

Aktif Öğrenmeye Dayalı Test Hazırlama Etkinliklerinin Öğretmenlerin Öğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirmenin Durumuna Yönelik Tutumlarına Etkisi

Dr. Öğr. Üyesi Merve YILDIRIM-SEHERYELİ*

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep / Türkiye,
merve.yildirim@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1106-5358

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep / Türkiye,
ufuk.akbas@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6122-154X

Doç. Dr. Burcu GÜRKAN-ERCAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep / Türkiye,
burcu.gurkan@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3942-6407

Öz

Bu çalışmanın amacı aktif öğrenmeye dayalı olarak tasarlanan test hazırlama etkinliklerinin, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme programındaki rolüne yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma seçkisiz olmayan deneysel desende yürütülmüştür. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, bir özel okulda görev yapan lise grubu öğretmenlerinin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcı grubundaki 25 öğretmenin tamamı deney grubunu

* Sorumlu Yazar. Tel: 0553 595 44 78 | Araştırma Makalesi.

Makale Tarih Bilgisi. Gönderim: 04.07.2025, Kabul: 12.08.2025, Erken Görüntüm: Eylül, 2025, Basım: Haziran, 2026.

© 2025. Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı. Bütün Hakları Saklıdır. ISSN: 2146-5606, e-ISSN: 2687-6574

oluşturmaktadır. Müdahale programı 14 hafta olacak şekilde planlanmıştır. Müdahale öncesinde ve sonrasında öğretmenlere Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği'nin (Çalışkan ve Yazıcı, 2013) "Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar" alt boyutu kullanılarak öntest, sontest ve kalıcılık ölçümleri elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25 programı kullanılmıştır. Katılımcı grubunda 25 öğretmenden elde edilen öntest ve sontest ölçümlerinde ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır. Sontest ve kalıcılık ölçümleri arasındaki fark için yine ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır fakat fakat denek kaybı nedeniyle analiz 19 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin müdahale öncesinden sonrasına ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna ilişkin tutumlarının anlamlı olarak yükseldiği ve bu artışın kalıcılık ölçümlerinde de değişmediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme; Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum; Test hazırlama etkinlikleri; Öğretmen eğitimi.

The Effect of Active Learning-Based Test Preparation Activities on Teachers' Attitudes Towards the Status of Assessment in the Curriculum

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of test preparation activities based on active learning on teachers' attitudes toward the role of measurement and evaluation in the curriculum. The research was conducted using a non-randomized experimental design. The study group was determined using an appropriate sampling method, and all high school teachers working at a private school were included in the study. All 25 teachers in the study group formed the experimental group. The intervention program was planned to last 14 weeks. Before and after the intervention, pre-test, post-test, and retention measurements were obtained using the "Attitudes Toward the Situation in the Curriculum" subscale of the Attitudes Toward Assessment Scale (Çalışkan and Yazıcı, 2013). SPSS[A1] was used to analyze the data. In the analysis of the pre-test and post-test measurements obtained from the 25 teachers in the experimental group and the analysis of the post-test and retention measurements obtained from 19 of the same teachers, the paired samples t-test was used. The results of the study showed that teachers' attitudes toward the status of measurement and evaluation in the program increased significantly between before and after the intervention, and this increase continued in the retention measurements.

Keywords: Active learning; Attitudes towards assessment and evaluation; Test preparation activities; Teacher training.

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to examine the effect of active learning-based test preparation activities prepared by the researchers on the attitudes of 25 high school teachers at a private school toward the measurement and evaluation information included in their teaching program. In line with this purpose, the following problem [A2] was investigated.

Method

The study was designed using a non-randomized experimental design. Since the study was conducted in a private school where permission could be obtained and the application could continue uninterrupted, an appropriate sampling method was used. All 25 teachers at the school were included in the study. To determine their attitudes toward the status of measurement and evaluation in the program, a factor from the Attitude Scale Toward Measurement and Evaluation (Çalışkan and Yazıcı, 2013) was used before (pre-test) and after (post-test and retention test) the intervention. Retention measurements were obtained four weeks after the post-test measurements. Retention measurements were obtained from only 19 teachers. Therefore, two analyses were preferred in the analysis of the data.

There were a total of 25 teachers in the group. Teachers' weekly teaching loads outside of study hours ranged from 32 to 45 hours. Teachers' ages ranged from 27 to 43. Their professional teaching experience ranged from 4 to 22 years. All teachers in the group had a pedagogical training certificate, and all teachers had previous experience in writing questions for publishing houses.

The "active learning-based test preparation activities" intervention program was developed by the researchers. The topics covering the test development stages lasted 14 weeks. The final version of the program was prepared in accordance with the opinions of program development and measurement and evaluation experts and is presented in Appendix 1.

For data analysis, normality tests were first performed, and the skewness and kurtosis coefficients and the ratio of these statistics to the standard error (z-statistic) were examined. To determine whether the applied procedure created a difference before and after the experiment, the paired samples t-test was first used for the pre-test and post-test scores of the 25 participants, and then, due to subject loss, the paired samples t-test was used

for the post-test and retention test scores of 19 participants. The assumptions of these tests were met. Cohen's *d* was used to examine the practical significance of statistically significant differences. A Cohen's *d* value above 0.80 is interpreted as indicating a large effect size (Büyüköztürk, 2025a).

Results

Teachers who received training in active learning-based test preparation activities showed a significant increase in their attitudes toward the role of measurement and evaluation in the curriculum before and after the intervention. Teachers' pre-intervention mean scores increased by 3.240 [A3]points from 26.200 to 29.440 after the intervention. Together with the effect size, this result shows that training in test preparation activities based on active learning has a broad effect on increasing teachers' attitudes. Repeated measurements were conducted to determine whether this effect was permanent, and the measurement averages of 19 teachers were examined for the paired samples *t*-test results. The post-test scores were 29.895, and the retention test scores were 28.895. According to the results of the paired samples *t*-test, there was not a significant difference between the attitude averages. This finding is interpreted as indicating that the teachers' attitude score averages increased significantly from pre to post intervention and that this increase persisted in the retention test. In other words, the effect continued.

