

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

GÜLLÜ KARACA

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE

Şubat, 2025

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDE
KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

NİĞDE ÖMER HALİSDEMİR ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZIRLAYAN
GÜLLÜ KARACA

DANIŞMAN

Doç. Dr. Buket Ündemir

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim
Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi

NİĞDE

Şubat, 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Güllü KARACA tarafından hazırlanan “İngilizce Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı için öngörülen Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

Doç. Dr. Buket ÜNDEMİR
(Danışman)

.....

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ (Üye)

.....

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Ümit POLAT (Üye)

.....

Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar
Üniversitesi

Bu tez Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Mesut SAĞNAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında, tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi beyan ederim. Ayrıca, bu tez çalışmasında başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza :

Ad, Soyad: Güllü Karaca

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

KARACA, Güllü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Buket Ündemir

Şubat 2025, (94+14)

Eğitim ve öğretim sürecinin değerli bir bileşeni olarak kabul edilen ölçme ve değerlendirme, teknolojik gelişmelere uyum sağlamak zorunluluğu olduğu gibi dönemin gerektirdiği yeniliklere de uyum sağlamak durumundadır. Özellikle bireysel farklılıkların ön plana çıktığı günümüz eğitim anlayışında, akademik başarının yanında öğrenenin baskın zekâ türü, öğrenme stili, yetenekleri ve ilgileri gibi özelliklerinin de dikkate alınması gereklidir. Bu bağlamda, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları tüm bu özellikleri ölçmekte tek başına yetersizdir. Bu sebeple süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşı karşıya kaldıkları problemlerin farklı değişkenler açısından ele alınmasıdır. Veriler, Niğde ilinde bulunan 7 farklı okulda görev yapan 30 İngilizce öğretmenin katılımı ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler öğretmen eğitimi ve mesleki deneyim, okul yönetimi, vizyonu ve fiziki imkânlar, öğretim programı ve merkezi sınavlar, öğrencisi velisi ve beklentileri ve öğrenci olmak üzere 5 farklı tema altında yorumlanmıştır. Öğretmenlerin lisans eğitimi boyunca aldığı derslerin daha çok teorik olması ve sonuç odaklı ölçme araçlarına yönelik olması sebebiyle süreç odaklı ölçme araçlarını kullanmakta güçlük çektiklerine ve mesleki deneyimin eğitimden daha ön planda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yönetimi, vizyonu ve fiziki imkânlar değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin kalabalık sınıflarda bu ölçme araçlarını kullanımlarının kısıtlandığı görülmüştür. LGS ve YKS gibi merkezi sınavların geleneksel ölçme araçları ile uygulanması

da öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarını kullanım sıklığını azaltmıştır. Veli beklentileri de bu sınavlarda başarı ve yüksek not olduğu için öğretmenler süreç odaklı ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanamamaktadır. Öğrenci açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin bu ölçme araçlarına aşına olmaması, motivasyonlarının düşmesine neden olup uygulamada aksaklıklara sebep olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Ölçme Değerlendirme, Geleneksel Ölçme Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme, Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme



ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF ENGLISH TEACHERS' VIEWS ON THE DIFFICULTIES OF PROCESS BASED ASSESSMENT AND EVALUATION

KARACA, Güllü

Department of Education Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Buket Ündemir

February 2025, (94+14)

Assessment and evaluation, which is considered as a valuable component of education, must adapt both to technological advances and the innovations of the modern world. In today's world, where individual differences highly appreciated especially in education, it is essential to take assessing learners' dominant intelligence types, learning styles, abilities and interests into consideration along with their academic performance. In this regard, traditional assessment instruments are inadequate for measuring all these features. In this respect, alternative measurement and evaluation techniques and strategies are needed. The main purpose of this research is to address the problems encountered by English teachers in process-based measurement and evaluation in terms of different variables. The data were collected with the participation of 30 English teachers working in 7 different schools in Niğde. Semi-structured interviews were conducted to collect the data. An inductive content analysis was used to generate codes and themes. These themes were teachers' educational background and experience, school management and physical facilities, curriculum and exams, parents' expectations and the students. It was found that teachers had difficulty in using process-based assessment tools because the undergraduate education was focused on theory rather than practice and they mostly learnt traditional assessment types. Moreover, the fact that professional experience is more important was unveiled. As to school management and physical facilities, it was found that crowded classrooms restricted the use of these

assessment tools. Exams such as LGS and YKS, which are conducted by using traditional assessment tools, reduced the use of process-based assessment tools. Moreover, as parents expected high scores in such exams, teachers cannot use these tools effectively. Lastly, teachers stated that students were not acquainted with this assessment type and had low motivation. Therefore, they had difficulty in using these tools in their classrooms effectively.

Keywords: Alternative Assessment and Evaluation, Traditional Assessment and Evaluation, Assessment and Evaluation, Process-Oriented Assessment



ÖN SÖZ

Eğitimin sürecinin sonunda insan belirli hedefler doğrultusunda değişir. Bu değişim insanın davranışlarında olabileceği gibi duygu, düşünce ve tutumlarında da olabilir. Değişimlerle ilgili durumun ne olduğunun saptanması ve bir hükme varılması ise ölçme ve değerlendirmenin ilgi alanıdır. Eğitimde 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren davranışçılık felsefesinden yapılandırmacılığa geçilmesi, ölçme değerlendirme modellerinde de değişimi gerektirmiştir. Öğreneni merkeze alan, onun öğrenme stilini, baskın zekâ türünü, ilgi ve tutumlarını önemseyen bir anlayışta, öğreneni değerlendirirken geleneksel ölçme değerlendirme araçları tek başına yetersiz kalmıştır. Böylece süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları, tamamlayıcı bir rol üstlenerek eğitimde yerini almıştır.

2018 yılından uygulanmaya başlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda kullanılması önerilen süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından daha az kullanılmaktadır. Bu sebeple İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri inceleyen bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları gündeme getirip çözüm önerisi sunması açısından önemlidir.

Bu çalışma pek çok kişi ve kurumun yardımı ve katkıları sayesinde yürütülmüştür. Bu tezin hazırlanma aşamasında bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Buket Ündemir'e, ölçme değerlendirme ile ilgili kaynak temin etmemde yardımcı olan ve tez çalışma sürecimin başında danışmanım olan Sayın Doç. Dr. Ümit Polat'a, tez jürimde yer alan ve çalışmamla ilgili olumlu dönütler sağlayarak soruna ve konu bütünlüğüne odaklanmama yardımcı olan Sayın Prof. Dr. Ayhan Dikici'ye, araştırmamı dayandırdığım sormacayı yanıtlamayı kabul eden ve kıymetli vaktini ayıran tüm katılımcılara, hem veri toplama sürecimde hem de diğer süreçlerde bana yardımcı olan, desteğini bir kere bile eksik etmeyen canım arkadaşım Şevval Işık Türkeş'e, yine veri toplama sürecinde bana yardımcı olan eşimin kız kardeşi Suay Karaca'ya, ben çalışırken oyunlar oynayıp bana eşlik eden canım kızım İlay Karaca'ya, kızımızın bakımı ve evimizin işleyişi ile ilgili benim sorumluluklarımı da yerine getirerek bana destek olan eşim Emin Karaca'ya ve elbette beni bugünlere getirip, her türlü kararında yanımda olan canım annem Gülsüm Gire ve beni kendi kızı gibi görüp büyüten babam Muhittin Gire'ye sonsuz şükran ve teşekkürlerimle.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	i
ETİK BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ.....	xiv
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
1.6.1 Ölçme.....	5
1.6.2 Değerlendirme	6
1.6.3 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme	9
1.6.3.1.Yazılı Yoklamalar.....	10
1.6.3.2. Sözlü Sınavlar	11
1.6.3.3. Kısa Cevaplı Testler.....	11
1.6.3.4. Doğru-Yanlış Testleri.....	12

1.6.3.5. Eşleştirme Soruları.....	12
1.6.3.6. Çoktan Seçmeli Testler	13
1.6.4. Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme	14
1.6.4.1. Kavram Haritası	14
1.6.4.2. Zihin Haritası	17
1.6.4.3. Kavram Karikatürleri	18
1.6.4.4. Dereceli Puanlama Anahtarı	21
1.6.4.4.1. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı.....	23
1.6.4.4.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı	24
1.6.4.5. Portfolyo	24
1.6.4.6. Performans Değerlendirme	26
1.6.4.7. Proje	27
1.6.4.8. Öz Değerlendirme.....	28
1.6.4.9. Akran Değerlendirme.....	28
1.6.4.10. Gözlem.....	29
1.6.4.11. Görüşme.....	30
1.6.4.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	32
1.6.4.13. Yapılandırılmış Grid.....	34
1.6.4.14. Kelime İlişkilendirme Testleri	37
II. BÖLÜM	41
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	41
2.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	41
2.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	59
2.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi	62
III. BÖLÜM.....	63
3.YÖNTEM	63

3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Çalışma Grubu	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Veri Analizi	65
IV. BÖLÜM	67
4. BULGULAR.....	67
4.1. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Deneyim Açısından Değerlendirilmesi	67
4.2. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Okul Yönetimi, Okul Vizyonu ve Fiziki İmkânlar Açısından Değerlendirilmesi.....	69
4.3. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretim Programı ve Merkezi Sınavlar Açısından Değerlendirilmesi	70
4.4. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Velisi ve Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi	72
4.5. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi.....	74
VI. BÖLÜM.....	78
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78
6.1. Sonuçlar	78
6.2. Öneriler	78
KAYNAKÇA	80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Holistik Rubrik Derecelendirme Anahtarı</i>	23
Tablo 2. <i>Kelime İlişkilendirme Testi Puanlama Anahtarı Örneği</i>	38
Tablo 3. <i>Kelime İlişkilendirme Testi 2. Sayfa Örneği</i>	39
Tablo 4 <i>Kelime İlişkilendirme Testi Anahtar Kelimenin Bulunduğu Sayfa Örneği</i>	40
Tablo 5 <i>Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Deneyim Açısından Değerlendirilmesi</i>	67
Tablo 6 <i>Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Okul Yönetimi, Okul Vizyonu ve Fiziki İmkânlar Açısından Değerlendirilmesi</i>	69
Tablo 7 <i>Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretim Programı ve Merkezi Sınavlar Açısından Değerlendirilmesi</i>	71
Tablo 8 <i>Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Velisi ve Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi</i>	72
Tablo 9 <i>Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi</i>	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	<i>Değerlendirme İşleminin Şematik Yapısı</i>	6
Şekil 2.	<i>Kavram Haritası Puanlama Sistemi</i>	15
Şekil 3.	<i>Kavram Haritası Yöntemiyle Hazırlanmış Bir Soru Örneği</i>	16
Şekil 4.	<i>Zihin Haritası Örneği</i>	17
Şekil 5.	<i>Powtoon Web 2.0 Aracında Hazırlanan Kavram Karikatürü Örneği</i>	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.20
Şekil 6.	<i>TDA Örneği</i>	33
Şekil 7.	<i>Yapılandırılmış Grid Örneği</i>	36
Şekil 8.	<i>Kelime İlişkilendirme Testi 1. Sayfa Örneği</i>	38

KISALTMALAR LİSTESİ

ArGe : Araştırma ve Geliştirme

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDA : Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

vd : ve diğerleri



EKLER LİSTESİ

Ek-1. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımında Karşılaşılan Güçlükleri Sormaca (Görüşme Formu)

Ek-2. Uygulamanın Yapıldığı Kurumlar Listesi

Ek-3. Araştırma İzni



I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, sınırlılıklarını ve varsayımları ve son olarak araştırmada geçen önemli terimlerin tanımlarını içerir.

1.1. Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temel amacı öğrencinin kazanması gereken davranışlardan hangilerini kazanıp hangilerini kazanamadığını ortaya koymaktır. Böylece eksiklikler ortaya konulup, onlar üzerinde çalışmalar yapılır. Öğrenciler bu davranışların tümünü veya çoğunu gerçekleştirdiğinde ise eğitim nihai amacına ulaşmış olur.

Ölçme değerlendirme araçlarını odak noktalarına göre süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme olarak iki grupta incelemek mümkündür. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları öğrenci odaklıdır ve öğrencilere anında geri bildirim verebilme ve öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini takip edebilme imkânı sağlar. Diğer yandan daha kolay hazırlanabilir, uygulanabilir ve puanlanabilir olması, zaman alıcı olmaması ve daha nesnel değerlendirme yapılabilir olması gibi sebeplerden dolayı geleneksel ölçme değerlendirme araçları öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Fakat bu araçlar daha çok ürün/sonuç odaklı olduğundan öğrencinin neyi tam olarak öğrenip neyi öğrenemediğini göstermekte tek başına yetersizdir. Ayrıca ölçme değerlendirme çalışmalarının amacı hiçbir zaman öğrenciye verilen bir not olmamalıdır. Bu sebeple süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır.

Tekindal (2006; 397 akt. Aydoğmuş, 2012), geleneksel değerlendirme yönteminin sınırlılıklarından bazılarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Nitelikler oldukça dar bir anlamda değerlendirilir. Geleneksel sınavlarda adaylar belirli dönemlerde, sınırlı bir sürede, beceri ve bilgilerin dar bir kapsamında sınav olurlar. Uygulamada sadece akademik beceriler kâğıt kalem yöntemi ile ölçülürler.
2. Öğrenciler karşılaştırılabilir. Verilen bir konuda, bütün öğrenciler aynı zamanda sınav olurlar. Pratikte bunun anlamı, kısa sınav döneminde öğrencilerin ne yaptığına bakılır ve onlar derecelendirilirler, yani not verilir.
3. Notların nasıl verildiği tam bilinmez. Sadece notlara bakarak öğrencinin başarısını anlamak zordur. Sınavda ne sorulduğu, nasıl puanladığı, not verme ölçütleri vb. birçok soru vardır.

4. Öğrenme ve öğretmeden bağımsız değerlendirilir. Zihne alınanları değerlendirme, birbirinden parçalı ve bilimsel bilgiyi değerlendirme, öğrencinin bilmediğini öğrenmek için değerlendirme yapılır.

Öğrencinin eğitim öğretim süreci içinde hedeflenen davranışlarla ilgili geri dönütler alması ve eksikliklerinin tespit edilmesi gereklidir. Bu eksiklikler gerekli eylem planları ile kısa süre içerisinde giderilmelidir. Ayrıca öğrenci bu ölçme değerlendirme sürecinin merkezinde olmalıdır. Bu sebeple süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı büyük öneme sahiptir.

Milli Eğitim Bakanlığı da bu konu üzerine çalışmalar yapmış ve 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, öğrencinin gelişimini ve öğrenmesini destekleyen bir ölçme, değerlendirme sistemi oluşturmayı ve uygulamayı amaçlanmıştır. Ölçme değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı ölçme araçlarının birlikte kullanılması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2023). Ayrıca yayımlanan MEB Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğine göre okul öncesi ve ilkokul kademelerinde yazılı sınav uygulamaları yapılmayacak ve bireysel ve grup etkinlikleri olmak üzere oyun temelli değerlendirme sistemi kullanılacaktır. Ölçme değerlendirme sürecindeki bu değişim süreç odaklı ölçme değerlendirme sisteminin de önemini ortaya koymuştur.

Aydoğmuş ve Coşkun Keskin, 2012; Kuran ve Kanatlı (2019) Kuşuçuran ve Çelebi (2019) alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik öğretmen tutumları ve kullanma yeterlikleri üzerine çalışmalar yapmış ve öğretmenlerin bu ölçme araçlarını geleneksel ölçme araçlarına nazaran daha az kullandığını göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken güçlük çektiklerini de saptamıştır.

