mesleki açıdan geliştirmelerinin çağın kitle iletişim araçları yoluyla kolay olabileceği yorumu yapılabilir.

Asma ve ark. (2018) AÖDY konusunda devlet okullarındaki BESÖ'nün hizmet içi eğitim almadıklarını, özel okullardaki BESÖ'nün ise eğitimler olarak kendilerini geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Özkoparan ve İnan (2018) BESÖ'nün AÖDY'yi kullanma sıklığının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklı olduğunu, hizmet içi alan öğretmenlerin AÖDY'yi daha sık kullandıklarını tespit etmişlerdir. Yaman, Bal İncebacak ve Sarışan Tungaç (2022) nitelikli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme açısından yetkin olmalarının mesleki açıdan önemli bir ölçüt olduğunu belirlemişlerdir. Özgül ve Kangalgil (2018) BESÖ'nün bu yöntemler hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğunu saptamışlardır. Kılıç (2020) AÖDY kullanımında hizmet içi eğitim alma durumunun, öğretmenlik mesleğindeki kıdemin ve okul kademesinin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Sağlam, Avcı ve İyibil (2008) fizik öğretmeni adaylarının AÖDY hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını, Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) fen ve teknoloji öğretmenlerinin AÖDY konusunda yeterli olmadıklarını, Karakuş (2010) matematik öğretmenlerinin AÖDY konusunda hizmet içi eğitimi yetersiz bulduklarını ve geleneksel yöntemleri kullandıklarını, Özenç ve Çakır (2015) sınıf öğretmenlerinin AÖDY konusunda yetersiz olduklarını belirlemişlerdir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel teknikleri daha fazla kullandıklarını, AÖDY hakkında bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

BES öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri mi alternatif yöntemleri mi tercih etmelerine yönelik düşüncelerinde, geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları, bu yöntemleri kullanmalarının nedeni olarak kalabalık sınıfları işaret ettikleri, ayrıca zaman yetersizliği ve altyapı eksikliğinin de AÖDY kullanımını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. AÖDY olarak performans görevini, öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı ve ekran değerlendirmesi daha çok kullanılmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlerin AÖDY'yi kullanmaya istekli oldukları fakat okullardaki başta teknolojik aletler ile fiziksel imkanların yetersizliği nedeniyle ve haftalık iki saatlik ders saatinde müfredatı yetiştirme kaygısı ile bu yöntemlere vakit ayıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özgül ve Kangalgil (2018) BESÖ'nün basit ve zaman almayan yöntemleri kullandıklarını, kalabalık sınıflarda bu yöntemleri kullanmanın pek mümkün olmadığını ve AÖDY hazırlığının maddi açıdan kendilerini zorladığını saptamışlardır. Özkoparan ve İnan (2018) BESÖ'nün AÖDY'yi kullandıklarını ancak uygulamada zaman yetersizliği problemi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin AÖDY uygulama konusunda zaman problemlerinin olduğunu tespit etmişlerdir.

BES öğretmenleri AÖDY'yi kullanırken karşılaştıkları problemlere yönelik düşüncelerinde, AÖDY'yi kullanabilmek adına pek çok problem ile mücadele ettiklerini, bu problemleri ders saatlerinin yetersiz olması, kalabalık sınıfların bu yöntemi uygulamaya imkan vermemesi, dersi yapacak alan yetersizliğinin ve araç gereç eksikliğinin bu yöntemlerin uygulanmasını da zorlaştırması, ayrıca öğretmenlerin söz konusu yöntemlere ilişkin bilgi seviyelerinin yetersiz olması ile öğrencilerin bu yöntemleri uygulamaya hazırlıksız olmaları şeklinde ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin zaman, altyapı ve bilgi eksikliğine bağlı olarak AÖDY'yi istenilen seviyede kullanamadıkları şeklinde açıklanabilir. Oysa eksikliklerin giderilmesi halinde bu yöntemler öğretmenler tarafından kullanılırsa öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi açısından çok önemli faydalar sağlayacağı kesindir. Bu bağlamda hem öğretmenler bu yöntemlere ilişkin bilgilendirilerek yöntemleri kullanmaya ilişkin cesaretlendirilmeli ve uygulamayı zorlaştıran sorunlar ortadan kaldırılmalıdır.