Conclusion and Discussion

According to the findings obtained after the intervention program was implemented, it was observed that test preparation activities based on active learning positively increased teachers' attitudes toward measurement and evaluation information in the curriculum. This situation may be attributed to teachers' lack of understanding of the explanations in the curriculum or deficiencies in how to apply them in practice prior to the intervention (Çetin and Sadık, 2020; Erbek and Memduhoğlu, 2023; Süral, 2014). In contrast to this study, Erdoğan (2010) stated that teachers' attitudes toward measurement and evaluation were generally positive. Süral (2014) compared the attitudes of education faculty students and in-service teachers toward the status of measurement and evaluation in the curriculum and found results unfavorable to in-service teachers. The teachers in the current study were also in the training group. Therefore, it is expected that their attitudes toward the information related to measurement and evaluation in the curriculum are open

to improvement. Similarly, in the study conducted by Çetin and Sadık (2020), teachers' preference for teaching by solving questions due to their concerns and the fact that more than half of the teachers had not previously reviewed the program, as stated by the expert (observer) in the current study, can be seen as reasons for the effectiveness of the intervention. The absence of a control group in the study and the inability to randomly select the group require caution in interpreting this effect.

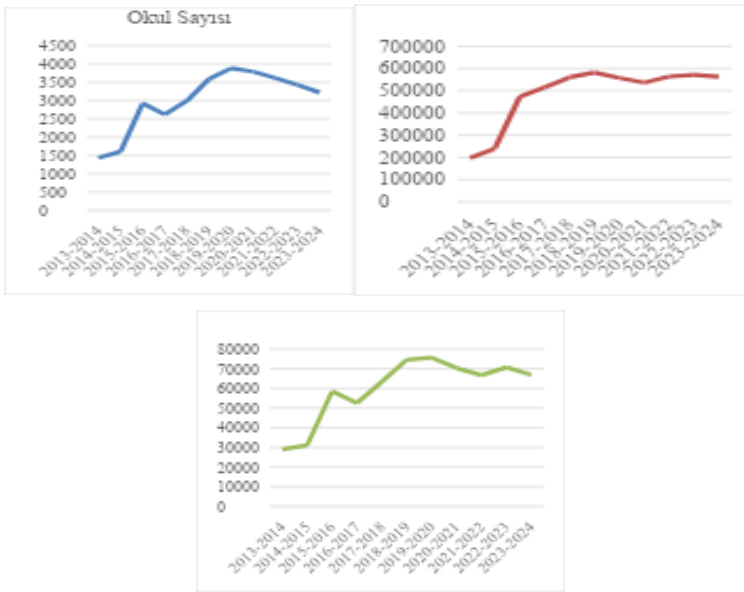
In the current study, test preparation activities were designed to be based on active learning. Studies indicating that teachers find in-service training that provides opportunities for active and collaborative learning to be more effective (Ceylan et al., 2020; Prince, 2004; TEDMEM, 2022; Uludağ-Kırçıl and Uluçınar-Sağır, 2025) also support the findings of this research.

The retention measurements conducted after the “active learning-based test preparation activities” did not differ from the post-test. This finding is thought to facilitate lasting learning, as noted by Çelik et al., (2005) and Grabinger and Dunlap (1995). Additionally, similar studies with adults have shown that active learning-based education (Eugène, 2006; Niemi et al., 2016) has a strong impact on the development of professional competencies.

Giriş

Okullar, eğitim ve öğretimin sistemli ve örgütsel bir şekilde gerçekleştirildiği kurumlardır. Bireyler öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, yaşam koşullarına ve topluma uyum sağlamak gibi amaçlarla bu kurumlarda eğitim almaktadır. Okulların bu ihtiyacı tam olarak karşılayamaması ya da velilerin beklentilerinin, endişelerinin yüksek olması gibi durumlarda ise paralı eğitimden biri olan “özel ders” ihtiyacı doğmuştur (Öner, 2007). Bu ihtiyaç kademeler arası geçişlerde yapılan sınavların rekabeti artırması, yükseköğretimde sınava girenler ile kontenjanlar arasındaki büyük fark olması, meslek sahibi olabilmek için iyi bir üniversite okuma baskısı gibi nedenlerle giderek artmış, okulların dışında özel ders ihtiyacını gidermeye yönelik dershanelerin yaygınlaşmasına zemin oluşturmuştur (Nartgün et al., 2012). Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de dershanelerin varlığı, özellikle fırsat eşitsizliği yaratması (Garipağaoğlu, 2016; Özoğlu, 2011); sınav odaklı bir sistemde dershanelerin okulların yerini alması ve okulların temel işlevini yerine getirmesini zorlaştırması (Garipağaoğlu, 2016; Gümüş, 2014) gibi nedenlerle uzun yıllar tartışma konusu olmuştur. Nitekim 2014 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinde

Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” (MEB, 2012) kapsamında dershanelerin belirli kurallar çerçevesinde kapatılarak en geç 2015 Eylül ayına kadar temel liselere dönüştürülmesi kararı verilmiştir. Bununla birlikte gerekli şartları yerine getiren bu kurumlara özel okul/kolej olarak faaliyetlerine devam edebilmelerinin önü açılmıştır. MEB (2025) eğitim istatistikleri raporlarına (2013-2024 yılları arası) göre, 2013-2014 eğitim öğretim yılından beri Türkiye’deki özel öğretim kurumlarının sayıları aşağıdaki Şekil 1’de verilmiştir. Beklendiği gibi okul sayısındaki büyük artış 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleşmiştir.



Şekil 1. Eğitim Öğretim Yıllarına Göre Özel Öğretim Kurumları Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayıları (Lise/Ortaöğretim)

Özel öğretim kurumlarının sayılarındaki bu değişiklik ile beraber hem devlet okuluna hem de dershaneye devam eden öğrenciler, yalnız özel temel liseleri ya da kolejleri tercih etmişlerdir. Dolayısıyla özel okullardaki öğrenci ve öğretmen sayılarında çok hızlı bir artış yaşanmıştır.