Bu nedenle bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri incelemek amacıyla “ İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığı güçlükleri farklı değişkenler bakımından araştırmaktır. Bu amaçla aşağıdaki problem ve alt problemler oluşturulmuştur:

1. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.1. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında öğretmenlerin mezun olduğu üniversite, eğitim durumu ve deneyimi açısından karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.2. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında okul yönetimi, okulun vizyonu ve fiziki imkânları bakımından karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.3. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.4. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında öğrenci velisi ve beklentileri bakımından karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.5. İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme kullanımında öğrenci kaynaklı karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sürecinin son basamağı olan ölçme değerlendirme işlemi, eğitimi tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Eğitim süreci değerlendirilmezse eksiklikler saptanması ve tamamlanması zorlaşır. Ölçme değerlendirme süreci her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretiminin de doğal bir bileşenidir. Fakat yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme süreci sadece bilgi ölçen düzeyde olmamalıdır. Öğrenen hedef yabancı dilde söyleneni anlayabilmeli ve kendini rahatça ifade edebilmelidir. Bu sebeple, özellikle yabancı dil öğretiminde alternatif ölçme değerlendirme araçlarının önemi büyüktür.

Daha önce sınıf ve çeşitli branş öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılmıştır fakat İngilizce öğretmenleri ile ilgili daha az çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin süreç temelli ölçme ve değerlendirme

sırasında karşı karşıya kaldıkları zorlukları farklı unsurlar açısından inceleyerek konu hakkında bilgi sahibi olmak, literatür içerisinde araştırmada incelenen konu hakkında çok fazla araştırma olmaması nedeniyle literatürde bulunan boşluğun doldurularak literatüre katkıda bulunmak ve gelecekte konuyla ilgili gerçekleştirilecek olan araştırma ve çalışmalara örnek teşkil etmek açısından önem arz etmektedir.

Çelebi ve Kuşuçuran (2019), İngilizce öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanma yeterliklerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu fakat geleneksel ölçme araçlarından da vazgeçmeyip alternatif ölçme araçları ile geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını birlikte kullandıklarını saptamıştır. İngilizce öğretmenlerinin gerekli yeterliklerinin olmasına rağmen geleneksel ölçme araçlarını kullanmakta ısrarcı olmalarının sebeplerini okul yönetimi, merkezi sınavlar, öğrenci, veli gibi farklı değişkenler açısından inceleyen bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarına karşı daha olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Ayrıca bu araştırma,

- İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumunun farklı değişkenlerle daha önce araştırılmaması bakımından özgün;
- Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonunda da belirtilen süreç odaklı ölçme araçlarının kullanım sıklığının artırılması kararı açısından güncel;
- İngilizce öğretmenleri karşılaştığı güçlükleri saptayıp onlara çözüm önerisi getirmesi açısından gerekli;
- bulgularıyla İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirmeye öneriler sunması açısından işlevseldir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada;

İngilizce öğretiminde süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile ilgili güncel olan bütün makale ve tezlere ulaşıldığı,

Katılımcıların yöneltilecek araştırma sorularına gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtarak cevap verdiği,

Seçilen alışma grubunun Türkiye’de ortaokul ve lise kademesinde görev yapan tüm İngilizce öğretmenlerini temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2024-2025 eğitim ğretim yılı güz yarıyılı ile sınırlıdır.

Niğde ilinde bulunan ortaokul ve lise olmak üzere 7 farklı okulda görev yapmakta olan 30 İngilizce ğretmeni ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

1.6.1 lme

lme kavramının genel olarak kabul edilen tanımlaması “bir gözlemin nicel olarak saptanması” olsa bile, lme kavramına ilişkin pek çok tanımlama yapılmıştır. Gerçekleştirilen tanımlamalara bakıldığı zaman genel anlamda lme olgusunun nitelikleri incelemek, gözler bilgilerini sayılara geçirmek, bir niceliğin gözlenerek ulaşılan bilgileri sembol ya da sayılarla beyan etmek olarak belirtildiği gözlemlenmektedir (Doğan, 2020, s. 92).

lme olgusunun yabancı literatür içerisinde karşılık gelen anlamları incelendiği zaman ciddi miktarda st kısımda bulunan tanımlamalar ile örtüştüğü gözlemlenmektedir. Stevens (1968, s. 849-856) “Eşyaların ve olayların algılanabilen yönlerine, bazı kurallara göre sayılar vermek” şeklinde ifade edilmiştir. Lord ve diğerleri (2008, s. 51) de Stevens’ın tanımlamasını destekler nitelikte “llen değişkenin objelerinin kendileri değil, onların özellikleri olduğunu” öne sürmüşlerdir.

Genel anlamda bir niteliğin gözlemlenip sayısal bilgilere aktarılması olarak tanımlanabilecek lme olgusunu psikoloji ve eğitim bakımından incelenen Thorndike ve Hagen (1961, s. 84), lme kavramının insanlara ilişkin bilgi elde etme içi olduğunu ileri sürmüşler ve eğitim sürecinde olan konumuna dikkat çekmişlerdir.

lme Turgut ve Baykul (2019, s. 31)’a göre 3 aşamada ortaya çıkmaktadır. Birinci aşamada hangi niteliklerin ölçüleceğine ilişkin bir tespit işlemi yapılırken ikinci aşamada lme sonucunda ulaşılan bilgileri gösterebilmek adına ölçülecek faktörün amacı ve yapısına hizmette bulunan makul bir sembol ya da sayı dizini tespit edilmektedir. Son aşamada ise söz

konusu faktöre verilecek sembol ya da sayılar belirlenmektedir. İlgili aşamalara bakıldığı zaman ölçmenin eğitim sürecinde bulunan konumu meydana gelmektedir. Özçelik (2010, s. 74)’a göre öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etme eğitim sürecine ilişkin öğrenme seviyelerini tespit etme, eksik öğrenmelerin sebebini irdeleme, eksik öğrenmeleri tespit etme ölçmenin eğitim süreci içerisinde sunduğu avantajlar arasında bulunmaktadır.

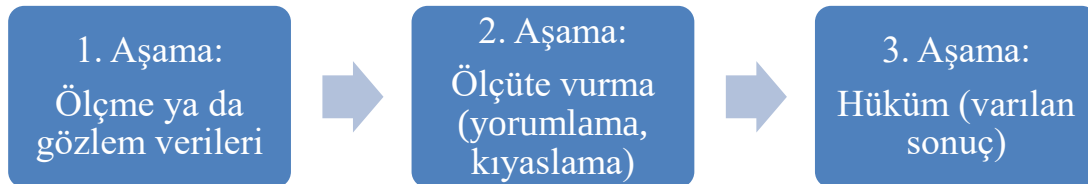
Günlük hayatımızın hemen hemen her anında başvurduğumuz ölçme işlemi; en geniş anlamıyla, bir özelliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılar veya semboller ile ifade edilmesidir (Turgut,1986). Doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki tür ölçme vardır. Ölçmenin konusu olan özelliklerden kütle, uzunluk gibi bazıları doğrudan ölçülebilenken, başarı, yetenek, tutum, ilgi gibi bazıları dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Eğitimde ölçülen ise eğitimin tanımında geçen istendik davranışlardır. Hedeflenen bu davranışlar ne kadar gerçekleşmişse, eğitim o kadar amacına ulaşmış demektir.

1.6.2 Değerlendirme

Değerlendirme, genel tabiriyle “ölçme sonucunda elde edilen verilerin çeşitli kıstaslar neticesinde bir sonuca/karara bağlanması” olarak ifade edilmektedir. Binbaşıoğlu (1983, s. 63) değerlendirme kavramını çok farklı ölçmeler kullanılarak zihin aracılığıyla bir yargıda bulunma, bir anlam çıkarma, zihinsel yargılar ile öznel sonuçlar elde etme biçiminde ifade etmiştir. Doğan (2020, s. 93) ise değerlendirme kavramını, ölçme sonucunu ölçüt ile karşılaştırarak karar verme süresi şeklinde tanımlamıştır. Değerlendirme üç aşamalı bir işlem şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Turgut ve Baykul, 2019, s. 31).

Şekil 1

Değerlendirme İşleminin Şematik Yapısı



Kaynak: Turgut ve Baykul, 2019, s. 31

Gözlem ya da ölçme bilgileriyle başlayan değerlendirme süreci, elde edilen bilgilerin ölçüt ile kıyaslanması neticesinde belirli bir kararın meydana gelmesi ile tamamlanmaktadır. Ölçme sonuçları salt bir şekilde yorumlanamamaktadır. Alakalı veriye ilişkin karara varabilmek adına mutlaka bir ölçüte gereksinim duyulmaktadır. Değerlendirmenin merkezini sürecin sonunda varılan karar meydana getirmektedir. Turgut ve Baykul (2019, s. 31) eğitime yönelik elde edilen bilgileri değerlendirme konusunda özellikle başarı benzeri dış ve soyut faktörlere açık konulara yönelik etkili ve doğru değer kararına ulaşmanın oldukça güç ve dikkat gerektiren bir iş olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda nitelikli değer yargılarının yaratılabilmesi adına aşağıda bulunan maddelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Ulaşılan sonuçta kullanışlı bir değer yargısı sunulması gerekmektedir.
- Değerlendirme süresinin hatalardan en üst seviyede arındırılması gerekmektedir.
- Değerlendirme sürecinde uygun bir ölçütün dikkate alınması gerekmektedir.
- Ölçme süresi sonunda elde edilen bilgilerin güvenilir ve geçerli olması gerekmektedir.

Öğrenme durumları ve öğrencilerin başarılarıyla alakalı bilgi paylaşan değerlendirme, eğitim sürecinde merkezi bir rol üstlenip proaktif ve yansıtıcı yaklaşımlarla eğitim süresini desteklemektedir. Ertürk (1975, s. 38)'e göre öğretime kendi kendini restore etme imkânı veren değerlendirme, eğitim sürecine ilişkin gerçek tabloyu öğretmenlerin gözleri önüne sererek önemli amaçlara hizmette bulunmaktadır. Değerlendirme, Türkçe dersi nezdinde bütün eğitim dalları adına sürecin tüm anlarında önemli bir konuma sahiptir. Başol (2013, s. 180), değerlendirmenin yararlarını; eksikliklerin tespit edilmesine katkıda bulunması bakımından etkin bir eğitim, mevcut düzeyin hem öğrenci hem de öğretmen bakımından gözler önüne sunulması ve sonucun yorumlanmasına sunduğu katkı bakımından başarı seviyesini artırma imkânı, çıktıların incelenip amaca hizmet edip etmediğini gözler önüne sunması bakımından eğitimde kalite kontrolü, elde edilen çıktılar sonucunda sınıf içerisinde uygulanan teknik ve yöntemlerin yeniden değerlendirilmesini sağlaması ve uygulanmış planın işe yararlılığını gözler önüne sunması bakımından farklı yöntemlerin etkililik seviyesi olarak 4 ana maddeye ayırmıştır. Turgut ve Baykul (2019, s. 33) ise değerlendirmenin yararlarını aşağıda belirtilen biçimde sıralamışlardır:

- Öğrencilere öz değerlendirme imkânı sunmaktadır.
- Sunduğu bilgilerle öğretmen ve rehberlik servisine kılavuzluk etmektedir.

- Öğretmene ve öğrencilerin eksikliklerinin farkına varmasına sağlamaktadır.
- Eğitim sürecinin etkililiği ve bu duruma bağlı bir şekilde gelecek eğitim planlamalarına ilişkin öğretmene bilgi vermektedir.
- Öğrencilere ilişkin verilen kararların güvenilirlik ve geçerliliğini artırmaktadır.
- Öğrenci bakımından güdülenmeyi sağlamaktadır.
- Öğrenciye ne yapması gerektiği hususunda bilgiler sunmaktadır.

Eğitim süreci içerisinde, değerlendirme üst kısımda belirtilen yararlarının haricinde farklı amaçlara da hizmette bulunmaktadır. Turgut ve Baykul (2019, s. 33) değerlendirmenin amaçlarını ve söz konusu amaçlara paralel olarak değerlendirmenin kapsamını aşağıda belirtilen biçimde sıralamışlardır:

- Değerlendirme ölçüt ve araçlarının değerlendirilmesi.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi.
- Öğrencilerin ilgi ve becerilerine göre uygun alanlara yönlendirilmesi.
- Öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi.
- Eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesi.
- Eğitim programının değerlendirilmesi.

Ölçme ve değerlendirme, birbirlerinden farklı vazifeler görmelerine rağmen bir bütünü meydana getiren iki faktör olarak ifade edilmektedir. Ölçme ve değerlendirme olgularını birbirlerinden farklı düşünmek mümkün değildir. Baykul (2000, s. 41)'a göre öğretim programlarının niteliğini fark etme, eğitim süreci içerisinde kullanılan yöntem ve metotların etkililik seviyelerini tespit etme, öğrencileri yeteneklerine ilişkin uygun alanlara yönlendirme, eğitim zorluklarını belirleme, öğrenci başarısını saptama ve ölçme ile değerlendirme sürecinin ne ölçüde yerine getirilip getirilmediğini gözler önüne sunma benzeri farklı amaçlar ile gerçekleştirilen değerlendirmelerin tümü ölçme sonucunda ulaşılan bilgilere bağlıdır. Bu bilgiden yola çıkarak ölçmenin değerlendirme adına bir ön şart olduğu söylenebilmektedir. Öncü (1994, s. 82), farklı anlamlara karşılık gelen ölçme ve değerlendirme olgularının arasında yer alan bağlantıyı ve farklı taraflarını aşağıda belirtilen biçimde sıralamıştır:

- Ölçme bilgileri sembol ya da sayılar ile gösterilirken değerlendirme neticeleri, ulaşılan kararı belirten cümleler ile aktarılmaktadır.
- Değerlendirme, ölçme sonucunda ulaşılan bilgiler ile karşılaştırılacak kriter ya da ölçütler yer almaktadır.
- Ölçme neticesinde elde edilen bilgiler değerlendirilmezse ve değerlendirme neticesinde elde edilen bilgiler karara bağlanmaz ise anlam ifade etmemektedirler.
- Ölçme işleminin neticesinde ölçüm veya ölçümler ortaya çıkarken, değerlendirmenin bitmesinde değer yargılarına varılmaktadır. Varılan söz konusu yargılar, karar adına dayanak mahiyetine sahiptir.
- Ölçme, değerlendirmeden önce gerçekleştirildiğinden değerlendirme ölçme işlemini bünyesinde içermektedir.
- Ölçme bilgisi, ulaşılan faktörün miktarını gözler önüne sunarken değerlendirme süresinin sonucunda elde edilen değer yargısı, ölçmenin niteliğini ya da amaca hizmet etme halini göstermektedir.

Gümüş (1976, s. 42) ise ölçme ve değerlendirmenin arasında bulunan ilişkinin benzer ve farklı taraflarını şu şekilde ifade etmektedir:

- Ölçme, bir faktörün seviyesini temsil ederken, değerlendirme ise söz konusu seviyenin yeterliliği ya da amaca uygunluk halini bildiren yargı olarak ifade edilmektedir.
- Ölçme, genellikle nesnel bilgiler sunmaktayken değerlendirmede yargıya ulaşabilmek adına tercih edilen kriterler öznelliğe yol açabilmektedir.
- Değerlendirme, ölçmeyi muhtevasında barındırmaktadır.
- Ölçme, gözlem faaliyetine; değerlendirme karara, muhakemeye ve karşılaştırmaya dayanmaktadır.