Karakuş (2020) AÖDY'nin öğrencilerin derse olan ilgisini, araştırma isteğini ve ders konularına ilişkin bilgi seviyelerini arttırdığını tespit etmiştir. Topkaya ve Yılar (2016) sosyal bilgiler öğretmenlerinin AÖDY'nin öğrencileri her açıdan değerlendirmek açısından çok olumlu bir etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Kepek ve İzci (2021) ortaöğretimde AÖDY kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını geleneksel yöntemlere göre olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin bu yöntemleri severek uyguladıklarını saptamışlardır. Black ve ark. (2004), Shepard (2000), Reys ve ark. (1998) öğretmenlerin AÖDY yoluyla hem kendi mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını, öğrencileri tanıma, kendilerini değerlendirme fırsatını yakaladıklarını tespit etmişlerdir. Bastanfar (2012)'a göre AÖDY öğrenenleri değerlendirme sürecine dahil etmesi, değerlendirmeyi gerçek yaşam bağlamına yerleştirme eğilimi göstermesi gibi özelliklerinden ve boylamsal olması nedeniyle geleneksel ölçme yöntemlerinden farklıdır.

Aktürk ve Çalışkan (2024) öğretmen adaylarının teknolojiyi bilgi kaynağı olarak gördüklerini, eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde büyük bir dönüşüm sağlandığını, okullarda teknolojik altyapı ve kaynaklar sağlanarak öğrencilere etkin öğrenme deneyimleri sunulabileceğini ifade etmiş, teknolojik okuryazarlığın okullarda önemine dikkat çekmiştir.

Eğitimde yıllardır ölçme değerlendirme açısından geleneksel yöntemleri tercih edilmektedir. Ancak bu yöntemler klasik ve sıkıcı bir hal aldıklarından AÖDY kullanımının hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimleri açısından bir zorunluluk olduğu

düşünülmektedir. Bushell (2006) ve Dochy (2001) ölçme ve değerlendirme açısından geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını, alternatif yöntemlerin kullanılmasının bir zorunluluk haline geldiğini ifade etmişlerdir.

5.2. Sonuç

Bu bölümde bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel verilere ilişkin sonuçlar

AÖDY kullanma düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, derslerine girdikleri sınıfların mevcudu, görev yapılan okul kademesi ve AÖDY ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim ve toplantıya katılma durumları incelenmiş olup AÖDY tüm öğretmenlerin kullanma sıklıklarının beklenen düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre AÖDY kullanma düzeylerinin kadın ve erkeklerde yakın düzeyde olduğu bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmenlerin AÖDY konusunda almış oldukları eğitimlerin aynı olması bu yöntemlere dair bilgi ve becerilerinin de eşit düzeyde olduğunu ve görev yapmakta oldukları okulların AÖDY verdiği öneminde etkisi olduğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hizmet süresi değişkenine göre 0-5 yıl çalışan, 6-10 yıl çalışan ve 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin AÖDY kullanma düzeylerinin anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır. Öğrenci dosyası, performans görevi, kontrol listesi, ölçekleri kullanma düzeyi en yüksek olan grubun 6-10 yıl çalışan öğretmenler olduğu, öğrenci günlüğü, öz değerlendirme, kullanma düzeyleri en yüksek olan grubun ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu, akran değerlendirme, grup değerlendirme, alternatif ölçme değerlendirme kullanma düzeyleri en yüksek olan grubun ise 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler olduğu ve çalışma süreleri azaldıkça kullanma düzeylerinin de azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. AÖDY'yi en az kullanan öğretmenlerin 0-5 yıl çalışan öğretmenler olması dikkat çekmektedir. Bu durumun farklı nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bir nedeni, 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin üniversiteden yakın zamanda mezun olmaları ve lisans eğitimlerinde yeterince AÖDY'ye önem verilmemiş olması, bir başka nedeni ise mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin öğrencilerinin daha çok fiziksel gelişimine ve okul takımlarındaki başarısına odaklanmaları gösterilebilir. Uzun yıllar boyunca farklı öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi

anlamaları ve öğrencilerin tüm yönlü gelişimini değerlendirebilmek amacıyla AÖDY'yi daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf mevcudu değişkenine göre yalnızca öz değerlendirme (M8) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülürken diğer tüm AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcudunun AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olmasının bu yöntemlerin kullanımının daha çok öğretmenlerin kişisel tercihleri, okul politikaları ve öğretmen eğitimi gibi faktörlerden etkilendiği sonucuna ulaşmıştır.

Okul kademesi değişkenine göre yalnızca dereceli puanlama anahtarı (M1) ve performans görevi (M4) kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu görülürken diğer AÖDY kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Ortaokul ve lise öğretmenlerinin AÖDY kullanma düzeylerinin benzer olmasının, öğretmen yetiştirme programlarında verilen ortak eğitim, hizmet içi eğitimler ve okulların benzer politikalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Seminer, toplantı, hizmet içi eğitim katılma değişkenine göre dereceli puanlama anahtarı (M1) kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak diğer AÖDY kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve en düşük düzeyde AÖDY kullanan grubun seminer, toplantı, hizmet içi eğitime hiç katılmamış olan öğretmenler olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56'sı AÖDY hakkında seminer, toplantı ve hizmet içi eğitime katılmadıklarını, %20,9'u ise katıldıklarını ancak yeterli olmadığını ifade etmektedir. Bu durumun AÖDY hakkında eğitimlerin yeterli olmadığını göstermektedir. Bulguların nedeninin AÖDY'ye yeterince önem verilmemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Nitel verilere ilişkin sonuçlar

BES öğretmenlerinin AÖDY'ye ilişkin bilgi düzeylerinin eksik olduğu ve eğitim ve seminer ihtiyaçları olduğu, bu yöntemleri uygulamak için fiziksel imkanların yetersiz olduğu ve motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir.

BES öğretmenlerinin geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları, bu yöntemleri kullanmalarının nedeni olarak kalabalık sınıfları gösterdikleri, ayrıca zaman yetersizliği ve altyapı eksikliğinin de AÖDY kullanımını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

BES öğretmenlerinin ders saatlerinin yetersiz olması, kalabalık sınıfların bu yöntemi uygulamaya imkan vermemesi, dersi yapacak alan yetersizliğinin ve araç gereç eksikliğinin bu yöntemlerin uygulanmasını da zorlaştırması, ayrıca öğretmenlerin söz konusu yöntemlere ilişkin bilgi seviyelerinin yetersiz olması ile öğrencilerin bu yöntemleri uygulamaya hazırlıksız olmaları gibi problemler nedeniyle AÖDY'yi kullanamadıkları saptanmıştır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

1. BES öğretmenlerine, AÖDY uygulamaları konusunda daha fazla hizmet içi eğitim imkanı sunulabilir. Bu eğitimler, öğretmenlerin bu yöntemlere olan bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir ve uygulama becerilerini geliştirebilir.
2. Okul yöneticileri, BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanmalarına yönelik gerekli ortamı hazırlayabilir. Bu kapsamda, öğretmenlere zaman, kaynak ve fiziksel alan gibi konularda destek verilebilir.
3. Okul yöneticileri, öğretmenlerin AÖDY'yi uygulamaları için gerekli olan materyal, araç-gereç ve teknolojik altyapıya yönelik bütçe ayırabilir.
4. Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında AÖDY konusuna daha fazla yer verilebilir.
5. Yeni kurulacak olan MEB Akademisi'nde AÖDY'ye ayrıntılı olarak yer verilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Özel ve devlet okullarındaki BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanma düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığı incelenebilir.
2. Çalışmanın daha genellenebilir olabilmesi için 7 farklı bölgede görev yapan BES öğretmenlerine uygulama yapılabilir.
3. BES öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde AÖDY konularına ne kadar yer verildiği ve bu konuda yeterli bilgi ve becerilere sahip olup olmadıkları incelenebilir.