MEB’e bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak görevlendirilecek kişilerin “*Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esaslarına ilişkin kararında pedagojik formasyon eğitimi olarak kabul edilen belge*”yi sunma şartını sağlamaları gerekmektedir (MEB, 2021). Özel öğretim kurumlarında ise eğitim personeli; öğretmen, uzman

öğretici ve usta öğretici olarak farklılaşmaktadır. Usta öğretici “*En az ortaöğretimden mezun olmak şartıyla görevlendirileceği alanda öğrenim gördüğünü belgelendiren veya görevlendirileceği alanda bakanlıkça düzenlenmiş sertifikaya sahip olan*”, uzman öğretici ise “*yükseköğrenim mezunu öğretmenler*” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen olarak görevlendirileceklerden ise eğitim fakültesi mezunu olmayanlardan “*ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans ya da pedagojik formasyon programı başarı belgesi örneği*” istenmektedir (MEB, 2021). Bu koşul, usta ve uzman öğretici için geçerli değildir. Bu durumda öğretmenlerin pedagojik alan bilgi ve uygulamalarında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre farklılaşmalar olması kaçınılmazdır. Örneğin bazı çalışmalar öğretmenlerin dersi planlama, kullanılan yöntem-teknik, materyal kullanma ve hazırlama konularında yaptıkları etkinliklerle mesleki yeterlik algılarının örtüşmediğine dair bulgular elde etmiştir (Erbek ve Memduhoğlu, 2023; Çetin ve Sadık, 2020). Buna ek olarak öğretmenlerin öğrencileri sınavda başarılı olacak şekilde yetiştirmeleri gerektiği ile ilgili kaygı yaşadıkları için soru çözerek ders anlatmayı tercih ettikleri de Çetin ve Sadık (2020) tarafından belirtilmiştir. Üstelik yalnız öğretim sırasında değil öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının da farklılaştığı (Süral, 2014) görülmüştür.

Ceylan ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey, TALIS) 2018 raporunda ise katılımcılardan “Alan eğitimi sırasındaki öğretmen eğitimi” ile öğretmenlik yeterliğini kazandığını belirten öğretmenlerin oranı %79.80 olup OECD ortalamasının üstünde; fakat “öğretmenlik eğitim sürecinin kapsamı”na geldiğinde ise “öğretilen konuların/derslerin içeriği ve sınıf içi uygulamasının eğitim sürecinde yer aldığını” belirtenlerin oranı sırasıyla %89.94 ve %83.80 olup OECD ortalamasının altındadır. Yine bu rapora göre öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinde en az “öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı” en çok ise “müfredat bilgisi” konularına yer verildiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen, ihtiyaç duydukları mesleki gelişim konularında “müfredat bilgisi” diğer “alan bilgisi” ve “pedagojik yeterlikler” başlıkları ile benzer düzeyde ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara benzer olarak Kahyaoğlu ve Karataş (2019) çalışmalarında özellikle bireysel ve mesleki gelişim sağlama ve eğitim sistemindeki değişikliklerden haberdar olma gibi konulardaki eğitimlerden memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Beklendiği gibi en fazla ihtiyaç yine

“öğrenci değerlendirmesinin analizi ve kullanımı” başlığındadır (Ceylan ve ark., 2020). Öğretim programında ölçme ve değerlendirme alanında yeterli düzeyde bilgilendirme bulunmadığı ve verilen eğitimlerin de yeterli görülmediği öğretmen görüşleri ile ortaya konmuştur (Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır, 2025). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının da ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını farklılaştığı da belirtilmiştir (Yıldız ve ark., 2021). Bu çalışmada da öğretmenlerin mesleki gelişimleri için “ölçme ve değerlendirmenin öğretim programında yer alma ve öğretmene rehber olma” konusunda mesleki gelişimine destek sağlamak amacıyla “test hazırlama etkinlikleri” müdahale programı hazırlanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ölçme ve değerlendirme, alan bilgisi, müfredat bilgisi, eğitim durumlarının planlanması gibi birçok konuda hizmet içi eğitimlerin verilmesini öneren çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aktaş ve Alıcı, 2012; Çepni ve Çoruhlu, 2010; Çetin ve Sadık, 2020; Demirel ve Budak, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Tezci, 2019; Uludağ-Kırçıl ve Uluçınar-Sağır, 2025; Yıldırım-Seheryeli ve Gelbal, 2020). Fakat bu çalışmalarda, öğretmenlerin görüşleri, algıları incelenmiş, verilen hizmet içi eğitimlerin sınıf içi yansımaları değerlendirilmiştir. Sunulan hizmet içi eğitim önerilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için somut, açık ve içeriği net olan bir çerçeve sağlamadığı dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim önerisinde bulunan araştırmalarda, nasıl bir eğitimin verilmesi gerektiği, yapılabilecek müdahalenin kapsam, süre, yöntem vb. açılardan özellikleri, ilgili değişkenlerin neler olduğu gibi belirsizlikler söz konusudur. Ek olarak öğretmenler, ön gerekliliklere sahip olmama, mesleki gelişim faaliyetlerinin çalışma programı ile çakışması ve sunulan uygun bir mesleki gelişim faaliyetinin olmaması gibi etmenleri mesleki gelişimlerinin önünde birer engel olarak değerlendirmelerine (Ceylan ve ark., 2020) rağmen aktif ve iş birliğine dayalı öğrenme fırsatı sağlayan ve edindikleri yeni bilgi ve fikirleri kendi sınıflarında uygulayabildikleri mesleki gelişim etkinliklerini etkili bulduklarını da ifade etmektedirler (TEDMEM, 2022). Bu nedenle bu çalışmada programın hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin temelinde aktif öğrenmeye dayalı çalışmalar yer almaktadır.