Üst kısımda bulunan kıyaslamalara bakılarak ölçme ve değerlendirme kavramlarının arasındaki ilişki incelendiğinde ise değerlendirmenin ölçme işleminden daha kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür. Ölçme işleminin ardından bir değerlendirme yapılmaz ise yapılan ölçme pek de anlamlı olmayacaktır. Bu sebeple mutlaka bir karara varmalı ve yapılan ölçme değerlendirme öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve veliye öğrenmenin gidişatı hakkında bilgi vermelidir.

1.6.3 Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme

Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri zaman kazandırıcı olması ve kullanım kolaylığı gibi sebeplerden ötürü sık sık tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri

arasında yer almaktadır. Bahsedilen yöntemlerde süreçten ziyade sonucun değerlendirildiği, öğrenci tarafından verilen doğru bir cevaba odaklanılan, öğrenciye geri bildirim için sadece not/puan vermenin yeterli olduğu, belirli ve kısa bir sürede ölçme işlemi yapılmakta ve sürecin sonu önemli olarak görülmektedir. Yaygın bir şekilde kullanılmakta olan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Yahşi Sarı, 2021, s. 51-90):

- Çoktan seçmeli testler
- Eşleştirme soruları
- Doğru ve yanlış testleri
- Kısa cevaplı testler
- Sözlü sınavlar
- Yazılı yoklamalar

Bahsedilen yöntemler üst seviye yetenekleri ve tutumları ölçme hususunda yetersiz kalması ve öğrenci gelişim sürecinin devamlı bir şekilde izlenebilmesi hususlarında yetersiz olarak kabul edilmektedir. Ayrıca uygulanmasının ekonomik olduğu ve farklı eğitim amaçlarını ölçme bakımlarından kullanışlı olduğu nitelendirilmektedir (Yiğit, 2013, s. 23).

1.6.3.1.Yazılı Yoklamalar

Yazılı yoklamalar, farklı biçimlerde maddelerden yararlanıldığı, soruları cevaplayan bireyin kendisine has yöntemlerle sorulara yanıt verebildiği bir test çeşidi olarak ifade edilmektedir. Yazılı sınavlar düşünceleri analiz etme, görüşleri değerlendirme, bilgileri yeni durumlarda işe koşma, orijinal ve yeni düşünceler üretme, sorunları organize etme, sorun çözme, davranışlarını ölçme konusunda en uygun sınav çeşidi şeklinde kabul edilmektedir (Doğan, 2016, s. 145-168).

Yazılı yoklamalarda öğrencilere bir ya da birden çok soru sorulmakta ve soruları yanıtlayacak öğrenciler, tanınmış yanıt özgürlüğü kapsamında sorulara cevap vermektedirler. Sorulara verilen cevaplar uzun olabileceği için fazla madde kullanımına uygun değildir. Bu sınavların hazırlanışının kısa süre alması avantaj şeklinde kabul edilirken puanlama aşaması çok zaman alacağından dezavantajlı kabul edilmektedir. Puanlama noktasında sorulara verilen cevaplarda

kullanılan dilin anlaşılabilirliği, açıklığı, akıcılığı ve sayfa düzeni benzeri faktörler puanlamaya etkiye bulunmaktadır. Puanlamayı yapan öğretmenin tam anlamıyla objektif davranması oldukça güç olduğu için puanlamaya yanlılık dâhil olabilmektedir. Tüm konulara yönelik soru oluşturmaya olanak sunması kapsam geçerliliğini yükselten bir faktör şeklinde nitelendirilmektedir. Pek çok türde soru oluşturma olasılığı mevcuttur. Eşleştirme soruları, doğru – yanlış soruları, kısa yanıtlı sorular gibi soru çeşitleri kullanılabilmektedir (Tekin, 1982, s. 114).

1.6.3.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, ölçme ve değerlendirmede derinlemesine anlayış ve çeşitlilik elde edebilmek, öğrencilerin iletişim yeteneklerini değerlendirmek, olguları belirtme becerilerini ölçmek ve öğrenci bireylerin düşünme süreçlerini anlayabilmek adına kullanılmaktadır. Sözlü anlatım ve konuşma yeteneklerinin değerlendirilmesi konusunda, kâğıt ve kalem testlerinden yararlanılması, sınavın geçerliliğini ciddi oranda azaltabilmektedir. Bahsedilen niteliklerin etkin olarak ölçülmesi adına sözlü sınavlardan yararlanılması kaçınılmaz olarak kabul edilmektedir. Sözlü sınavlar, güvenilirlik ve geçerlilik bakımından eleştirilebilmesine rağmen sözlü anlatım ve konuşma yeteneklerini ölçme hususun daha geçerli sayılan bir araç olarak kabul edilmektedir (Çetin, 2008, s. 88).

1.6.3.3. Kısa Cevaplı Testler

Kısa yanıtlı testler, öğrenci bireylerin konuya yönelik temel bilgilerini ölçme ve anlama seviyelerini değerlendirme sırasında tercih edilen sınav türleri arasında yer almaktadır. Bahsedilen sınavlar, öğrenci bireylerin düşünme yeteneklerini belirlemede ve kavrama becerilerini ölçmede çoktan seçmeli sınavlara kıyasla değerlendirme konusunda daha esnek bir alan sağlamaktadır. Doğan (2016, s. 145-168) kısa yanıtlı testlerin niteliklerini aşağıda belirtilen şekilde sıralamıştır:

- Kısa cevaplı testler; değerlendirme, sentez ve analiz aşamasındaki üst seviye davranışları ölçme konusunda yetersiz kalması ve kısmi olarak da olsa puanlamaya öznellik dâhil etmeye müsait olması nitelikleri açısından dezavantajlı kabul edilmektedir.

- Çoğunlukla bilgi seviyesindeki hatırlama davranışlarının belirlenmesinde kullanıldığından hazırlanması oldukça basittir. Bahsedilen durum kullanışlılık bakımından faydalı kabul edilirken geçerliliği de düşündürebilmektedir.
- Tüm eğitim kademelerine uyarlanabilmektedir.
- Fikirleri organize etme yeteneği, kâğıt sistemi ve yazı güzelliği gibi faktörler, ölçme faaliyetine daha az etkide bulunacağından yazılı yoklamalara nazaran geçerliliği daha fazladır. Ayrıca şans faktörünün işe yaramaması ve cevaplara değerlendirme konusunda kanıların karışmasını önleme nitelikleri geçerliliğini artıran etmenler arasında yer almaktadır.
- Kısa cevaplı testlere verilecek cevaplar kısa vakit alacağı için, ders sırasında işlenen bütün konulardan yeterli ölçüde soru sorulabilmektedir. Bahsedilen durum kapsam geçerliliğini artıran etmenler arasında yer almaktadır.

1.6.3.4. Doğru-Yanlış Testleri

Doğru ve yanlış testleri, öğrenci bireylerin bir ya da birden çok konuya ilişkin bilgi seviyelerini değerlendirmek amacıyla tercih edilmektedir. Öğrencilerden, onlara verilen sorunun yanlış mı yoksa doğru mu olduğunu belirleyerek soruya cevap vermeleri beklenmektedir. Bu testler yapısı gereğince basit bir test çeşidi olarak kabul edilmektedir. Doğru-yanlış ya da evet-hayır olarak yanıtlandırılabilir (Atılgan, 2016, s. 34-59).

Doğru-yanlış sınavları, pek çok maddeden yararlanmaya olanak sunması açısından istenen bütün konuları kapsayan sorular yazmayı kolaylaştırmaktadır. Bahsedilen durum da kapsam geçerliliğini artırmaktadır. Sınavların puanlaması objektif olarak yapılabildiğinden puanlama güvenliği de oldukça fazladır. Şans başarısıysa diğer test türlerine kıyasla en yüksek düzeye sahiptir (Atılgan, 2016, s. 34-59).

1.6.3.5. Eşleştirme Soruları

Eşleştirme çeşidi maddelerden yararlanılarak hazırlanan sorular, genel anlamda bazı terim ya da ifadelerle eşleştirilen doğru yanıtları bulmaya odaklı sorular olarak ifade edilmektedir. Buna benzer sorularda öğrenci bireylerin kavramları doğru biçimlerde ilişkilendirmeleri ya da tanımlamaları beklenmektedir. Tekin (1982, s. 116) eşleştirme maddelerinin geliştirilmesi

konusunda göz önünde bulundurulması gerekli olan konuları aşağıda belirtilen şekilde sıralamıştır:

- Yönerge içerisinde eşleştirmenin nasıl gerçekleştirileceği, yanıtların ne şekilde işaretleneceği açıkça ifade edilmelidir.
- Bir eşleşme takımını meydana getiren maddelerin hepsinin aynı sayfa içerisinde yer alması gerekmektedir.
- Uzun cümleler öncül bir şekilde kullanılmalı ve öncüller sol tarafa, yanıtlar ise sayfanın sağ kısmına yerleştirilmelidir.
- Eşleştirme takımında yer alan öncüllerle yanıt sayılarının eşit olmaması gerekmektedir. Bahsedilen durum şans unsurunu yükseltecektir. Şans unsurunun artması ise geçerliliği azaltacaktır.
- Bir eşleştirmeli maddeler grubunda yer alan madde sayısı, en az altı ve en fazla on beş olmalıdır. Madde sayısının altıdan az olması, yanıtlayacak bireyin tahmin yöntemi ile cevabı bulma ihtimalini artırmaktadır. 15 maddeden fazla madde kullanılması halindeyse yanıtlama aşaması çok zaman almaktadır.
- Bir eşleştirme maddesi grubunda bulunan öncüller listesiyle yanıtlar listesinin tümü homojen öğelerden meydana gelmelidir.

1.6.3.6. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli sorularda liste şeklinde yanıtlar verilmekte ve verilen yanıtlardan doğru olan yanıtın seçilerek işaretlenmesi istenilmektedir. Çoktan seçmeli testleri yanıtlayan insanlardan soruyu okumaları, doğru seçeneğe karar kılmaları ve işaretlemeleri beklenilmektedir (Güneş, 2021, s. 317). Yazılı yoklamalarda olduğu şekilde yanıt özgürlüğü olmamakta ve soruyu cevaplayan kişilerden yalnızca verilen cevaplar arasından seçim gerçekleştirmeleri istenilmektedir. Çok fazla insanın dâhil olduğu sınavlarda, farklı eğitim aşamalarında yer alan sınıflarda, yerleştirme ve seçme sınavlarında, uzaktan öğretim ve açık öğretim kurumları sınavlarında sık sık kullanılan test çeşitleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2016, s. 225). Puanlamaya öznel yargılar dâhil edilemediğinden objektif puanlama ve değerlendirmeye olanak sunmaktadır. Konu çeşitliliği sağlanabileceğinden kapsam geçerliliği yüksek sına

çeşitleri arasında yer almaktadır. Puanlaması kısa sürdüğünden zaman bakımından fazlasıyla ekonomik olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2016, s. 225).

1.6.4. Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme

Sonuçtan ziyade sürece odaklanan, öğrenciyi merkeze alan ve onlara bireyselleştirilmiş geri bildirim verme imkânı sunan, sadece bilgi değil, beceri, tutum, ilgi ve ihtiyaç gibi çok yönlü özellikleri de kapsayan bir değerlendirme türüdür. Tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, kavram haritası, görüşme tekniği gibi araçlar süreç odaklı ölçme değerlendirmeye örnek olarak gösterilebilir.

1.6.4.1. Kavram Haritası

Temel dayanağı anlamlı öğrenme olarak kabul edilen Ausubel'in öğrenme kuramına dayandırılan kavram haritası, 1970'lerin sonlarında Novak tarafından geliştirilmiştir. Anlamlı öğrenme temelinde farklı bir konu içerisinde bulunan anahtar olguların belirlenmesi ve söz konusu olguların, öğrencilerin bilişsel yapılarında var olan bilgi ağlarına bilinçli olarak dahil olması yer almaktadır. Ancak algılama sürecinden geçen bilgi, mevcut bilgiler ağına bağlanamamakta ve ayrı olarak yalnız başına depolanırsa ezberciliğe neden olmaktadır. Bu sebeple anlamlandırılıp öğrenen bir öğrencinin ezberleyip öğrenen öğrenciye göre bilişsel yapısında bulunan bilgi ağı daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bunun haricinde kavramlar arasında bulunan ilişkilerin artması nedeniyle hatırlama daha kolay gerçekleşmektedir. Eğitimin bilişsel boyutuna odaklanmış pek çok çalışmada, bilim adamları ve başarılı öğrencilerin ileri derece, detaylı farklılaşmış ve iç içe geçmiş alakalı olguların bir çatısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bahsedilen olgular arasında bulunan ilişkileri gözler önüne sunabilecek en değerli teknikler arasında kavram haritası yer almaktadır (Bahar vd., 2012, s. 123).

Kavram haritası, bir ünite ya da konuda bulunan kavramların kendi aralarındaki bağlantıları şema oluşturarak somut bir şekilde gösterilmesi olarak ifade edilmektedir. Kavram haritası, birbirlerine oklar ile bağlanan birçok elips ya da kutudan meydana gelmektedir. Kimi kavram haritalarında, okların üstünde yer alan yazılar, okların birleştirildiği iki kavramla beraber okunduğu zaman söz konusu iki kavram arasında bulunan bağlantı açıklanmış olmaktadır. Kavram haritası özellikle birden fazla olguya hâkim olunmasını gerektirmekte olan derslerde,

bilgiyi anlamlandırmaya ve düzenlemeye katkıda bulunmaktadır. Kavram haritasının anlam çözümleme tabloları, örümcek harita, sınıflama haritası, balık kılçığı haritası ve olaylar zinciri dizinleri benzeri türleri bulunmaktadır (Başol, 2013, s. 77).

Kavram haritası, birçok değerlendirme çalışmasına uygun bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Öğrenci bireylerin bir kavramı ne kadar iyi kavradıkları veya kavrama konusunda zorluk çektikleri olguları tespit etmek bakımından faydalı yöntemler sunmaktadır. İlk zamanlarda öğrenci bireylerin çizdikleri haritalara not verilmemesi önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin bir olguyu ne kadar iyi kavradıklarını öğrencilere belirtmeye veya takılmış oldukları noktaları çözüme kavuşturabilme imkânı sunulmaktadır. Öğrenciler, kavram haritası çizmeyi alışkanlık haline getirdikleri zaman artık çizdikleri haritalara not verip değerlendirebilmektedirler (Kaptan, 1998, s. 95-99).

Kavram haritasının sınıf ortamı içerisinde değerlendirmede bulunmak maksadıyla farklı biçimlerde kullanılması mümkün olmaktadır. Örnek olarak öğrencilere konu ile alakalı bir metin verilerek söz konusu metin içerisinde yer alan kavramları kullanıp bir kavram haritası çizmeleri istenebilmektedir. Eğer bahsedilen kavram haritası değerlendirme ve not verme amacıyla tercih edilecekse, bunun için öğretmenler kavram haritasını farklı biçimlerde değerlendirip kullanabilmektedirler. Bir öğrencinin böylece oluşturduğu kavram haritasını değerlendirmek adına öğretmenler, metin içerisinde bahsedilen olgular kullanıldığı zaman mümkün olan en doğru haritayı oluşturmaya çalışmakta ve kendi hazırlığı söz konusu harita ile öğrencilerin hazırladıkları haritaları kıyaslayarak puanlama yapabilmektedirler. Bu duruma örnek haritadan yararlanarak kıyaslamaları puanlama denebilmektedir (Şaşmaz-Ören, 2016, s. 277-331).