4. Farklı AÖDY'nin öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve bedensel gelişimleri üzerindeki etkileri deneysel çalışmalarla incelenebilir.
5. Mevcut araştırma sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda yapılmış olup sınıf mevcudu az olan okullarda BES öğretmenlerinin AÖDY'yi kullanım düzeyleri ve bakış açıları incelenebilir.



KAYNAKLAR

- Akarçay Ulutaş, D., & Ustabaşı Gündüz, D. (2018). Karma araştırma yöntemine giriş. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s. 439-452). Eğitim Yayınevi.
- Akdoğan, S. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretim beden eğitimi dersi yeni öğretim programı hakkında görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktürk, A. O., & Çalışkan, G. (2024). Öğretmen adaylarının teknoloji hakkındaki metaforları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 265-291. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.82>
- Anagün, Ş. S. (2014). Öğrenci değerlendirmelerinin ölçme değerlendirme sürecine katılması. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 285-304). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62.
- Aydın, T. (2021). *Erzurum Tekman ilçesindeki ortaokul öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2009). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Balcı, E., & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Bastanfar, A. (2012). Alternatives in assessment. Bastanfar, A. (2012). *Alternatives in assessment*. Islamic Azad University, Khoy, Iran.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D., (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kapan*, 86(1), 8-21.
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(1), 91-108.
- Büyükkaragöz, S. S, Muşta, M. C., Yılmaz, H., & Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Konya: Mikro Yayınları.
- Börkan, B. (2017). Akran değerlendirmesinde puanlayıcı katılığı kayması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(4), 469-489.

- Bulca, Y., Saraç, L., ve Yapar, A. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme değerlendirme içinde* (s. 93-104). Ankara: Spor Yayınevi.
- Can, M. F. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin alguları (Muğla ili örneği)*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çelik Kayapınar, F. ve Savaş, B. (2012). *İlk+ortaokullarda beden eğitimi dersinde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S. (2008). Performans değerlendirmesi. E. Karip. (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme içinde* (ss.195-241). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruhlu, A. G. T. Ş., Nas, A. G. S. E., & Çepni, P. D. S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.
- Çöndü, A. (2004). *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. London: Open University Press.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 10(1), 11-20.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Erturan, A. G., Kangalgil, M. ve İnce, M. L. (2010). Ölçme ve değerlendirmede sınıf yönetimi. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca & S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 25-31). Ankara: Spor Yayınevi.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme (Kavramlar, İlkeler, Yöntemler)*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik alguları*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güllü M. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, S. (2014). Performans dayanaklı değerlendirme. N. Çıkrıkçı Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 239-274). Ankara: Edge Akademi.
- Güngör, E. (1998). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