Aktif öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu araştırarak, sorgulayarak, tartışarak, paylaşarak, rol oynayarak vb. eylemlerle aldıkları uygulamalardır. Pasif alıcı konumdan çıkan öğrenciler, kendi

öğrenme akışlarını ve grup çalışmalarını yürütme ve sürdürme becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda aktif öğrenme öğrencileri öğretmen ve akranlarıyla iş birliği yapmaya, karar almaya, üst düzey düşünmeye, disiplinler arası çalışabilmeye, karmaşık içerikleri gerçek yaşam bağlamlarında yapılandırmaya ve anlamaya cesaretlendirir (Grabinger ve Dunlap, 1995; Prince, 2004). Aktif öğrenme uygulamaları her yaş öğrenenin öğrenme etkinliklerinde kullanılabilir. Örnek olay, proje, benzetişim, grup çalışmaları vb. birçok sürecin büyük yaş grubu öğrencilerde yürütülebildiği anlaşılmaktadır (Silberman, 1996). Araştırmalar, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğretmen adaylarının da mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Niemi ve ark., 2016). Ayrıca öğretmenlerin öğrenme amaçlarını kendilerinin belirlemeleri, seviyelerini tahmin etmeleri, öğrenmelerini planlamayı ve değerlendirmelerini içerir (Eugène, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, araştırmacılar tarafından hazırlanan aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinliklerinin bir özel okuldaki 25 lise öğretmenin öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilere yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki probleme yanıt aranmıştır.

Aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri eğitimi alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları müdahale öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermekte midir? Bu değişim kalıcılık testinde de sürmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmenlerin, aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinliklerinin ölçme-değerlendirmenin öğretim programındaki durumuna yönelik tutumlarına etkisini test etmek amacıyla tek faktörlü gruplar içi deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada “öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları” bağımlı değişken ve bu değişken üzerindeki etkisi araştırılan “aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri” ise bağımsız değişkendir. Bu etkiyi incelemek için katılımcılar zaman, iş gücü ve mekân ile ilgili yaşanan sınırlılıklar nedeniyle hem tesadüfi olarak seçilememiş hem de kontrol grubu olarak bir grup belirlenememiştir. Dolayısıyla bu araştırma seçkisiz olmayan öntest-sontest-

kalıcılık testi deseninde bir deneysel çalışmadır (Büyüköztürk ve ark., 2024).

Araştırmada matematik, fizik, kimya ve biyoloji, Türk dili ve edebiyatı, tarih ve coğrafya zümre öğretmenlerinden oluşan tek bir deney grubu bulunmaktadır. Gruba müdahale öncesinde (öntest) ve sonrasında (sontest ve kalıcılık testi) “ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları”nı belirlemek için Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği (Çalışkan ve Yazıcı, 2013) kullanılmıştır. Sontest ölçümlerinden dört hafta sonra kalıcılık ölçümleri elde edilmiştir. Araştırmanın izinleri Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınmıştır (Tarih: 04.02.2022, Sayı: E-97105791-050.01.01-11270).

Katılımcılar

Araştırmanın evrenini özel okullarda lise kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise zaman, para, iş gücü ve ekonomiklik sağlaması amacıyla seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2024). Katılımcı öğretmenler ile her hafta eğitimlerin yapılması planlandığından ortak bir zümre saatinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle katılımcıların ders saatlerine uygunluğu ve okul yöneticilerinin eğitime izin vermesi gerekliliği nedeniyle araştırmanın katılımcılarını Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde yer alan bir özel okulun lise kademesinde görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Grupta 17 sayısal ve 8 sözel zümre öğretmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen bulunmaktadır. Sayısal (7 matematik, 3 fizik, 3 kimya ve 4 biyoloji öğretmeni) ve sözel (4 Türk dili ve edebiyatı, 2 tarih ve 2 coğrafya öğretmeni) zümrelerdeki tüm öğretmenler araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerden 10 tanesi yalnız Anadolu, 11 tanesi yalnız Fen ve 4 tanesi de hem Anadolu hem de Fen Lisesi gruplarında derslere girmektedir. Öğretmenlerin etüt saatleri dışında haftalık ders yükleri 32 ile 45 saat arasında değişmektedir. Öğretmenlerin yaşları 27 ile 43 arasında ($\bar{X}=35\pm 4.75$); mesleki kıdemleri 4 ile 22 yıl ($\bar{X}=11.5\pm 5.20$) arasında değişmektedir. Gruptaki tüm öğretmenlerin pedagojik formasyon sertifikası bulunmakla birlikte tüm öğretmenler daha önce yayınevleri için soru yazma tecrübesine sahiptir. Buna ek olarak daha önce ölçme ve değerlendirme dersi aldıklarını fakat özel olarak test hazırlama ya da soru/madde yazma eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcıların yaş, branş, mesleki kıdem, ders verdiği okul türü, daha önce ölçme ve değerlendirme dersi alıp almadığı, soru/madde

yazma tecrübesi olup olmadığı ve ders yükü hakkında bilgi alabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumlarını ölçebilmek için Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği”nin ilk faktörü kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin, 542 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden incelenen psikometrik özelliklerini raporlayan yazarların verdiği bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Tutum Ölçeği’nin Psikometrik Özellikleri

Faktörler	Madde sayısı	Alınabilecek puan aralığı	Min-Maks. faktör yükü	Açıklanan varyans oranı	Cronbach Alfa
1: Programdaki Duruma İlişkin Tutumlar	7	7-35	.65-.77	33.19	.87
2: Olumsuz Tutumlar	8	8-40	.51-.83	14.40	.87
3: Olumlu Tutumlar	7	7-35	.45-.81	6.69	.85
Genel	22	22-110	.36-.72	54.27	.88

Tablo 1’de belirtilen “olumsuz tutumlar” faktörü altında yer alan sekiz madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin olumlu tutumlarının arttığı yönünde yorumlanmaktadır. Araştırmada aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin genel olarak iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu (RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.85, AGFI=.82) belirtilmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları incelendiğinden yalnız birinci faktör altında yer alan yedi madde kullanılmıştır. Bu faktör, öğretmenlerin öğretim programını inceleyerek uygun ölçme araçları seçme, uygulama ve geliştirmede öğretmenlere yaptığı rehberlik; ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performansını ölçebilme, çoklu bakış açısı ve bireysel farklılıkları göz önüne alma gibi niteliklere karşı tutumları açısından maddeler içermektedir.

Ölçümlerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Uygulanacak müdahale programı, bir eğitim ve öğretim döneminde tamamlanacak şekilde planlanmıştır. Gerçekleştirilecek çalışmaların, ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutum üzerinde etkisinin bu süre zarfında ortaya çıkacağı düşünülmüştür. Uygulamaların bir okulda gerçekleştirilebilmesine bağlı olarak deneklerin seçimi ve gruplara atanması işlemleri seçkisiz bir şekilde gerçekleştirilememiştir. Katılımcıların, ölçme ve

değerlendirme alanına yönelik mevcut kapasite, kıdem, branşa göre dağılımları vb. açısından denkleştirilmesi de mümkün görünmemektedir. Bu nedenle araştırma tasarımı seçkisiz olmayan deneysel desende tasarlanmıştır. Hem seçkisiz olmayan hem de zayıf deneysel desen olmasının bir sonucu olarak araştırma sonuçlarının genellenebilirlik açısından dikkatli yorumlanması gerekmektedir.

Katılımcıların eğitime devam etmeme durumları diğer bir deyişle denek kaybı iç geçerliği tehdit eden unsurlardan biridir (Büyüköztürk, 2025b). Bu araştırmada katılımcıların tamamına öntest ve sontest uygulanmış fakat kalıcılık testinde sayısal gruptaki altı öğretmene ulaşılamamıştır.

Öğretmen grubuna ek olarak özel okulda ölçme ve değerlendirme uzmanı olarak çalışan ve aynı alanda yüksek lisans eğitimine devam eden bir kişi her hafta uygulama güvenilirliğine kanıt elde etmek açısından etkinliklerde yapılması planlanan çalışmaları izlemiştir. Bu sayede etkinliklerin planlandığı şekilde her zümrede paralel ilerlediği doğrulanmıştır. Bu nedenle beklenen olası değişimlerin etkinliklerden kaynaklanması ile uygulama güvenilirliği ortaya konmuş olacaktır (Peterson ve ark., 1982). Uzman aynı zamanda eğitimlerin dışındaki mesai saatlerinde, ilgili ticari yazılımı kullanarak soru girişi ve soru havuzu oluşturma işlemlerini takip etmiş, testleri oluşturup uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Daha sonra ise araştırmacılar ile uzman süreç ile ilgili görüşme yapmıştır. Bu görüşmede müdahale başlangıcında öğretmenlerin öğrenmeye dirençli oldukları, öğretmenlerin öğretim programına ulaşmada, programdaki kazanımların açıklama ve sınırlarına birebir uyma, kazanımların öğretiminde ve ölçülmesinde taksonomik düzeye karar verme, soru hazırlarken internet ya da mevcut kaynaklarındaki soruları birebir kullanma eğiliminde olma gibi sorunlar yaşandığı fakat müdahale süresince haftalar ilerledikçe ve özellikle test-madde istatistiklerinin incelenmesinden sonra öğretmenlerin bu konularda isteklerinin ve çalışmalarının daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Testlerin hazırlanmasında sorulardaki görsel öğelerin çizimi ve dizgi konularında görsel sanatlar öğretmeninden destek alınmıştır. Araştırmacılar tüm aşamaları takip etmiş, deneysel işlem sırasında öğretmenlerin onayladıkları son maddelerin taslaklarının eksiksiz hazırlanması konusunda danışmanlık yapmışlardır.

İşlem: Aktif Öğrenmeye Dayalı Test Hazırlama Etkinlikleri

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları üzerindeki etkisi test edilen aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleridir. Etkinlikler planlanırken öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması için aktif öğrenme temel alınmıştır. Aktif öğrenme, bireylerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığı ve bu konuda kendisinin karar vermesini gerektiren öğrenme deneyimlerini içerir (Çelik ve ark., 2005). Bu süreçte bireyler gerçek yaşam durumlarında sorunlara birden fazla çözüm önerileri üretir, hangi çözüm ya da çözümlerin daha iyi olduğunu akranları ve uzmanlar ile tartışır ve düşünme şekillerini gözden geçirirler (Çelik ve ark., 2005; Grabinger ve Dunlap, 1995).

Aktif öğrenme stratejilerinde projeye, probleme, sorgulamaya dayalı öğrenme ve iş birlikçi öğrenme yer almaktadır (Fournier St-Laurent ve Poellhuber, 2018). Bu nedenle program iş birlikçi çalışmalar için zümre bazında planlanmıştır. Tüm planlama araştırmacılar tarafından tamamlanmış, araştırmacılar dışında program geliştirme alanından 1, ölçme ve değerlendirme alanından 2 uzman tarafından incelenmiştir. Alınan geri bildirimlerde programın süresi, haftalık uygulama süresi, öğretmenlerden beklenen görevlerde düzenlemeler yapılarak programa son hâli verilmiştir.