Öğrenci bireylerin haritalarıyla öğretmenlerin oluşturdukları haritalar kıyaslanarak 100 üstünden puanlama yapılabilir. Kavram haritası istenildiği kadar genişletilebildiğinden öğrenci bireylerin, öğretmenlerin oluşturdukları kavram haritalarından daha iyi haritalar yapma imkânları bulunmaktadır. Bahsedilen durum da öğrenci bireylerin daha yüksek puan alabileceklerini gözler önüne sunmaktadır. Şekil 2’de gösterilen, kavram haritasının puanlaması sırasında tercih edilen en detaylı puanlama sistemi Novak ve Gowin’e ait olarak bilinmektedir (Öztürk, 2011, s. 40).

Şekil 2

Kavram Haritası Puanlama Sistemi

1. Önergeler: İki kavram arasındaki ilişkiyi kuran bağlantı çizgileri ve bağlantı kelimeleri gösterilmiş mi? İlişkiler geçerli mi? Her anlamlı ve geçerli önerme için 1 puan verilir.

2. Hiyerarşi: Harita bir hiyerarşik dallanma gösteriyor mu? Her alttaki kavram daha özel ve üstteki kavrama göre daha az genel olmalı. Geçerli her hiyerarşik seviye için 5 puan verilir.

3. Çapraz Bağlantılar: Haritada bir hiyerarşik parça ile başka bir parça arasında anlamlı bağlantılar kurulmuş mu? Bağlantılar anlamlı hem de geçerli bağlantılar için 10 puan verilir.

4. Örnekler: Kavramların şekiller veya farklı objelerle örneklendirilmesine 1 puan verilebilir.

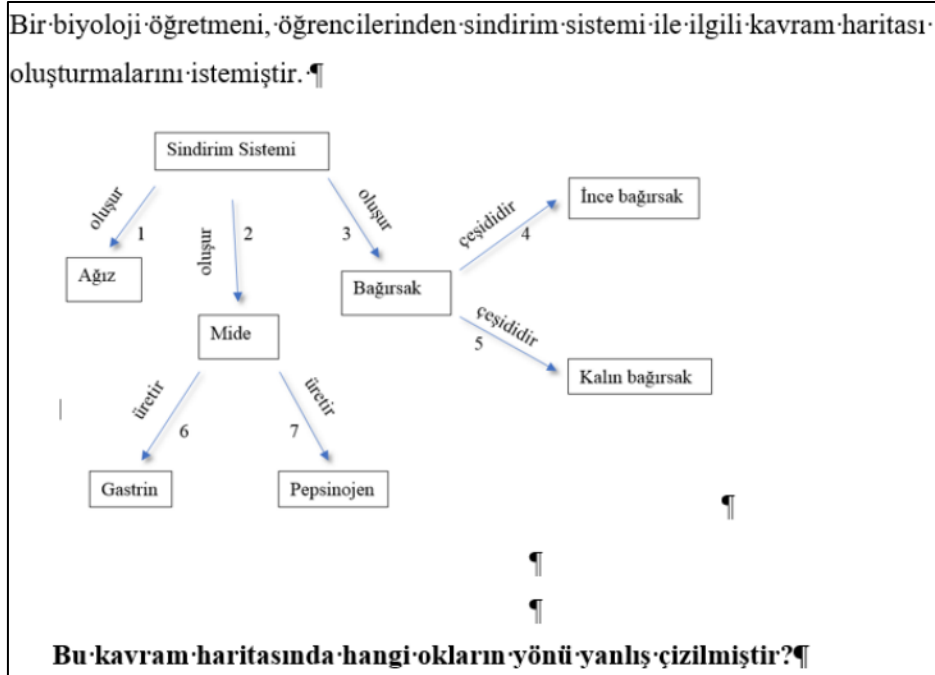
Kaynak: Öztürk, 2011, s. 40

Bahsedilen sistem, öğretmenler tarafından öğrencilerin haritalarında yer alan temel bölümlere göre de uygun olarak kullanılabilir. Örnek olarak Ören ve Ateş (2012, s. 52) tarafınca gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada, öğrenci bireylerin oluşturdukları kavram haritalarının çoğunun, hiyerarşik olmayan kavram haritası şeklinde oluşturulduğu için “*hiyerarşi*” ölçütü puanlamaya eklenmemiştir. Araştırmacıların bahsedilen araştırmalarında, herhangi iki olgu arasında anlamlı tüm önermeler için bir puan, geçerli fakat önemli olmayan tüm bağlantılar için iki puan, çapraz ilişkilerde hem önemli hem de geçerli tüm bağlantılar için on puan ve son olarak geçerli tüm örnekler için bir puan verilmiştir.

Öğretmenler tarafından konu ile alakalı verilmiş bir kavram listesinden ya da metinden faydalanarak hazırlanan kavram haritalarının değerlendirilmesi sırasında tercih edilebilecek diğer bir yöntemse rubrik oluşturmak ve puanlama işleminde söz konusu rubriği esas olarak kabul etmektir. Ören ve Tatar (2009, s. 33) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, katılımcılara ekosistem konusuna ilişkin bir metin sunulmuş ve söz konusu metinden faydalanılarak kişisel bir şekilde kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Katılımcı bireylerin bilgi seviyelerini, değerlendirme maksadıyla yazarlar tarafınca bir rubrik oluşturulmuş ve söz konusu rubrikler vasıtasıyla haritalara puan verilmiştir. Şekil 3’te yer alan görsel, kavram haritası yönteminden yararlanılarak oluşturulan bir soru örneği teşkil etmektedir.

Şekil 3

Kavram Haritası Yöntemiyle Hazırlanmış Bir Soru Örneği



Kaynak: Ören ve Tatar, 2009, s. 33

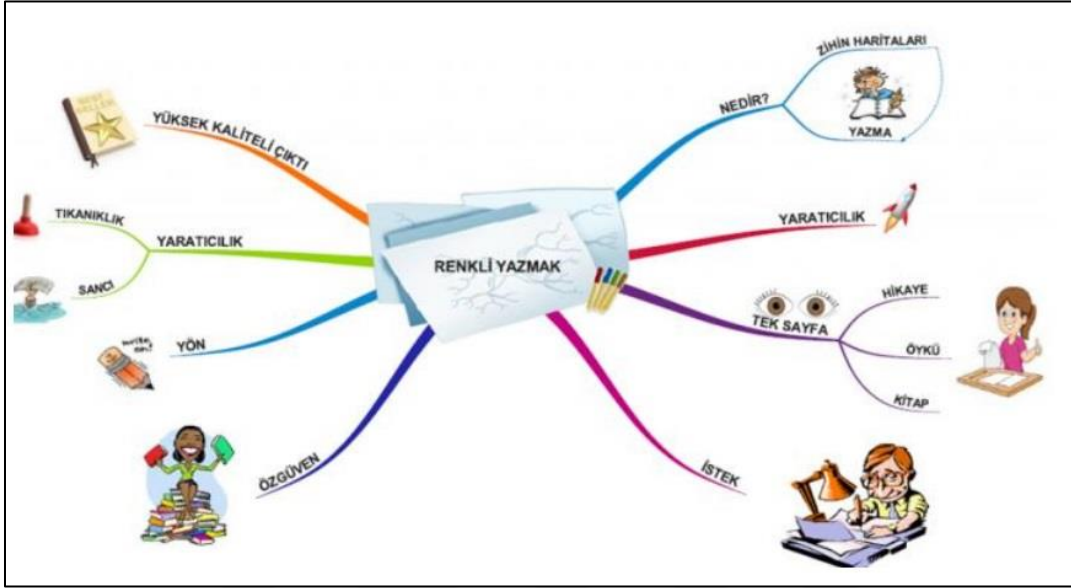
1.6.4.2. Zihin Haritası

Başlangıçta kilit bir kavramın çerçevesinde sembol veya şekillerden yararlanılarak uygulanan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Bu yöntem, tam manasıyla keşfedilmeden önce ilk olarak not tutma biçimde ifade edilirken, bilim adamlarının katkılarıyla daha ileriye gidilip görselleştirme konularının sınıflandırılması sırasında karara varma organizasyon şeması şeklinde verilen temel kavramın etrafında biçimlenmiştir (Kıroğlu, 2006, s. 41).

Zorluk düzeyi yüksek olan konuları ilk bakışta kavramak ve anlamlandırmak güçken, zihin haritasıyla bu durumu daha basit düzeylere indirgemek mümkündür. Karmaşık yapılara sahip konuların anlaşılabilir şekilde çözüme kavuşturulmasında insanların hayatlarının tüm alanlarında zorluk çektikleri zaman başvurabilecekleri bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Zihin haritası rapor oluşturma ve sunu veya toplantı hazırlama sırasında tercih edilen bir yöntemdir. Zihin haritaları, bilgilerin insan zihninde görsel resmini yapmaktadır. Bunun haricinde zihin haritası yöntemi, insana vakit kazandırmaktadır (Kıroğlu, 2006, s. 41).

Şekil 4

Zihin Haritası Örneği



Kaynak: Demirtaş, 2012, s. 21

1.6.4.3. Kavram Karikatürleri

Karikatür sözcüğünün temeli aslında İtalyanca “caricare” sözcüğünden gelmektedir. Karikatür sözcüğüne yönelik literatür içerisinde bulunan tanımlar incelendiği zaman, genel manada karikatür kavramının, yaş sınırlaması olmayan; bir olayı, kişiyi veya nesneyi abartarak görsel öğeler arındıran ve düşünmeye yardımcı olan, mesaj aktaran mizah sanatı olarak tanımlandığı görülmektedir (Kabapınar, 2005, s. 101-146). Bahsedilen tanımlama genel olarak gündelik yaşamda sıklıkla karşılaşılan karikatürlerden farklı niteliklere sahip olmaktadır. Karikatürlerin öğretimde kullanılan araçlar arasında yer alması yeni olmayıp, farklı alanlarda kavram, kural, olay ve olguların öğretilmesinde karikatürlerden yararlanılmıştır. Öğretimde karikatür çalışmaları şeklinde karşımıza kavram karikatürleri çıkmaktadır. Öğretimde tercih edilen kavram karikatürlerini, gündelik yaşamda yer alan karikatürlerden farklı kılan en önemli farklılık, kavram karikatürlerinde mizah ve abartı faktörlerinin yer almamasıdır. Literatür içerisinde kavram karikatürlerine ilişkin yer alan tanımlamalar incelendiği zaman, Tokiz ve Öner (2011, s. 2-36)’e göre kavram karikatürleri kavramının, olguların bilimsel olarak gündelik olaylar üstünden anlatılmaya çalışıldığı, nesneler veya olgular üstünde üç veya daha çok karakterin konuştuğu bir öğrenme yöntemi olarak tanımlandığı görülmektedir.

Uğurel ve Moralı (2006, s. 1-10)'ya göre kavram karikatürleri, bilimsel konulara gündelik hayatta karşı karşıya kalınan olaylarla alternatif bir perspektif oluşturan görseller olarak ifade edilmektedir. Evrekli ve Balım (2010, s. 76-98) ise kavram karikatürlerini öğrenci bireylerin derse aktif bir şekilde katılmalarına katkıda bulunan, fikirlerin kavram karikatürü içerisinde bulunan konuşmacılar üstünden rahat bir şekilde belirtildiği, öğrenci bireylerin sahip oldukları yanlış bilgi, olgu veya alternatif kavramların tespit edilmesine yardımcı olan görseller olarak tanımlamışlardır. Üst kısımda bahsedilen tanımlamalar ışığında, genel manada kavram karikatürlerini en az üç karakterin bulunduğu, bilimsel kavram veya konuların gündelik hayatta yaşanan olaylarla bağdaştırılmasına yardımcı olan, öğrenci bireylerin aktif katılımlarıyla kavram yanlışlarının tespit edildiği görsel araçlar şeklinde tanımlayabilmek mümkündür. Kavram karikatürleri, soyut fen olgularının gündelik hayatta yaşanan olaylar üstünden somutlaştırılmasına imkân sunarak öğrenci bireylerin aktif katılımlarıyla mevcut kavram yanlışlarının tespit edilmesine katkıda bulunmaktadır. Kavram karikatürleri, fikirlerin karakterler üstünden açıklanmasına olanak sunarken, ayrıca öğrenci bireylerin sorgulama yeteneklerinin gelişmesinde de etkili olmaktadır (Evrekli ve Balım, 2010, s. 76-98).

Z kuşağı şeklinde adlandırılan yeni neslin gündelik yaşamda karşılaşılan olaylara ve oyunlara yönelik merak ve ilgileri fazlasıyla çoktur. Karikatürler, gündelik yaşamda bilinen ve eğlenceli taraflarıyla karşımıza çıkan bir olgu olduğundan dersler sırasında eğitim amacıyla tercih edilmesinin, öğrenci bireyler tarafından daha eğlenceli bulunacağı varsayılmaktadır. Kavram karikatürleri eğitimde ders başında, ders süresinde ve ders sonunda olacak şekilde farklı amaçlarla farklı zaman dilimlerinde kullanılabilir. Dersin başında öğrenci bireylerin derse yönelik ilgilerini çekebilmek ve merak uyandırabilmek adına kullanılabilir (Naylor vd. 2007, s. 17-39). Ders süreci içerisinde konuya yönelik gerçekleştirilen tanımlama veya bilgilerin düz yazının yanı sıra görseller aracılığıyla ve konuşma balonları ile gösterilerek öğrenci bireylerin dikkat ve ilgilerini çekebilmek adına da tercih edilebilir. Ünitenin veya dersin sonunda öğrencilerde konunun kavramlarına yönelik meydana gelen yanlışları tespit etmede ve onların var olan kavram yanlışlarını çözmede kullanılabilir. Kavram karikatürlerinin dersler sırasında etkili olarak kullanılmasında öğretmene büyük bir rol düşmektedir. Bunun nedeni kavram karikatürlerinin dersin hangi kademesinde, hangi amaçla kullanılacağına karar kılacak birey öğretmendir. Öğretmenler, kavram karikatürlerine ilişkin ders işleyecekler ise öğrenci bireylerin doğrudan doğru yanıt vermelerine ilişkin değil, onları düşünmeye yönlendirecek şekilde rehberlik

etmeleri gerekmektedir (Kabapınar, 2005, s. 101-146). İngilizce öğretmenlerinin de dersler sırasında kavram karikatürlerinden yararlanarak İngilizce kavram ve olguları görsel olarak öğrencilere daha kolay bir şekilde öğretebilecek oldukları öngörülmektedir (Naylor vd. 2007, s. 17-39).