- Hekim, M. (2015). Çocuk gelişimi ve eğitiminde beden eğitimi derslerinin yeri ve önemi. VII Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- İnal, A. N. (2015). *Beden eğitimi ve spor bilimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İnce, M. L. & Saçlı, F. (2010). Dereceli puanlama anahtarları (Rubrikler). G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca ve S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 64-71). Ankara: Spor Yayınevi.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. New York: Sage Publications.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığına ve işlevlerine yönelik görüşleri. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-79.
- Kepek, T., & İzci, K. (2021). Alternatif değerlendirme yöntemlerinin akademik başarıya etkisinin ve bu yöntemlerle ilgili öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-50.
- Kellaghan, T., & Madaus, G. F. (1991). National testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, 49(3), 87-93.
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmet içi gereksinimleri*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- MEB (2000). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2009). *Ortaöğretim beden eğitimi dersi öğretim programı (9 – 12. Sınıflar)*. Bursa: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Mercan, U. (2020). *Aksaray'da görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ocak, Y., ve Tortop, Y. (2006). Sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi derslerine ilişkin genel görüşleri ve beden eğitimi derslerini yürütürken karşılaştıkları sorunları. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Muğla.
- Okutan, M. (1997). Genel öğretim metotları-öğretim ilke ve yöntemleri. Trabzon.
- Özenç, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özenç, M., Doğan, C., ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71.
- Özkoparan, O. (2016). *Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkoparan, O., & İnan, M. (2018). Beden eğitimi ve spor derslerinde alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 10(1), 23-38.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün, S. B. Demir (Çev. Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Reys, R.E., Suydam, M.N., Lindquist, M.M., & Smith, N.L. (1998). *Helping learn mathematics*. USA: Allyn & Bacon.
- Saçlı, F., Hünük, D. ve İnce, M. L. (2010). Sağlıkla ilişkili fiziksel uygunluğun ölçülmesi ve değerlendirilmesi. G. Demirhan, M. L. İnce, Y. Bulca, C. Koca & S. Kirazcı (Ed.), *Ölçme değerlendirme içinde* (ss. 43-63). Ankara: Spor Yayınevi.
- Şad, S. N. & Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Ege Eğitim Dergisi*, 2(14), 79-1051.
- Sağlam, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 115-128.
- Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Sırmacı, N., & Konyalıoğlu, A. C. (2021). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğretim sürecine yönelik öz-yeterlik inançları. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 144-155.
- Şirin, E. F., Yıldız, Ö., Mülazımoğlu, O., & Erdoğan, M. (2008). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ilköğretim beden eğitimi dersi programına yönelik

- öğretmen görüşleri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 132-146.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics (Vol. 5)*. Pearson: Boston.
- Tan, Ş. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Thorndike, M. R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Topkaya, Y., & Yılar, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 593-610.
- Turgut, F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yaman, S., Bal İncebacak, B., & Sarışan Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 376-397.
- Yanpar, T. (1993). Ankara ilkokullarındaki ikinci devre (4-5. sınıf) öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 257-262.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(29), 64-83.
- Yaykın, N. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yazarer, İ., Taşmektepligil, M. Y., Ağaoğlu, Y. S., Ağaoğlu, S. A., Albay, F., ve Eker, H., (2004). Yaz spor okullarında basketbol çalışmalarına katılan grupların iki aylık gelişimlerinin fiziksel yönden değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(4) 163-170.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M., & Yıldız, Ö. (2019). Beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 60-73.

Yılmaz, G., & Gündüz, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 103-111.

Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.



EKLER

Ek-1: Gaziantep Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Komisyon İzni

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
İl MEM Evrak Sayısı	77200333
Adı-Soyadı	Ahmet Göğebakan
Kurum / Üniversite	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İl(ler)	Gaziantep
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm İlçe Millî Eğitime Bağlı Okullardaki Beden Eğitimi Öğretmenleri
Araştırmanın konusu	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
AY-SE Başvuru Formu	Var
Başvuru Taahhütnamesi	Var
Araştırma Yapılması Planlanan Okul Listesi	Var
Veri Toplama Araçları	I- Araştırma Soruları
Veri Toplama Araçları Kullanım İzni	Var .
Etik Kurul Onayı	Var
Veli İzin Formu	Var
Görüş istenen Birim/Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma izin isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 21.01.2020 tarihinde yayımlanan 2020/2sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında bu veri toplama araçlarının Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm İlçe Millî Eğitime Bağlı Okullardaki Beden Eğitimi Öğretmenleri üzerinde okul idaresinin gözetiminde, gönüllülük esasına göre, eğitim öğretim sürecini aksatmadan uygulanması uygun görülmüştür.</p>	
<p>Gaziantep İl Millî Eğitime Bağlı Tüm Ortaokullardaki Öğretmenler Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD'ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile İzin Verilmiştir.
KOMİSYON	