Öncelikle katılımcı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreç ve araçları ile ilgili ön bilgileri tartışılmış ve yapılacak araştırmanın amacından ve kendilerine sağlayacağı faydalardan söz edilmiştir. Her zümrenin katkısı ile dönem sonunda öğrencilere bir deneme sınavı (test) uygulayarak maddelerin kalitelerinin (psikometrik özelliklerinin) yine öğretmenlerle birlikte değerlendirileceğine dair bir Proje beklentisi açıklanmıştır. Sonraki haftalarda yer verilen etkinlikler ise mevcut öğretim programının incelenmesi, bilişsel özelliklerin sınıflanmasında kullanılan taksonomiler, kazanım- soru ilişkisinin güçlendirilmesi, örnek soru analizleri ve özgün soru yazma ve düzeltme çalışmaları gibi konularda, öğretmenlerin bireysel olarak veya grupla çalışmalarını gerektirecek şekilde aktif öğrenme temelli bir şekilde hazırlanmıştır. Haftalara göre gerçekleştirilen etkinlikler ile bu etkinlikler öncesinde katılımcıların yapması istenen ön hazırlıklar EK-1’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde öncelikle normallik testleri yapılmış, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu istatistiklerin standart hatasına oranı (z-istatistiği) incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) z-istatistiğinin ise -1.96 ile +1.96 aralığında olması (Field,

2009) verilerin normal dağılımdan çok büyük sapma göstermediğinin kanıtı olarak alınmıştır. Betimsel istatistikler ve normallik için incelenen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerden Elde Edilen Ölçümlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçüm	N	Min.	Maks.	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Çarpıklık /Hata	Basıklık	Basıklık/ Hata
Öntest	25	16	35	26.200	5.470	-.575	-1.239	-.613	-.679
Sontest	25	20	35	29.440	4.407	-.661	-1.425	-.010	-.011
Kalıcılık	19	19	34	28.895	4.446	-1.062	-2.028	.245	.242

Tablo 2 incelendiğinde ölçümlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.062 ile .245 arasında değiştiği; bu değerlerin hatalarına oranlarının ise -2.028 ile .242 arasında değiştiği görülmektedir. Bu durumda ölçümlerin dağılımlarının normalden çok büyük sapmalar göstermediği söylenebilir. Bu nedenle ölçümlerin ortalamalarındaki farklılaşmayı incelemek için parametrik testler tercih edilmiştir.

Uygulanan işlemin deney öncesinden sonrasına fark yaratıp yaratmadığına ilişkin öncelikle 25 katılımcı için öntest-sontest puanları için ilişkili ölçümler t-testi yapılmıştır. Öntest-sontest karşılaştırılması 25 kişi üzerinden yapıldıktan sonra kalıcılık testi almayan 6 kişinin çıkmasıyla kalan 19 kişi üzerinden sontest-kalıcılık testi karşılaştırılmıştır. Bu puanlar arasında farklılaşma olup olmadığını görmek için ilişkili ölçümler t-testi kullanılmıştır. Bu testlerin varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. İstatistiksel olarak anlamlı bulunan farkların pratikteki anlamlılığını incelemek için ise Cohen d katsayısı kullanılmıştır. Cohen d’nin .80’in üzerinde olması geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2025a).

Bulgular

Aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri eğitimi alan öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öntest-Sontest Ortalama Puanları İçin İlişkili Ölçümler T-Testi Sonuçları

Ölçümler	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Öntest	26.200	5.470	-4.378	24	.000*
Sontest	29.440	4.407			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde 25 öğretmenin tutumlarında müdahale

öncesinden sonrasına anlamlı bir artış olduğu görülmektedir ($t(24)=-4.378$; $p=.00 < .05$, Cohen $d=.88$). Öğretmenlerin müdahale öncesi puan ortalamaları 26.200'den müdahale sonrasında 3.240 puan artışla 29.440'a yükselmiştir. Etki büyüklüğü ile birlikte bu sonuç aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri eğitiminin öğretmenlerin tutumlarını artırmada geniş etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu etkinin kalıcı olup olmadığına ilişkin yapılan kalıcılık ölçümlerinde 6 öğretmenden veri toplanamamıştır. Bu nedenle sontest-kalıcılık testi karşılaştırması 19 öğretmenin ölçümleri üzerinden incelenmiştir. Bu ortalamalar arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan ilişkili ölçümler t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sontest-Kalıcılık Testi Ortalama Puanları İçin İlişkili Ölçümler T-Testi Sonuçları

Ölçümler	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Sontest	29.895	4.319	1.531	18	.143
Kalıcılık testi	28.895	4.446			

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde 19 öğretmenin tutumlarında sontestten kalıcılık testine anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ($t(18)=1.531$; $p=.143 > .05$). Bu bulgu öğretmenlerin tutum puan ortalamalarının müdahale öncesinden sonrasına gözlenen anlamlı artışın kalıcılık testinde de sabit kaldığı başka bir deyişle deneysel işlemin eksinin devam ettiği şeklinde yorumlanmaktadır. Etki büyüklüğü ile birlikte bu sonuç aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri eğitiminin öğretmenlerin hem tutumlarını artırmada geniş etkiye sahip olduğu hem de bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilere yönelik öğretmenlerin tutumlarının aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri ile arttırılıp arttırılamayacağını incelenmesidir. Uygulanan müdahale programı sonrasında elde edilen bulgulara göre aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinliklerinin öğretmenlerin öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme bilgilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı görülmüştür.

Programın uygun ölçme araçları seçme, uygulama, geliştirme konularında öğretmene rehberlik etmede, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve çoklu değerlendirme yöntemlerinin öğrenci performansını ölçebileceğini düşünmelerinden oluşan (Çalışkan ve Yazıcı, 2013)

programdaki duruma ilişkin tutumu arttırdığı sonucuna varılmıştır. Bu durum müdahale öncesinde öğretmenlerin öğretim programında yer alan anlatımların tam olarak anlaşılabilmesi ya da uygulamada nasıl yapılacağına dair eksiklikleri bulunmasından (Çetin ve Sadık, 2020; Erbek ve Memduhoğlu, 2023; Süral, 2014) kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Çünkü “aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri” sırasında öğretmenlerin yalnız öğretim programındaki açıklama ve sınırları anlamasına değil aynı zamanda konuya ait kazanımların taksonomik düzeyine göre de soru hazırlamaları konusunda 8/14 hafta rehberlik edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak Erdoğan (2010) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu belirtmiştir. Süral (2014) ise çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak her ne kadar eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon alan öğrencilerin ölçme ve değerlendirmenin programdaki durumuna yönelik tutumları karşılaştırmalı olarak incelenirse de formasyon alan öğrencilerin aleyhine bir sonuç bulmuştur. Mevcut araştırmadaki öğretmenler de formasyon alan gruptur. Bu nedenle öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilere yönelik tutumlarının geliştirilmeye açık olması beklenen bir durumdur. Benzer bir şekilde Çetin ve Sadık (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar nedeniyle soru çözerek ders anlatmayı tercih etmeleri ve özellikle mevcut çalışmadaki uzmanın (gözlemci) da görüşmede belirttiği öğretmenlerin yarısından fazlasının programı daha önce incelememiş olması da yapılan müdahalenin etkili olmasının nedenleri arasında görülebilir. Çalışmada bir kontrol grubunun yer almaması ve grubun seçkisiz belirlenememesi bu etkinin yorumlanmasında dikkatli olunmasını gerektirmektedir.