Kavram karikatürleri, kâğıt ve kalemle hazırlanarak hazırlandığı gibi, teknolojik ortamlar içerisinde de oluşturulabilmektedirler. Powtoon Web 2.0 aracı, teknolojik ortam içerisinde kavram karikatürü oluşturabilmek adına tercih edilen araçlar arasında yer almaktadır. Kağıt ve kalem metodu, geçmişten günümüze sürekli tercih edilmiş en basit yöntem olarak kabul edilmektedir. Ancak öğrencilerin ilgi ve merakları ışığında söz konusu geleneksel metodun yerini teknolojik donanımların almasının hem eğitim programlarının hedeflerine hem de dijital dönemin ihtiyaçlarına daha uygun olacağı varsayılmaktadır. Bu nedenle kavram karikatürlerinin teknolojik ortamlar içerisinde oluşturulması, öğrenci bireyler adına motive edici ve ilgi çekici olmaktadır. Öğrencilere kavram karikatürlerinin teknolojik ortamlar içerisinde aktarılabilmesi adına öğretmenlerin bu konuya yönelik yeterli bilgi ve donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Kavram karikatürleri oluşturulurken aşağıda belirtilen hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Kabapınar, 2005, s. 101-146):

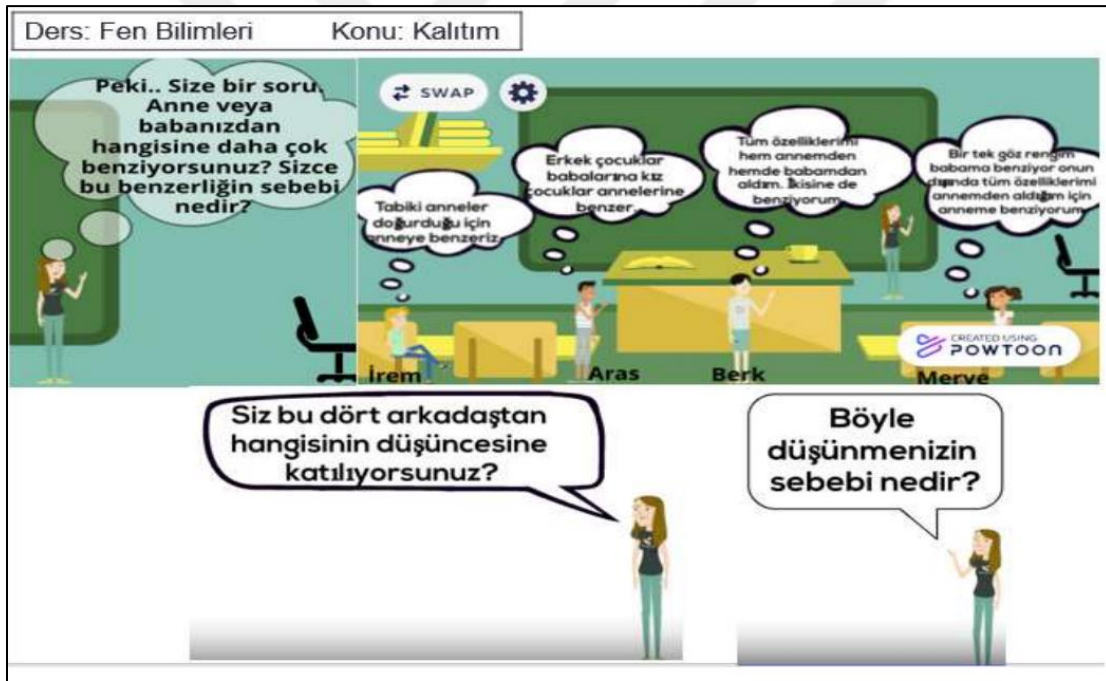
- Öncelikle ünite veya konunun belirlenmesi gerekmektedir.
- Ünite veya konuya ilişkin kavram tespit edilerek bu kavrama ilişkin bilimsel olan ve olmayan cümleler, en az 3 veya daha çok karakter üstünden verilmelidir.
- Bahsedilen karakterlerde kullanılacak cümleler, konuşma balonları içinde gündelik yaşamla bağdaştırılmalıdır ve konuşma balonlarında yer alan metinlerin anlaşılır ve kısa olması gerekmektedir.
- 4 karakterden meydana gelen kavram karikatürü oluşturulacaksa karakterlerden üç tanesi kavramla alakalı bilimsel olmayan cümleleri kullanırken, bir tanesiyle bilimsek açıdan kabuk edilmiş cümleyi kullanmalıdır ve söz konusu cümleler inandırıcı ve benzer olmalıdır.
- Karakterlerin cümleleri, öğrenci bireylerin bilimsel olmayan fikirlerin kolay bir şekilde farkına varmalarına imkân sunmadan, düşündürmeye özendirecek biçimde olması gerekmektedir.
- Öğrencileri özendirmek ve alternatif düşüncelerini ortaya çıkarabilmek adına boş bir konuşma balonuna yer verilebilmektedir.

- Öğrencilere “Sizin düşünceleriniz nedir?” benzeri sorular yöneltilip, boş bir konuşma balonuna fikirlerini aktarmaları istenebilmekte veya “Siz bu karakterlerden/kişilerden hangisine katılıyorsunuz, neden?” benzeri sorular yöneltilebilmektedir. Öğrenci bireyler, karikatür içerisinde bulunan karakterlerin fikirlerini savunurken, yanlış dahi olsa utanmadan düşüncelerini beyan edebilmektedirler.

Şekil 5’te katılım konusuna yönelik kavram karikatürü örneğine yer verilmekte olup, Powtoon Web 2.0 aracında oluşturulmuş söz konusu kavram karikatürü içerisinde yer alan 4 karakterden yalnızca bir tanesinin belirttiği bilimsel açıdan doğrudur, diğerlerinin cümleleri kavram yanlışları barındırmaktadır.

Şekil 5

Powtoon Web 2.0 Aracında Hazırlanan Kavram Karikatürü Örneği



Kaynak: Kabapınar, 2005, s. 101-146

1.6.4.4. Dereceli Puanlama Anahtarı

Derecelendirme ölçeği, dereceli puanlama anahtarı veya rubrik kavramı, değerlendirme alanında alternatif ölçüm ve değerlendirme aracı şeklinde tercih edilmektedir. Ayrıca kavramın anlamı pek çok eğitmen adına açık değildir ve bir değerlendirme tablosunun bir puanlama ölçütü olduğunu yanlış anlayabilmektedirler. Mertler (2001, s. 1)’e göre dereceli

puanlama anahtarı, öğrenci bireylerin performans düzeylerinin ya da performans görevi neticesinde meydana gelen ürünlerin değerlendirilmesi sırasında tercih edilen, öncesinden belirlenen özel performans ölçütlerinden meydana gelen puanlama rehberi olarak ifade edilmektedir. Andrade (2001, s. 2)’e göreyse bir değerlendirme tablosunu “*bir işin kriterlerini listeleyen bir puanlama aracı*” ve “*her kıstas için mükemmelden zayıfa*” derecelerine kadar belirten bir puanlama aracı şeklinde ifade etmektedir. Derecelendirme ölçekleri tipik bir şekilde yargılanmakta olan niteliğin karakteristiğinin bir setini ve hali hazırdaki tüm özelliklerinin derecesini göstermesi beklenen birtakım soru türlerini içermektedir (Tekindal, 2012, s. 188). Andrade (2001, s. 2)’e göre rubrikler, öğrenci ve öğretmenler adına 5 sebepten kaynaklı yararlı olarak kabul edilmektedir:

- Kullanımı kolaydır.
- Farklı sınıflara uyum sağlamaktadırlar.
- Öğretmenlerin harcamış oldukları vakitlerini öğrencilerin çalışmalarını değerlendirip zaman tasarrufu sağlamaktadır.
- Öğrencilere akranları ve kendilerinin gerçekleştirdikleri işlerin kalitesine daha fazla hakim olabilmeleri adına katkıda bulunmaktadır.
- Eğitim ve değerlendirme araçları şeklinde yararlıdır.

Öğrencilerin bir olguya, duruma ya da olay ile alakalı bilgilerini gözler önüne sunması ya da bir ödevi gerçekleştirmesine yönelik öğrencilerin yeterli seviyelerini tespit etmeye ilişkin bir puanlama sistemi, “*dereceli puanlama anahtarı*” olarak adlandırılmaktadır. Bunun haricinde puanlama anahtarları, öğrenci bireylere güçlü ve güçsüz olduğu alanlarla alakalı geri bildirimde bulunma, iyileştirme amacı güden eğitimi planlama gibi sebepler için kullanılabilir (Bahar vd., 2015, s. 51).

Öğrenciler, nereden puan kaybettiklerinin farkına varma imkanını dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla elde edebilmektedirler. Bu tarz bir yaklaşım, “*yüksek notları ben aldım özellikle düşük notları öğretmen verdi*” anlayışına sahip öğrenciler için kendini değerlendirme imkanı yaratabilmektedir (Başol, 2015, s. 76).

Dereceleme ölçeklerinde, kriterler ve alt kriterlerle söz konusu kriterlere karşılık gelen tepki kategorileri, ölçülmek istenilen niteliğin davranışsal göstergesi olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2017, s. 146). Öğretmenlerin dereceli puanlama anahtarını ne amaçla kullanacaklarını düzgün bir biçimde analiz etmeleri gerekmektedir. Hazırlanmış ödevi öğretmenin detaylı bir biçimde analiz edip değerlendirmede bulunacaksa analitik puanlama ölçeğinden yararlanması

gerekmektedir. Ayrıca eğitimcilerin gerçekleştirilen araştırmanın ana hatları ile değerlendirmesini gerçekleştirecekse, bütünsel dereceli puanlama anahtarından yararlanmaları gereklilik arz etmektedir. Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı maddeler halinde aşağıda açıklanmaktadır.

1.6.4.4.1. Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı

Parçaları göz önünde bulundurmadan puanlaması eğitmenin genel ürünü ya da süreci bir bütün şeklinde puanlaması holistik rubriktir. Öğrenme ürünlerini toplam puan şeklinde değerlendirebilmek adına bahsedilen yöntemden yararlanılmaktadır. Çoğunlukla yazma ve diğer sanatsal ya da yaratıcı faaliyetler adına kullanılmaktadır. Tablo 1’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006, s. 15) tarafınca geliştirilen bir holistik rubrik örneği yer almaktadır.

Tablo 1

Holistik Rubrik Derecelendirme Anahtarı

PUAN	ÖLÇÜTLER
1	Konunun birazını anladığını göstermektedir. Örnekler yeterli değildir. Önemli eksikler bulunmaktadır.
2	Konunun büyük bir kısmını anladığını göstermektedir. Konu ile alakalı düşünceler desteklenmektedir ancak yeterli olmamaktadır. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapılmaktadır.
3	Konuyu anladığını göstermektedir. Konu ile alakalı ileri sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmektedir. Yazılı açıklama yeterliydi.
4	Konuyu net bir şekilde anladığını göstermektedir. Konu ile alakalı ileri sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklenmektedir. Konuyu farklı örneklerle açıklanmıştır. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurmuştur. Konu ile alakalı çelişkili açıklama yapılmadı.

Kaynak: MEB, 2006, s. 15

1.6.4.4.2. Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu anahtar, bir performans değerlendirmesi gerçekleştirilirken farklı boyutlar kullanılmaktadır. Bütünsel bir değerlendirme tablosuna benzemektedir. Bir ödevin tüm bileşenlerini değerlendirebilmek adına analitik bir dereceli puanlama anahtarından yararlanılabilmektedir (Burghart ve Panettieri, 2009, s. 269). Daha detaylı geri bildirim sağlamak ve öznelliği ciddi oranda azaltmaktadır. Analitik değerlendirme tablosu, sınıflayıcılar arasında daha kapsamlı puanlama sağlamaktadır. Karmaşık performans ya da yetenekleri değerlendirirken, mükemmel değerlendirme araçları şeklinde hareket etmektedirler. Kapsamlı olduğundan analitik puanlama anahtarı yapmak oldukça güçtür ve puanlanması zaman almaktadır. Dereceli puanlama anahtarı, eğitime pek çok açıdan katkıda bulunabilmektedir. Bahsedilen katkılardan bazıları şu şekildedir (Çepni, 2015, s. 260):

- Öğretmenlerin, bir etkinlik sırasında yapılan çalışmalara ilişkin çok kötü ve mükemmel şeklinde yargılamada bulunmalarını kolay hale getiren rubriklerdir.
- Öğrenci bireylerin mükemmele ulaşabilmeleri adına onlara katkıda bulunabilecek planlamalar gerçekleştirmeleri, bu yöntemle sağlanmaktadır.
- Öğrencilere, kendi performans düzeylerini ne şekilde değerlendirebileceklerini ve mükemmel performansın neyi kapsadığını açıklayan rubriklerdir.
- Öğretmenlerin ve diğer araştırmacıların puanlama sırasında tutarlı, tarafsız ve doğru olmalarına katkıda bulunan rubriklerdir.
- Rubrikler, işlemleri belgeler şeklinde öğrencilere destek olabilmek adına tercih edilmektedir.

1.6.4.5. Portfolyo

Portfolyo, öğretim sisteminde farklı adlarla da ifade edilmektedir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Eğitsel gelişim dosyası
- Gelişim dosyası
- Bireye has seçki dosyası
- Ürün seçki dosyası

- Şahsi gelişim dosyası
- Öğrenci ürün dosyası

MEB (2017, s. 32) portfolyo ölçüm aracını, “*öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki eserlerini, göstermiş olduğu çabayı, geçirdiği aşamaları gösteren başarılarının koleksiyonudur*” olarak tanımlamaktadır. Öğrenci gelişim dosyası adını kullanmakta olan diğer bir araştırmacı ise Atılğan olarak bilinmektedir. Atılğan ve diğerleri (2017, s. 368), “*öğrenenin yaptığı çalışmalarının her birinin adım adım toplandığı ve belirlenen kazanımlarla birlikte bu kazanımlara ulaşmak için izlenen amaç ve yolları yansıttığı bütün olarak*” bahsedilen ölçüm aracını ifade etmiştir. Diğer taraftan Alıcı (2008, s. 127-168) ise öğrenme süreci içerisinde portfolyoyu öğrenci araştırma ve ürünlerini, eğitmen ve veli değerlendirmelerini ve öğrencilerin öz değerlendirmelerini kapsayan dosyalar şeklinde ifade ederek, portfolyo yerine “*geliştirme dosyaları*” olgusunu tercih etmektedir.

Öğrenci bireylerin faaliyetlerinin sistematik bir şekilde sıralandığı ve belirli bir amaç adına dosyalandığı belgeler bütünü olarak ifade edilmektedir. Söz konusu araştırmaları birleştiren dosya, öğrencilerin yanında bulunmaktadır. Ürün dosyasının içerisinde ise yıl için seçilmiş öğrenci ev ödevi örnekleri, öğrencilerin serbest çalışmaları, öğretmen görüşleri, öğrenciler ile alakalı öğretmen yazıları ve sınav soruları bulunabilmektedir. Ürün dosyasının kapsamı belli bazı amaçlar adına öğrenci ve öğretmenler tarafınca seçilmektedir. Alakalı ölçme aracında değerlendirmede bulunurken dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekildedir (Turgut ve Baykul, 2010, s. 17):

- Dosya içerisinde yer alan bütün ürünler, verilmiş puanların aritmetik ortalamasını oluşturabilmek adına farklı farklı değerlendirilmektedir.
- Çeşitli performans düzeyleri, farklı puanlayıcılar tarafınca değerlendirilmekte ve araştırmaların tüm aşamaları farklı farklı değerlendirilmektedir.
- Puanlamalar, gerçekleştirilen bütün ürünlerin bütünündeki nitelikleri ve oranına dayanmaktadır.

Eğitmenlerin üzerlerine düşen görevler için şunlar söylenebilmektedir (MEB, 2017, s. 32):

- Eğitmenler, öğrenciler ürün veya farklı bir ifadeyle öğrenci gelişim dosyaları üzerinde çalışırken onlara rehberlik etmekte ve destek çıkmaktadırlar.
- Bahsedilen dosyanın kapsamına ilişkin bilgi sağlamaktadır.

- Öğrenme içeriğini, öğrencilerin ürün dosyalarına yerleştirmek öğrencilerin sorumluluğu altında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler beraber karara varabilmektedirler.