Ek-2: Gaziantep Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Valilik İzni



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34659092-605.01-78287491
Konu : Araştırma İzin Talebi
(Ahmet GÖĞEBAKAN)

14/06/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 30.05.2023 tarihli ve 347914 sayılı yazısı.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ahmet GÖĞEBAKAN'ın yürüttüğü "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler" konulu Anket Uygulama İsteği kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı bulunan Okullardaki Beden Eğitimi Öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda bahsi geçen Anket Uygulama İsteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, Müdürlüğümüze bağlı bulunan okullardaki Beden Eğitimi Öğretmenlerine yönelik Anket Uygulama İsteğinin, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarımıza arz ederim.

Yasin TEPE
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Anıl ALKAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-3: Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul İzni



**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI**

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :10/02/2023 Toplantı Sayısı:03 Karar No :2023/61
Araştırmanın Başlığı	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Mehtap YILDIZ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Ahmet GÖĞEBAKAN
Etik Kurul Kararı	13011 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

Ek-4: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Aşağıda **Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Problemler** konulu bir araştırmada kullanılmak üzere görüşleriniz sorulmaktadır. Soruları özenle cevaplamanız araştırmaya, olumlu ve eleştirel bir katkı sağlayacaktır. Cevaplarınız başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Adınızı ve okulunuzun adını yazmanıza gerek yoktur. Lütfen her soruda size en uygun olan seçenek için parantez içine (X) işareti koyunuz ve boş soru bırakmayınız. Yardımlarınız için teşekkürler.

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Hizmet Süreniz: () 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11 yıl ve üzeri

3. Derslerine girdiğiniz sınıfların mevcudu:

() 30 öğrenci ve altı () 31-40 öğrenci () 41 ve üzeri öğrenci

4. Görev yapılan okul kademesi: () Ortaokul () Lise

5. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili herhangi bir seminer, hizmet içi eğitim, toplantı vb. katıldınız mı?

() Evet () Katıldım ama yetersiz () Hayır

6. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili bilgilenme ihtiyacınızı nasıl giderdiniz?

() Millî Eğitim Bakanlığınca Verilen Kurs, Seminer vb. ile

() Üniversiteler Tarafından Düzenlenen Toplantı, Seminer vb. ile

() Bilimsel Yayınlarla (Kitap, Tez, Dergi, Makale, vb.)

() Sivil Toplum Kuruluşları Yoluyla (Dershane, Özel Okul, Çeşitli Kurumlar vb.)

() İnternet üzerinden (Web Siteleri, E-Posta Grupları vb.)

() Diğer Öğretmenler Aracılığıyla

Başka (Lütfen Yazınız).....

Ek-5: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanma Düzeyleri Anketi

	Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanma düzeyleri anketi	TAMEMEN	KISMEN	AZ	HİÇ
1	Dereceli Puanlama Anahtarını ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
2	Öğrenci Ürün Dosyasını (Portfolyo) ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
3	Öğrenci Projelerini ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
4	Performans Görevini ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
5	Öğrenci Günlüğünü ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
6	Etkinlik Çizelgesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
7	Kontrol Listesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
8	Öz Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
9	Akran Değerlendirmesini ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
10	Grup Değerlendirmeyi ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
11	Ölçekleri ne ölçüde kullanıyorsunuz?				
12	Puanlama Yönergesini (Rubrik) ne ölçüde kullanıyorsunuz?				

Ek-6: Görüşme Formu

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Kaç yıldır beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak çalışıyorsunuz:

Öğretmenlik Yaptığınız Okul Kademesi: Ortaokul () Lise ()

GÖRÜŞME FORMU

- 1) Son yıllarda diğer derslerle birlikte beden eğitimi ve spor derslerinde de kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- 2) Beden eğitimi ve spor derslerinde Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini mi yoksa Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini mi daha çok tercih ettiğinizi nedenleriyle birlikte açıklayınız?
- 3) Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken ne tür problemler ile karşılaşmaktasınız?