Mevcut çalışmada test hazırlama etkinlikleri aktif öğrenmeye dayalı olacak şekilde hazırlanmıştır. Ceylan ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan TALIS raporu sonucu ile Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için ihtiyaç duydukları eğitimlerin uygulamalı olması gerektiği, yaparak-yaşayarak öğrenme olmadan sınıf içine yansımadığını belirtmektedir. Aktif ve iş birliğine dayalı öğrenme fırsatı sağlayan hizmet içi eğitimleri öğretmenlerin daha etkili bulduğunu belirten çalışmalar (Prince, 2004; TEDMEM, 2022) da bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Uygulanan “aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama etkinlikleri” sonrası

yapılan kalıcılık ölçümleri sonteste göre farklılaşmamıştır. Programının gerçek yaşam durumlarını içermesi, iş birliğine dayalı tasarlanması, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması ve düzenli geri bildirimlerin verilmesinin Çelik ve arkadaşları (2005) ve Grabinger ve Dunlap (1995) tarafından belirtildiği gibi kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca yetişkinlerle yapılan benzer çalışmalarda da aktif öğrenmeye dayalı eğitimlerin (Eugène, 2006; Niemi ve ark., 2016) mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın sonucuna dayalı olarak öğretmenlerin daha fazla uygulamaya, aktif öğrenmeye dayalı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ulusal düzeyde değil yerel bağlamda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik ihtiyaçlarını belirlemeye ve bu ihtiyaçları gidermeye yönelik çalışmalar yapabilir. Program yapımcılar özellikle ölçme ve değerlendirme konusunda hazırlanan öğretim programları ve kaynak kitaplarda daha fazla örnek uygulamalara yer verebilir; uygulama örnekleri içeren videolar/görsel materyaller oluşturabilir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda grupların seçkisiz seçilmesi ve kontrol grubunun yer aldığı farklı çalışmalarda mevcut program uygulanarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları incelenebilir. Benzer şekilde tutumlar yerine farklı bilişsel ya da duyuşsal özellikleri araştırmaya değişken olarak dahil edilebilir. “Aktif öğrenmeye dayalı test hazırlama” müdahale programının uygulanması sonrasında öğretmenlerin görüşleri nitel olarak incelenebilir.

Kaynakça

- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2012). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73. https://apbseski.mersin.edu.tr/files/devrimozdemir/Publications_003.pdf
- Büyüköztürk, Ş. (2025a). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (31. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2025b). *DeneySEL desenler* (11. bs.). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç-Çakmak, E. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. bs.). Pegem Akademi.
- Ceylan, E., Özdoğan Özbal, E., Sever, M. ve Boyacı, A. (2020). *Türkiye'deki öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, öğretim koşulları: TALIS 2018 öğretmen ve okul yöneticileri yanıtları analizi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çalışkan, H. ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.

- <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2535>
- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, Y. ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 155-185. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31425>
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.
- Çetin, A. ve Sadık, F. (2020). Özel dershanelerden resmi okullara atanan fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları ve davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kirsehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 456-503.
- Demirel, Ö. ve Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Erbek, İ. ve Memduhoğlu, H. B. (2023). Aday öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlikleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 11(2), 387-401. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3302526>
- Erdoğdu, M. Y. (2010, Kasım). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Bildiri sunumu]. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Eugène, C. (2006). How to teach at the university level through an active learning approach? Consequences for teaching basic electrical measurements. *Measurement*, 39(10), 936-946. <https://doi.org/10.1016/j.measurement.2006.09.001>
- Fournier St-Laurent, S. ve Poellhuber, B. (2018). Change process of two postsecondary teachers in the early adoption of an active learning classroom. *Frontiers in ICT*, 5, Makale e12. <https://doi.org/10.3389/fict.2018.00012>
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dershanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 140-162.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Teachers' proficiency perceptions of about the measurement and evaluation techniques and the problems they confront. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(33), 135-145.
- Grabinger, R. S. ve Dunlap, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *Research in Learning Technology*, 3(2), 5-34. <https://doi.org/10.1080/0968776950030202>
- Gümüş, A. (2014). Dershane düzenlenmesi tartışmalarına eğitsel bir bakış. <http://www.egitimsen.org.tr>
- Kahyaoglu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel öğretim kurumları yönetmeliği*. T.C. Resmî Gazete (26810, 8 Mart 2008). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/03/20080308-6.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı özel öğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/06162448_Yzel_YYret