Bahsedilen modern ölçüm aracının alışılmış yöntemlere göre fazlasıyla ayrıcalığı bulunmaktadır ve aşağıda belirtilen şekilde hülasa edilebilmektedir (Turgut ve Baykul, 2010, s. 17):

- Hali hazırdaki yetenekleri geliştirip kendilerine güven yaratma.
- Hayat boyu beceri gelişimine destek olma.
- Öğrencilerin çok boyutlu bir şekilde değerlendirilmesini sağlama.
- Öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında bulunan etkileşimi geliştirme.
- Öğrencilere öz değerlendirmede bulunarak kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını üstlenmeyi öğretme.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin, akran gruplarının ve velilerin kendi gelişimlerine ilişkin bilgilendirilmelerine yardımcı olmaktadır.

Üst kısımda bahsedilen bilgilerden yola çıkarak portfolyonun, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki performans düzeylerinin ve çalışmalarının bir araya getirildiği ve sergilendiği dosya olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin seçimlerinin ve düşünme tarzlarının öne çıktığı portfolyo değerlendirmede, öğrenciler kendi çalışmaları ile öğrenme ve gelişme düzeylerini yansıtabilmektedirler. Üst kısımda belirtilen hülasa edilenlerin tam tersine portfolyolarında farklı zorlukları bulunmaktadır (Bahar vd., 2015, s. 58):

- Objektif değerlendirme araçları gerektirmektedir.
- Okul haricinde gerçekleştirilen ürünler öğrenci olmayanlar tarafınca yapılabilmektedir.
- Dosyaların korunması, alan problemleri yaratabilmektedir.
- Süreç içerisinde dosyalanmış ürünlerin hazırlanarak değerlendirilmesi oldukça güçtür.
- Bilgi seviyesinde bulunan davranışı ölçebilmek adına kullanılamamaktadır.
- Geleneksel yöntemlere nazaran daha az güvenilir ve öznel olmaktadır.

1.6.4.6. Performans Değerlendirme

Öğrencilerin beceri elde etme yöntemleri, öğrenme stilleri gibi kişiyi farklılıkları dikkate alarak bunların harekete geçmelerine yardımcı olan vazifeler ve durumlar şeklinde ifade edilmiştir. Çepni (2015, s. 236)'de performans değerlendirme kavramını “öğrenenlerin

beklenen öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki çabalarını, belirli ölçüm araçları kullanılarak tespit etmek” olarak ifade etmiştir. Performans değerlendirme, öğrenci bireyler arasında bulunan kişisel farkları dikkate alarak yetenek ve bilgilerini faaliyete geçirmelerine, gerçek yaşama aktarmalarına ve onaylanan vazifeler ve durumlar aracılığıyla sistematik ölçüm gerçekleştirerek söz konusu ölçümlerin rubrikler ile değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Performans değerlendirmeleri sırasında bir iş ile alakalı süreçler kesin bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Öğrenci bireylere doğru yanıtı varmanın birden çok yöntemi olduğunu göstermektedir. Gerçek yaşam sorunları düşünülüp geliştirilmiş olup, öğrencileri gerçek yaşama hazırlamaktadır. Performans değerlendirmenin özellikleri şu şekilde sıralanabilmektedir (Bahar vd., 2015, s. 58):

- Öğrencilere gerçek yaşamda olan sorunları hangi yollarla, ne şekilde ve nasıl çözüme kavuşturacaklarını, sorun çözebilmek adına yetenek ve bilgilerinden nasıl yararlanacaklarını göstermektedir.
- Süreç boyunca değerlendirmede bulunulmakta ve zamana bağlı kalınmamaktadır.
- Sonuçların, gözlemlenebilir faaliyetlere ya da ürünlere yol açması gerekmektedir.
- Yeni öğrenilmiş verilerin yapılandırılması gerekmektedir.
- Değerlendirme gerçekleştirilirken dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmaktadır.
- Öğrenciler, değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerine ilişkin bilgilendirilmektedirler.
- Tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır.

1.6.4.7. Proje

Proje öğrenciler adına bir öğrenme tekniği olarak kabul edilmektedir ve insanlar ya da gruplar tarafınca kullanılabilir. Projelerin motivasyonu, eleştirel düşünmeyi, iletişimi ve bilimsel Araştırma ve Geliştirme (ArGe) sürecini geliştirmesi fazlasıyla önem arz etmektedir (Bahar vd., 2015, s. 61). Projeler, öğrenci bireylerin değerli görevler üstünde kişisel ya da grup olarak çalışabilmeleri adına imkânlar sunmaktadır.

Projelerin detaylı yönergeler ve değerlendirme ölçütlerine gereksinimi bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler ve öğretmenler adına önemli sorumluluklar gerektirmektedir. Proje ölçüm aracının müşterek esasları aşağıda belirtilen biçimde sıralanabilmektedir (Bahar vd., 2015, s. 61):

- Sonuçların yorumlanarak raporlanması.
- Yöntemin uygulanmasından sağlanan sonuçlar.
- Problemin ne şekilde çözüme kavuşturulacağını belirlemesi.
- Üstünde çalışılacak konunun, sorunun tanımlanması.

Projeler, öğrencilere dersler arasında ilişkiler kurma, teknolojiden faydalanma, bireysel gereksinimleri ve ilgi alanlarını keşfetme ve akademik amaçları takip etme imkânı tanımaktadır. Öğitmenler, çoğunlukla öğrencilerin bir konuya yönelik farklı görüşler kazanabilmeleri adına bir proje oluşturmalarını sağlamaktadır (Çepni, 2015, s. 236).

1.6.4.8. Öz Değerlendirme

Öğrencilerin kendileri hakkındaki bütün konulara ilişkin değerlendirmeleri olarak ifade edilmektedir. Bahsedilen yöntem, bireylerin potansiyel ve kapasitelerini ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir yöntem olarak nitelendirilmektedir. Öz değerlendirmeyle öğrenci kendisini değerlendirmekte ve kendisini sınamaktadır. Öğrencilerin ne hakkında bilgi sahibi olduklarını ve olmadıklarını, neyi öğrenmeyi arzuladıklarını tespit etmelerini ve kendilerine rahat ve zorlu gelen çalışmaları keşfetmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini sürdürme sorumluluğu kazandırmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları destekle, verilen vazifeler, karşı karşıya kalınan zorluklar ve problemler açısından neyi iyi yapabildikleri ve neyi yapamadıklarını değerlendirebilmektedirler (Alıcı, 2020, s. 153). Öz değerlendirmeyle öğrenciler, kendileriyle alakalı farkındalık düzeylerini artırmaktadırlar. Öğrencilerin gerçekleştirdikleri araştırmalar üstünden kendilerini değerlendirmeleri bir açıdan başarıya ulaştıkları alanlar ile becerilerinin hangi yönde olduğunu gözler önüne sunmaları olarak da ifade edilmektedir. Kendini değerlendirme ile öğrenciler, kuvvetli ve zayıf tarafları hususunda eğitime ipuçları vermektedirler. Öğrencilerini bahsedilen yöntemle tanıyan öğretmenlerse, öğrencilerin kişisel farklarını dikkate alarak oluşturdukları ortamlar ile noksanlıklarını giderme ve hali hazırdaki becerilerini daha üst seviyeye ulaştırma imkânını yakalamış olmaktadır. Öz değerlendirmede bulunarak insanlar kendilerini keşfetmektedirler (Göçer, 2018, s. 138).

1.6.4.9. Akran Değerlendirme

Öğrenciler, akranlarının gerçekleştirdikleri raporlar, projeler, faaliyetler ve ödevler gibi çalışmalarının değerlendirilmesi “akran değerlendirmesi” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler

gerçekleştirdikleri çalışmalarda yaşitlarının performans seviyelerini değerlendirirken kendi eleştiren fikir yeteneklerini geliştirmektedirler. Akran değerlendirmesi, eğitimlere öğrencilerinin başarıları ve gelişimlerine yönelik dönütler sağlamaktadır. Akran değerlendirme yönteminde, öğrencilere önyargılı hareket, tutum ve davranışlarını engellemek amacıyla standartlar verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Akran değerlendirmesinin faydaları arasında şunlar yer almaktadır (Alıcı, 2020, s. 15):

- Öğrenciler konu ile alakalı neye gereksinim duyduklarının farkına varmaktadır.
- Kalabalık bir sınıf içerisinde değerlendirmeleri bütün sınıfı içerecek biçimde olmasını sağlamaktadır.
- Öğrenme, diğer öğrencilerin eksi ve artı taraflarından gerçekleşebilmektedir.
- Öğrencilere öğrenme sorumluluğu vermektedir.
- Öğrencilerin daha eleştirel düşünmelerine katkıda bulunmaktadır.

Akran değerlendirme tekniğinden yararlanılırken karşı karşıya kalınan en büyük problemin öz değerlendirmedeki gibi elde edilmiş puanların güvenliği olduğu ifade edilmektedir. Kimi araştırmacılar söz konusu sınırlığı öğrencilere öz değerlendirmenin önemini kavratılması, akran değerlendirme varsayımına eğitimde daha çok yer verilmesi ile azaltılacağını ifade etmişlerdir.

1.6.4.10. Gözlem

Gözlem yöntemi kimi eğitimler tarafınca şu şekilde tanımlanmaktadır: “Gözlem, genel olarak görgül (ampirik) yolla bilgi edinme yöntemidir. Bireyi tanıma tekniği olarak gözlem, diğer bir kimse hakkında, duyu organları yoluyla bilgi edinme yoludur” (Kuzgun, 1992, s.40). Gözlem, eğitim ortamı içerisinde, olay ve varlıkların kendi doğal ortamları içerisinde amaçlı ve planlı bir şekilde incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Gözlem, bir insanı, cismi veya olayı ortamında inceleme, bilgi elde etme ve izleme süreci içerisinde etkin olarak rol üstlenmek olarak da tanımlanabilmektedir (Güven, 2015, s. 212). Gözlem, öncesinden belirlenmiş ya da belirlenmemiş olan bir konuya yönelik davranış ve tutumların gözlenmesi aracılığıyla bilgilerin elde edilmesini içermektedir. Eğitimlerin öğrencilere ilişkin birincil elden bilgi elde etmeleri ve onları tanımları adına öğrencilerini gözlemlemeleri gerekmektedir. Bahsedilen durum, eğitimlere somut bir veri vermektedir. Öğrencilerin,

gelişmeleri ve öğrenmelerini izleyebilmek ve değerlendirebilmek adına faydalanılan yöntemler arasında gözlem yer almaktadır (Alıcı, 2017, s. 141). Kişisel ya da grup faaliyetleri sırasında, gözlem yöntemi, alternatif ölçüm ve değerlendirme çalışmalarının uygulandığı ortamlar içerisinde bulunan kişilerin gözlemlenebilir performans düzeylerini izleyebilmek ve değerlendirebilmek adına kullanılabilir (Bahar vd., 2015, s. 116). Sonuç temelli faaliyetlerin önem arz ettiği kimi alanlarda gözlem yöntemi değerli bir konuma sahiptir. Uygulanmasında zaman ve hız faktörleri fazlasıyla önem arz etmektedir. Gözlemler, öğrencilere ilişkin doğruluk düzeyi yüksek ve çabuk verileri sunmaktadır. Gözlem süreci içerisinde öğretmenler, öğrencilerin öneri ve sorulara verilen yanıtları, tarihsel kanıtlardan yararlanma şekilleri, öğrencinin öğrenme ile alakalı materyal ve görevlere verdiği cevaplar, hareketler, insanlar, tarihsel olayları, grup çalışması ve tartışmalarına katılımlarını gözlemlemektedirler (Ataman, 2007, s. 68).

Gözlem yöntemiyle sınıf içerisindeki en uzak olan nitelikler de gözlenebilmektedir. Diğer değerlendirme varsayımlarıyla kıyaslandığı zaman gözlem yönteminin daha kolay uygulanabilir ve yeterliğe sahip olduğu görülmektedir. Gözlemler spontane meydana gelen bir yapıdadır. Bahsedilen yöntemle diğer yöntemlere kıyasla daha alt seviye yetenekler gözlemlenebilmektedir (Güven, 2015, s. 212).

Beden dili dışında konuşmadan bireye ilişkin birçok bilgi elde edebilmek adına bir ip ucu olabilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin beden dili okumayı bilmeleri gerekmektedir. Öğrenciler dersi soluk almaksızın, gözler ile öğretmeni izleyip ya da başlarını yan tarafa eğip dinliyorlar ise, yüksek olasılıkla öğretmenin anlattıkları meraklarını uyandırmıştır. Fakat küçük çaplı öksürmeler veya gözlerini öğretmenden çevirerek farklı bir noktaya bakıyorlarsa bahsedilen durum söylenenleri iştirak etmediklerini göstermektedir. Burada öğrencileri iyi bir şekilde gözlemleyerek dersin akışını bu duruma göre düzenlemek gerekebilmektedir (Başol, 2013, s. 90).

1.6.4.11. Görüşme

Görüşme, diğer ismiyle mülakat, görüşme aracılığıyla bilgi elde etme, en az iki birey arasında sözlü bir şekilde fikir alışverişi gerçekleştirilmesi manasına gelmekte olan veya bireyler arası daha iyi etkileşim sağlama konusunda destek olan bir alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Tan vd., 2003, s. 82). Öğrencilerin, süreç içerisindeki öğrenme düzeylerini gözlemlemenin yöntemleri arasında da yer almaktadır. Öğrencilerin bir

olay, durum ya da kavramla alakalı fikrinin kapsamlı olarak gözlemlemek, öğrenmek istenilen konuyla alakalı bilgilerini belirlemek maksadıyla yapılmaktadır ve görüşme, öğrenci ve öğretmen arasında meydana gelmektedir. Görüşme yöntemi, bir nevi söyleşi de olarak da kabul edilebilmektedir. Bahsedilen söyleşi sırasında bilgiler ses kayıt cihazları ya da kameralarla kayıt altına alınabilmekte veya görüşme esnasında yazılı notlar alınabilmektedir (Bahar vd., 2012, s. 131). Öğrencilerin gerçekleştirdikleri faaliyetler ile alakalı ve konuları anlayış şekilleri hususunda anlama düzeylerinin uygun olarak değerlendirilmesi sırasında tercih edilen etkili bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Görüşme, öğrencilerin ailesiyle de gerçekleştirilebilmektedir. Bahsedilen görüşmede, çocukta yaşanan değişim, ailenin gözü ile de değerlendirilebilmektedir. Bunun haricinde aile de çocuğa dersleri konusunda yardım eden bireyle de görüşme gerçekleştirilerek öğrencinin istek ve ilgilerinde meydana gelen değişimlere ilişkin bilgi sahibi olunabilmektedir. Bir nevi fikir değiş-tokuşu olarak kabul edilip, öğrenciye ilişkin daha detaylı bilgilere ulaşılabilir. Görüşmenin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi adına aşağıda yer alan genel önerilerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Olkun ve Toluk, 2009, s. 287):

- Öğrencilere düşünceleri adına her soru sorulduktan sonra bir müddet vakit verilmesi gerekmektedir.
- Gerekli görüldüğü durumda, konuya odaklı soruya verilmiş yanıtların ardından temel kavramların tanımlarının istenilmesi gerekmektedir. Buna benzer sorular, öğrencilerin kavrama seviyesine ilişkin bilgiye ulaşılmasına engel teşkil edebilmektedir (Örnek olarak güç nedir).
- Sorulan soruya yönelik yanlış yanıtlar verildiği durumlar söz konusu olduğunda öğrencilerin engellenmemesi, onların sonuna dek dinlenmesi gerekmektedir. Bilgi sahibi olmadığını ifade etmekte “kavramsal çerçevenin” değerli bir parçası olarak kabul edilmektedir.
- Öğrencilerde var olduğu incelenen konu odaklı bir soruyla görüşmeye başlanması gerekmektedir. Geleneksel ölçüm araçlarındaki gibi, öğrencilerden kesin bir tanımlama istenmemesi gerekmektedir.

Görüşmeler, tüm öğrencilerin zayıf ve kuvvetli tarafları, ilgi alanları ve öğrenme becerilerine ilişkin eğitmenlere geniş bilgiler sunmaktadır. Bahsedilen bilgiler, öğrencilerin kişisel farklarına değer veren öğretmenler adına oldukça önemlidir. Eğitmenler, görüşme yöntemiyle

öğrencilerin bilgilerinin düzeyini ve doğruluğunu tespit etme imkanına kavuşurken, öğretmenlerin öğrenciler ile olumlu yönlü bir ilişki sağlamaları adına da imkanları artırmaktadır. Fakat görüşmelerin uzun vakit alması, öğretmenler tarafından vakit kaybı olarak görülebilmektedir (Robinson, 1995, s. 31).

Uygulamaya başlamadan önce bir hazırlık yapılması, bu yöntemin amaca hizmet etmesi adına gereklilik arz etmektedir. Hazırlık sırasında, görüşmenin ne sıklıkla ve kaç defa tekrar edileceğinin, hangi şartlar altında yerine getirileceğinin, nasıl kayıt altına alınacağıının ve süresinin öncesinden kararlaştırılması gerekmektedir. Daha düzgün bir şekilde değerlendirilmesinde öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler, onların faaliyetlerine ilişkin ve konuları ne şekilde kavradıklarına ilişkin anlama seviyeleri, öğretmenlere katkıda bulunmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen öğrencileri ile öğretmen onların eksikliklerini tespit edebilmekte ve eğitime öğrencilere ilişkin dönüt sağlayabilmektedir. Görüşme yönteminin en değerli ayrıcalığı, öğrencileri değerlendirme esnasında eğitime derinlemesine bilgi sahibi olma imkânı tanınması olarak kabul edilmektedir (Alıcı, 2017, s. 142).

1.6.4.12. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Geleneksel ölçüm ve değerlendirme yöntemleri arasında yer alan yanlış ve doğru sorularından meydana gelen testlerin en büyük dezavantajları, öğrencilerin üst seviye bilişsel alanlarını yoklama konusunda yeterli olmaması, şans olasılığının yüksek olması ve ezbere yönlendirmesi sebebiyle bilgi sahibi olan ve olmayan öğrencilerin ayrımının net bir şekilde gerçekleştirilememesidir. Bahsedilen söz konusu dezavantajlara sahip yanlış ve doğru türü testlerin yerine, soruların birbirlerinden bağımsız bir şekilde yanıtladığı ve çokça ayrıcalığı olan “Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (TDA)” yöntemi tamamlayıcı ölçüm ve değerlendirme yöntemleri arasında kabul edilmektedir (Hastürk, 2017, s. 515).

TDA, geleneksel ölçme ve değerlendirmede tercih edilen doğru ve yanlış testlerinin birbirleriyle bağlantılı bir yapıya sahip çoklu olarak sorulmasına imkan tanımaktadır. TDA’da her bir soruya verilmekte olan yanlış ya da doğru yanıt, sonraki adımda gidilecek tarafı belirlemektedir. TDA aracılığıyla doğru ve yanlış ifadeleri belirlemek mümkün olmaktadır. TDA hazırlayabilmek adına 8-16 arasında yanlış ya da doğru olarak yanıt verilecek ifadeler yazılmaktadır. Ağacın dallarından dikey ya da yataklı bir kesit görüntüsünde bir şema oluşturularak dallara yerleştirilmekte olan tüm ifadeler yanlış ve doğru olarak nitelenen iki oka ayrılmaktadır. Öğrenciler, ifadeler verdikleri doğru yanıtı göre bir ileri adıma

geçmektedirler. TDA, birbiri ile bağlantılı konuları ölçebilmek adına ideal bir ölçüm yöntemi olarak kabul edilmektedir. Dallanma, ne kadar fazla adımda meydana gelirse ayrıntı artacağı için sorular zorlaşmaktadır. TDA, birbirleriyle bağlantılı yanlış ve doğru ifadelerin sık sık tercih edildiği anlatım, dil, coğrafya ve biyoloji benzeri dersler sırasında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Başol, 2013, s. 82).

TDA yöntemi, etkili bir öğretme ve öğrenme süreci içerisinde değerli bir rol üstlenebilmektedir. Bunun nedeni bahsedilen yöntemle öğrencilerin hafızalarında yer alan bilgi ağında bulunan yanlış ilişkiler, yanlış stratejiler ve dolaylı olarak yanlış olarak kabuk edilen bilgiler açığa çıkartılabilmektedir. Bunun haricinde bahsedilen yöntem, kağıtta olduğu kadar bilgisayarda da uygulanabilmekte ve her çatallaşmış soru daha fazla geliştirilebilmektedir. Öğrenciler, vermeleri gerekli olan tüm yanlış ya da doğru kararlar esnasında, daha öncesinde yanlış bir karara varıldığının bilincinde olabilmektedirler. Bu sebeple bilgisayar ortamı içerisinde gerçekleştirilecekse öğrencilerin geri dönmelerine ve verdikleri kararları değiştirebilmelerine olanak sunulması gerekmektedir. Bu, bilgisayar tarafınca kolay bir şekilde tasarlanabilmekte ve öğrencilerin verdikleri kararları geri alsalar da eğitmen, öğrencilerin hangi sıra ile hangi kararlara vardığını ya da hangilerinden vazgeçerek geri aldıklarını görebilmektedirler. Bunun haricinde nasıl bir yardıma gereksinim duyduklarını da belirleyebilmektedirler (Bahar vd., 2015, s. 62).

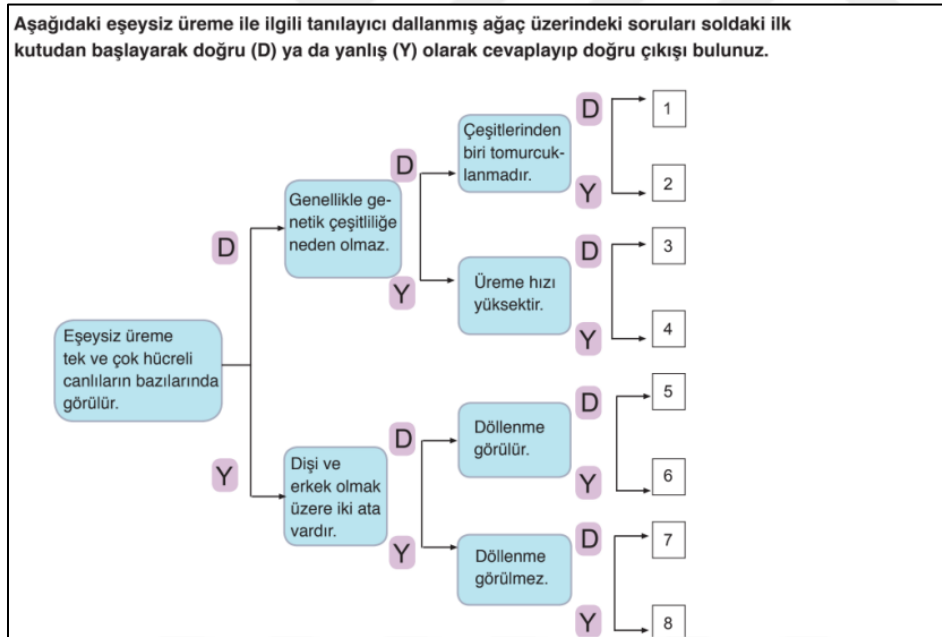
TDA'ların değerlendirilerek puanlanabilmesi adına tercih edilen farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bahsedilen yaklaşımlar arasında, öğrencilerin katıldıkları, diğer bir deyişle seçtikleri tüm doğru ifadelere 1 puan, seçtikleri tüm yanlış ifadeler ise 0 puan verilerek çıkışa dek ulaştıkları zaman elde olan toplam puanın hesaplanması yer almaktadır. Tercih edildiği takdirde bahsedilen puan 100'lük sisteme de dönüştürülebilmektedir. Diğer bir puanlama metoduysa soruların genelden özele doğru gitmelerini baz alan sisteme dayandırılmaktadır. Bahsedilen puanlama stratejisinin sistematığına göre, geçmiş ifadeler gelecek ifadelerle nazaran daha az puan değerini taşımaktadırlar. Örnek olarak sekiz çıkışa sahip bir TDA'da öğrenci üç defa yol ayrımına gelmektedir. Diğer bir deyişle üç defa bir ifade ile alakalı yanlış mı doğru mu kararı almaktadır. Eğitmen, puanlama gerçekleştirirken ilk doğru cevabı 25, ikinci doğru cevabı 35 ve son doğru cevabı ise 40 puan şeklinde değerlendirerek puanlama gerçekleştirebilmektedir. Bahsedilen durumda ilk ve ikinci ifadeyi doğru yanıtlayarak üçüncü soruda yanlış yanıt veren bir öğrenci, " $25+35+0=60$ " puan almaktadır. Bahsedilen puanlama ile alakalı örneğe Kocaarslan (2012, s. 269-279) gerçekleştirdiği bir araştırmada yer vermiştir. Fakat bu konuya yönelik belirtilmesi gerekli olan son söz, eğitmenlerin, kendilerinin

puanlamayı gerçekleştirirken istedikleri şekilde değişiklik yapabilecekleridir. Diğer bir deyişle, eğitmen puanlamayı istediği şekilde kendisine uygun olarak düzenleyebilmekte ve belirleyebilmektedir. Ancak burada önem arz eden husus, öğrencilerin ne şekilde değerlendirileceklerinden, farklı bir ifadeyle puanlamanın hangi şartlar altında ne şekilde gerçekleştirileceğinden uygulama öncesi haberdar edilmeleridir (Şaşmaz-Ören, 2016, s. 309).

Konu ile alakalı, yönteme uygun ve birbiri ile ilişkili yanlış ve doğru ifadeler oluşturulmasının yöntemle alakalı deneyimi az olan eğitmenler adına vakit alıcı olması, TDA yönteminin sınırlılıkları arasında kabul edilebilmektedir. Bunun haricinde diğer kimi soru türlerindeki gibi TDA yönteminde de öğrenciler doğru yanıt tahmin yoluyla da erişebilmektedirler. Fakat şans faktörü diğer soru türlerine nazaran daha azdır. Şekil 6'da TDA yönteminden yararlanılarak hazırlanmış bir soru örneği yer almaktadır.

Şekil 6

TDA Örneği



Kaynak: Şaşmaz-Ören, 2016, s. 309

1.6.4.13. Yapılandırılmış Grid

Grid kavramı, Türkçede kutu, ızgara, haritayı karelere bölme manalarını taşımaktadır. Bahsedilen yöntemde dokuz, on iki ya da on altı kutucuktan meydana geldiği ve ızgara görüntüsüne sahip olduğundan bahsedilen ad verilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ile beraber

kullanılmaya başlanmış olan yapılandırılmış grid yönteminde ilk olarak sekiz ile on altı gözenekten meydana gelen bir tablo oluşturulmaktadır. Tüm gözeneklere bir harf ya da sıra numarası verilmektedir. Tablo üzerinde yer alan gözeneklere alakalı konuya uygun olarak değişkenlik gösteren farklı isimler, tarihler, kavramlar, formüller, tanımlar, eşitlikler, sayılar, resimler ya da kelimeler yerleştirilebilmektedir (Hastürk, 2017, s. 518). Daha sonrasında yapılandırılmış grid tablosunun alt kısmına uygun sorular yazılmaktadır. Bahsedilen işlem yerine getirilirken gözeneğin içerisine yerleştirilmekte olan olguların bir ya da birkaç tanesinin sorulara yanıt olması gerekmektedir. Öğrenciler, tabloya bakıp buldukları yanıt sorunun yanına yazmaktadır. Yapılandırılmış grid, öğrencilerin muhtemel yanıtları çoktan seçmeli testlere nazaran daha çok seçenek arasından tercih ederek bulmalarına imkan tanımaktadır. Bahsedilen yönüyle şans faktörü çoktan seçmeli sorulara nazaran daha azdır. Seçeneklerin fazla olması ve öğrencilerin yanlış cevaplama yaptıkları zaman ne tarz bilgi eksikliklerine sahip olduklarını göstermesi açısından da faydalı bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Kavram yanılgıları, eksik ve hatalı öğrenmeler bu yöntem sayesinde gün yüzüne çıkarılabilmektedir. Fakat öğrencilerin yapılandırılmış grid yönteminden aldıkları puanı hesap edebilmek, çoktan seçmeli sorulardan aldıkları puanı hesaplamaya nazaran daha karmaşık olmaktadır (Başol, 2013, s. 84).

Yapılandırılmış grid içerisinde bulunan kutuların içeriğinin değiştirilmesi, öğrencilerin hem sözel hem de görsel düşünmelerine imkan tanımaktadır. Çoktan seçmeli testlerde ya hep ya da hiç şartı bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle soruda tek bir doğru yanıt bulunmaktadır ve doğru yanıtlanması halinde sorudan tam puan alınmaktadır. Ayrıca bir seçeneğin işaretlenmesi halinde söz konusu soru için puan sıfır olmaktadır. Ancak yapılandırılmış grid yönteminde kısmi bilginin de değerlendirilmesine benzer olarak farklı durumlar da bulunmaktadır. Öğrenciler, seçtikleri tüm doğru kutucuklar adına puan almakta ve bir kutucuk birden çok soru adına doğru yanıt olabilmektedir. Öğrenciler, tüm soruların doğru yanıtı adına uygun olan kutucukları tespit etmektedirler. Tüm soruların yanıtı adına uygun kutuların tespit edilmesi aşamasında, aşağıda belirtilen formülden yararlanılmaktadır (Bahar vd., 2015, s. 68):

$$\frac{C1}{C2} - \frac{C3}{C4}$$

C1: öğrenci tarafından doğru olarak seçilen kutucuk sayısı

C2: toplam doğru kutucuk sayısı

C3: öğrenci tarafından yanlış olarak seçilen kutucuk sayısı

C4: toplam yanlış kutucuk sayısı

Üst kısımda yer alan formüle göre öğrencilerin puanları “+1, 0, -1” arasında değişkenlik göstermektedir. Bahsedilen puanı 10 üstünden değerlendirebilmek adına ilk olarak negatifliğin ortadan kaldırılabilmesi adına sonuç +1’le toplanmakta, ulaşılan puan 5 ile çarpılmaktadır. Yapılandırılmış gridin, sorulmuş soruyla alakalı doğru karelerinin sayısı, yanlış karelerden fazlaysa, bahsedilen formülle değerlendirme doğru bir yaklaşım olmayabilmektedir. Bu tarz bir durum söz konusu olduğunda bütüncül değerlendirme yönteminin tercih edilmesi gerekmektedir (Bahar vd., 2015, s. 68).