im_kurumlarY_yYnetmeliYi.pdf

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-alanlari/icerik/201>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *Resmî istatistikler*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Nartgün, Ş. S., Altundağ, Ö. Ü. ve Özen, R. (2012). Öğrencilerin sosyal ve ekonomik yaşamlarına dershanelerin etkisi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 54-61.
- Niemi, H., Nevgi, A. ve Aksit, F. (2016). Active learning promoting student teachers' professional competences in Finland and Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 471-494. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212835>
- Öner, G. (2007). *Özel dershanelerin ilköğretim matematik öğretimindeki yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Özoğlu, M. (2011). Özel dershaneler: Gölge eğitim sistemiyle yüzleşmek. *SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 36, 1-28.
- Peterson, L., Horner, A. ve Wonderlich, S. (1982). The integrity of independent variables in behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15(4), 477-492. <https://doi.org/10.1901/jaba.1982.15-477>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. Allyn and Bacon.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75. <https://doi.org/10.30803/adusobed.188818>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.bs.). Allyn and Bacon.
- TEDMEM. (2022). *2021 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/yayinlar>
- Tezci, İ. H. (2019). Öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme tutum ölçeği geliştirme çalışması. I. *Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji (UBEST) Sempozyumu Tam Metin Kitabı* içinde (s. 408-417). Üniversite Yayınları. https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/ogretmenlere-yonelik-olcme-ve-degerlendirme-tutum-olcegi-toad_0.pdf
- Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Yıldırım-Seheryeli, M. ve Gelbal, S. (2020). Practices and opinions of teachers working at public, private and International Baccalaureate schools on measurement and evaluation. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 221-260.
- Yıldız, M., Çiçek, Ö., Özçelik, E., Boz, Ş. ve Admış, O. (2021). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 7(49), 2206-2213. <https://doi.org/10.31576/smryj.1044>

EK

EK 1: Aktif Öğrenmeye Dayalı Test Hazırlama Etkinlikleri

Haftalar - Konular	Ölçme ve Değerlendirme Uzmanından Beklenen Hazırlık	Öğretmenden Beklenen Hazırlık	Planlanan Test Hazırlama Etkinliği
1-Öntest Uygulaması	-	-	Öntest uygulamasının gerçekleştirilmesi
2 - Tanışma ve Genel Bilgilendirme	-	-	Eğiticinin, gözlemcinin ve zümre öğretmenlerinin kendilerini tanıtmaları Bu çalışmanın yapılma amacının açıklanması Öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme hakkında görüşlerini paylaşmaları Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemindeki yeri ve öneminden bahsetme
Ölçme ve Değerlendirmenin Eğitimdeki Önemi			
3 - Öğretim programının ve yazılan soruların incelenmesi	Kullanılan yazılımda kazanım ağaçlarının ve taksonomi basamaklarının oluşturulması Öğretim programın çıktılarının ya da pdf halinin zümrelerle paylaşılması	Öğretim programında kazanımlara kadar olan bölümü incelemeleri ve iki soru hazırlamaları/getirmeleri	Öğretim programında “ölçme ve değerlendirme” başlığının ve içeriğinin tartışılması MEB’in ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerden beklentileri Yazılan soruların incelenmesi “Bu soru neyi ölçüyor?”, “Doğru yanıtlayamayan öğrenciye nasıl dönüt verirsiniz?”
4 - Taksonomiler, kazanım ve taksonomiye uygun soru yazma, örnek sorular üzerinde çalışmalar	Kullanılan yazılımda öğrenci ve öğretmen bilgilerinin tanımlanması Bloom, Haladyna ve Atlas Taksonomileri ile ilgili bilgilerin öğretmenlerle paylaşılması	Bloom, Haladyna ve Atlas Taksonomilerini incelemeleri	Taksonominin basamakları, anahtar kelimeler, Hangi kazanımın taksonominin hangi düzeyinde öğrenmeyi hedeflediği, Kazanımların ölçülebilirliği, Örnek soruların belirtilen kazanım ve taksonomi düzeyine uygunluğu,
5 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi	Kullanılan yazılımda soru ve test oluşturma için eğitim videolarının incelenmesi	Belirlenen sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, uygun olmayanların çıkarılması
6 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	Aynı sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, uygun olmayanların çıkarılması
7 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	Aynı sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, uygun olmayanların çıkarılması

8 - İnceledikleri testte yer alan sorular için düzeltme önerilerini sunmaları	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	En sık kullandıkları bir test kitabından kendi seçtikleri bir testi ölçütlere göre incelemeleri	Öğretmenlerin dönütlerinin doğru-yanlışlığını inceleme ve geliştirme önerilerinin tartışılması
9 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	Aynı sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, uygun olmayanların çıkarılması
10 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	Aynı sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, uygun olmayanların çıkarılması
11 - Yazılan soruların kazanım ve taksonomiye uygunluğunun incelenmesi, testi uygulamak için gerekenler	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi	Aynı sınıf düzeyi ve konudan zümre çalışması ile beş özgün soru yazılması	Zümre ile birlikte ölçütlere göre yazılan sorulara dönütler ve düzeltilmesi, Testi uygulamak için gerekenler hakkında bilgilendirme
12 - Test analizlerinin incelenmesi	Düzeltilmeleri biten soruların yazılıma girilmesi ve test oluşturma, testi incelemeleri ve baskı onay için zümre ile paylaşma, varsa düzeltmelerin tamamlanması Testin öğrencilere uygulanması ve değerlendirilmesi Sonuç raporlarının sistemden alınması	Testteki soruların dizgi ve redaksiyon kontrolü varsa düzeltmeler, baskı onayı	Kazanım analizlerinin incelenmesi ve paydaşlara verilebilecek dönütler Taksonomi analizlerinin incelenmesi ve paydaşlara verilebilecek dönütler Çeldirici analizlerinin incelenmesi Test ve madde istatistikleri Madde iyileştirme için gereken öneriler ya da ilgili kazanım ve taksonomi düzeyinden yeni soru yazımı ile soru havuzunun iyileştirilmesi
13 - Test analizlerinin incelenmesi Soru yazma eğitiminin tamamlanması	Düzeltilmelerin ve yeni soru girişlerinin tamamlanması	Düzeltilmelerin yapılması ve yeni soruların yazılması	Çeldirici analizlerinin incelenmesi Test ve madde istatistikleri Madde iyileştirme için gereken öneriler ya da ilgili kazanım ve taksonomi düzeyinden yeni soru yazımı ile soru havuzunun iyileştirilmesi Eğitimin tamamlanması kapanış konuşması
14 - Sontest uygulaması	Düzeltilmelerin ve yeni soru girişlerinin tamamlanması	-	Sontest uygulamasının gerçekleştirilmesi
Kalıcılık testinin uygulaması (4 hafta sonra)	-	-	Kalıcılık testi uygulamasının gerçekleştirilmesi