Yapılandırılmış grid içerisinde bulunan diğer soru türüyse sıralama soruları olarak ifade edilmektedir. İşlevsel ya da mantıksal sıralama gerçekleştirilmesi istenen sorularda, puanlama gerçekleştirilirken ise istenen numaraların arka arkaya gelip gelmemesi, diğer bir deyişle öğrencilerin sıralamayı ne şekilde gerçekleştirdiklerinin puanlanacağı durumlarda “hayır” veya “evet” yanıtları sayılıp tüm “evet” yanıtları için 1 puan, tüm “hayır” yanıtları için ise 0 puan verilip sonuca ulaşılmaktadır. Özellikle mantıksal sıralama gerçekleştirilmesi istenen sorularda tahmin yapılarak çözüme kavuşturulması oldukça güçtür. Buna benzer sorular ile öğrencilerin konuyla alakalı kavram yanılgıları kolay bir şekilde belirlenebilmektedir. Örnek olarak yapılandırılmış gride farklı hayvanların görsellerini yerleştirildiğini düşünelim. Öğrencilerden yapılandırılmış grid üzerinde yer alan canlıları “kurbağa – balık - sürüngen – kuş – memeli” ışığında sıralaması gerektiğini varsayalım. Kimi öğrenciler, gelişmişlik seviyesini canlıların vücut büyüklükleri ile doğru orantılı bir şekilde ilişkilendirmektedirler. Diğer bir deyişle bu konuya yönelik kavram yanılgıları tespit edilebilmektedir. Bu tarz sıralama soruları ile buna benzer kavram yanılgıları kolay bir şekilde belirlenebilmektedir. Sonuç itibarıyla yapılandırılmış grid benzeri oluşturulması ve uygulanması fazlasıyla basit olan bir ölçüm ve değerlendirme vasıtasıyla öğrencilere hem not verilmesi hem de onların alternatif kavramlarının ve kavram yanılgılarının tespit edilmesi mümkün bir hale gelmektedir. Şekil 7’de yapılandırılmış grid yönteminden yararlanılarak hazırlanmış bir soru örneği yer almaktadır (Şaşmaz-Ören, 2016, s. 311).

Şekil 7

Yapılandırılmış Grid Örneği

Furkan Öğretmen, tahtaya aşağıdaki ölçme aracını çizerek öğrencilerine bir soru yöneltmiştir.

Patlıcan	1	Kibrit otu	2
Şapkali mantar	3	Kara yosunu	4
Muz	5	Nohut	6

Hangi bitkiler meyve oluşturur?

Kaynak: Şaşmaz-Ören, 2016, s. 311

1.6.4.14. Kelime İlişkilendirme Testleri

Öğrencilerin bilişsel örgütlerini ve burada bulunan kavramlar arasında yer alan ilişkileri, diğer bir ifadeyle bilgi ağına açıklık getirmeye katkıda bulunan, uzun vadeli bellekte yer alan olgular arasında bulunan ilişkilerin anlamlı ya da yeterli olup olmadığının farkına varılabilmesine yardımcı olan tamamlayıcı ölçüm ve değerlendirme yöntemleri arasında kelime ilişkilendirme testleri yer almaktadır. Öğrenciler, kelime ilişkilendirme testlerinde, belirli bir zaman içinde bir konuyla alakalı verilmiş anahtar bir kavramın çağrıştırdığı ifadeleri yanıt şeklinde yazmaktadırlar.

Anlamsal bellekte bulunan yakınlıklara göre zihin içerisinde alakalı kavramların daha yakın duydukları yaklaşımına dayandırılan bu yöntemde, yazma sırasında uygun olarak öncesinde yazılmış kavramlar, ilk verilmiş anahtar kavram ile daha üst seviyede ilişkili sayılmaktadır. Kelime ilişkilendirme testlerinde kavramlar anlam açısından birbirlerine yakinken, sıralı verildiği zaman önce yazılan kavramların konu ile daha alakalı olacağı varsayımına dayanmaktadır. Kelime ilişkilendirme testleri; hataların, öğrenciler tarafınca kavramlar arasında oluşturulan ilişkilerin, kavramlar arasında bulunan bağların ve bilişsel yapıların daha güzel bir biçimde görülmesine yardımcı olmaktadır. Bu yöntemden yararlanılarak kavram ağları hazırlanmaktadır. Anahtar kavramla ilişkilendirilmiş diğer kavramlar arasında yer alan okun üstünde ikisinin ilişkilendirilme frekansı yer almaktadır. Böylece hatalı ilişkilendirme

sayılarını, eksikliklerini ve öğrenme sorunlarını görebilmek daha kolay bir hale gelmektedir (Başol, 2013, s. 87).

Kelime ilişkilendirme testini hazırlayabilmek adına eğitimci tarafınca bir konuyla alakalı beş ila on arasında değişiklik gösterebilen sayıda kavram tespit edilmektedir. Bahsedilen kavramların konuyla alakalı en değerli kavramlar olması, farklı bir ifadeyle konunun, üstüne oluşturulduğu kavramlar olmasına özen gösterilmesi gerekmektedir. Sonrasında tüm kavramlar bir sayfaya denk gelecek biçimde sayfa düzeni oluşturulmaktadır. Kelime ilişkilendirme testinin birinci sayfasında uygulamayla alakalı bir yönerge, ikinci sayfasındaysa örnek bulunmaktadır. Öğrencilerden otuz saniye içinde anahtar kavramın çağrıştırdığı alakalı kelimeleri kağıda not almaları istenmektedir (Bahar vd., 2015, s. 69).

Kelime ilişkilendirme testlerinin değerlendirmesi incelendiği zamansa farklı uygulamalar olduğu görülebilmektedir. Bahsedilen uygulamalar arasında Bahar ve Özatalı (2003, s. 75-85)'nın gerçekleştirdiği araştırma yer almaktadır. Bahsedilen araştırmada öğrencilerin verilmiş kilit kavramlara verdikleri cevaplardan oluşturulmuş frekans tablosundan yararlanılarak bir kavram haritası oluşturulmuştur. Bahsedilen kavram haritaları aracılığıyla öğrencilerin kavramlar arasında bulunan bağlantıyı kavrayıp kavrayamadıkları gösterilmiştir (Bahar ve Özatalı, 2003, s. 75-85).

Kelime ilişkilendirme testlerinin değerlendirilmesi ile alakalı diğer bir metot ise Şaşmaz-Ören ve Ateş (2012, s. 7-8) tarafınca gerçekleştirilmiş bir araştırmada tercih edilen puanlama anahtarı olarak kabul edilmektedir. Bahsedilen kelime ilişkilendirme testi puanlama anahtarı örneği Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Kelime İlişkilendirme Testi Puanlama Anahtarı Örneği

Değerlendirme kriteri	Puan
Boş bırakma	0
İlişkisiz kavram	1
Tekrarlı örnek/kavram/kelime	2
Örnek	3
Dolaylı ilişkili kavram/kelime	4
Direkt ilişkili kavram/kelime	5

Kaynak: Şaşmaz-Ören ve Ateş, 2012, s. 7-8

Bahsedilen anahtara uygun bir şekilde puanlamanın ne şekilde gerçekleştirileceği şu cümleler ile açıklanabilmektedir: İlk olarak kelime ilişkilendirme testinin öğrencilere, tüm kavramları en çok on defa yazabilecekleri biçimde boşluk bırakılıp verdiklerini söylemek gerekmektedir. Sonrasında öğrencilerin tüm anahtar kavramlarla alakalı yazdıkları incelenmekte ve analiz edilmektedir. Diğer bir deyişle öğrencilerin anahtar kavram ile ilişkilendirip kaleme aldığı kelime ya da kavram, “anahtar kavramla direk ilişkili mi?, dolaylı ilişkili mi?, örnekten mi oluşuyor?, herhangi bir kavram, kelime veya örneğin tekrarını içeren bir kelime mi yazılmış?, ilişkisiz bir kavram mı?” benzeri soruların yanıtlarına uygun bir şekilde gereken puanlar verilmektedir. Bahsedilen örneğe göre öğrenciler tarafınca verilen kavram ile doğrudan bağlantılı on kavram yazıldığı zaman 100 tam puan alınmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin elde ettikleri puanların 100’lük sisteme dönüştürülmesine gerek kalmamaktadır. Böylece öğretmenler de hazırladıkları kelime ilişkilendirme testlerini, bahsedilen örnekte olduğu şekilde puanlayabilmektedirler. Ayrıca farklı bir puanlama anahtarından yararlanılarak da kelime ilişkilendirme testleri not vermek amacıyla tercih edilebilmektedir (Şaşmaz-Ören ve Ateş, 2012, s. 7-8). Şekil 8’de bir kelime ilişkilendirme testinin ilk sayfa örneği yer almaktadır. Aşağıdaki şekilde, bir kelime ilişkilendirme testinin 1. sayfa örneğine yer verilmiştir:

Şekil 8

Kelime İlişkilendirme Testi 1. Sayfa Örneği

Çalışmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı “GELİŞİM” konusunda verilen anahtar kelimeleri okuyarak, bu kelimelerin aklınıza getirdiği ilgili kelimeleri belirlemektir. Yönerge: • İlk sayfada verilen örneği inceleyiniz. • Sonraki sayfada verilen anahtar kelimeyi gördüğünüzde aklınıza gelen kelimeleri yanlarındaki boşluklara yazınız. • Diğer sayfadaki anahtar kelimeye geçmeniz söyleninceye kadar hızlıca işleme devam ediniz. • Kelimeleri yazmak için 30 saniyeniz vardır. • Anahtar kelimelerin size çağrıştırdığı kelimelerle ilgili kesin doğru cevaplar yoktur. Bu nedenle seçim yapmadan kelimeleri yazınız.
--

Kaynak: Bahar ve Özatl, 2003, s. 75-85

Tablo 3’te ise bir kelime ilişkilendirme testinin ikinci sayfa örneği yer almaktadır.

Tablo 3

Kelime İlişkilendirme Testi 2. Sayfa Örneği

REFLEKS

Hayati	REFLEKS
Kavrama	REFLEKS
Sinir Sistemi	REFLEKS
Yenidoğan	REFLEKS
Yutma	REFLEKS
Emme	REFLEKS
İstemsiz	REFLEKS
İstemli	REFLEKS
Moro	REFLEKS
Babinski	REFLEKS

Kaynak: Bahar ve Özatl, 2003, s. 75-85

Son olarak Tablo 4'te ise bir kelime ilişkilendirme testinde anahtar kelimenin bulunduğu sayfa örneği yer almaktadır.

Tablo 4

Kelime İlişkilendirme Testi Anahtar Kelimenin Bulunduğu Sayfa Örneği

	KATILIM
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	
KATILIM	

Kaynak: Bahar ve Özatl, 2003, s. 75-85

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde araştırma konusunun kavramsal çerçevesi ve bu konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar yer almaktadır. Bu bağlamda yurt içinde ve dışında farklı branştan öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarını kullanım sıklıkları, öz yeterlikleri, kullanırken karşılaştığı güçlükler ile ilgili çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalara aşağıda detaylıca yer verilmiştir.

2.1. Konu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bahsedilen konuya yönelik Türkiye’de gerçekleştirilmiş araştırmalara bakıldığında zaman farklı branşlardan öğretmenlerin dersleri sırasında alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanma durumlarına ilişkin daha kapsamlı bilgiye sahip olmak mümkündür. Bahsedilen araştırmalardan bazıları sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

Özdemir (2010, s. 41) ilköğretim öğretmenleriyle gerçekleştirdiği bir araştırmada, alan öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik seviyeleri arasında derslerine girmiş oldukları sınıf seviyeleriyle hizmet senelerine göre anlamlı farklar tespit ederken cinsiyet faktörüyle alakalı öğretmenler arasında anlamlı seviyede farklara ulaşamamıştır. Özenç (2013, s. 69) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme bilgilerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada bulunan öğretmenlerin bilgi seviyeleri, 21 ile 30 yaş aralığında olanlar, hizmet içi eğitime katılanlar, lisansüstü eğitim yapanlar, 1 ila 10 yıl arası olan öğretmenlere, hizmet süreleri, sınıf öğretmenliği bölümü mezunları ve kadın öğretmenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşırken, görev yapılan okul çeşidi ve kariyer durumu faktörlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Sütçü ve Bulut (2017, s. 289-308) alternatif ölçüm yöntemlerinden yararlanma seviyelerini ve yeterlik algılarını tespit edebilmek adına ortaokul matematik öğretmenleri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemleri hususunda kendilerini fazlasıyla yeterli gördükleri ve öğrenme süreci içerisinde söz konusu yöntemleri bazı durumlarda tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Önel ve diğerleri (2020, s. 1448-1459), ortaokul öğretmenlerinin ölçüm ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini ve ölçüm ve değerlendirme sürecini ne şekilde yönettiklerini ele almışlardır. Araştırmada öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme metotlarına karşı

olumlu yönde bir yaklaşım benimsedikleri tespit edilmiştir. Fakat gerçekleştirilen görüşmeler sırasında öğretmenlerin sınıflarında geleneksel ölçüm ve değerlendirme yöntemlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özellikle alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi hususunda kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Diğer bir değerli sonuçsa katılımcıların tercih edecekleri ölçüm ve değerlendirme metotları ve çeşitliliği bakımından zümre öğretmenleri ve okul yöneticileri tarafınca zorunluluk ya da yönlendirme hissettikleri açısından olmuştur.

Karaaslan (2015, s. 58), fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin genellikle geleneksel ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinden yararlandıklarını tespit etmiştir. Bahsedilen durumun, öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerini yeterli ölçüde bilmemeleri, daha çok vakit aldığını düşünmeleri ve sınıfların kalabalık olması benzeri sebeplerden öne sürüldüğü belirtilmiştir. Çoruhlu ve diğerleri (2009, s. 122-141) fen ve teknoloji öğretmenlerinin dersleri sırasında alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanma yeteneklerine ve bilgilerine sahip olmamaları nedeniyle genel olarak bildikleri yöntemleri yeni eğitim programına entegre etmeye çalıştıklarını tespit etmişlerdir.

Bayat ve Şentürk (2015, s. 118-135) biyoloji, kimya ve fizik ortaöğretim öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sırada karşı karşıya kaldıkları zorluklar konusunda onların görüş ve düşüncelerini ele almışlardır. Araştırma neticesinde alternatif ölçüm yöntemlerinin oluşturulması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğrencilerden kaynaklı meydana gelen zorluklar, öğrencilerin ilgisizlikleri ve alternatif ölçüm yöntemlerine ilişkin bilgi ve beceri yetersizlikleri problemleriyle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.

Sağlam ve diğerleri (2008, s. 115-128) alternatif ölçüm ve değerlendirme metotlarına ilişkin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri bir araştırma neticesinde öğretmen adaylarının fikirlerinde geleneksel ölçüm ve değerlendirme varsayımının yerini alternatif ölçüm ve değerlendirme yaklaşımında bıraktığı fakat söz konusu yöntemlerin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının yeterli bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) gerçekleştirdikleri bu çalışmada, yapılandırmacı öğrenme varsayımına göre eğitim verilen sınıflar içerisinde öğretmenlerin tercih ettikleri ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin düşünceleri betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada belirlenen amaç ışığında oluşturulmuş anket, Ankara'da yer alan ilköğretim okullarının birinci ila altıncı sınıfları arasında görevli olan iki yüz kırk iki branş ve sınıf öğretmenine

uygulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarı düzeyinin tespit edilmesinde, kendilerini daha uygun gördükleri, geleneksel ölçüm tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir. Ölçüm araçlarından yararlanma sırasında karşı karşıya kaldıkları problemlerin başında, zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması yer almaktadır. Öğretmenlerin çoğunun, yeni karşılaştıkları değerlendirme tekniklerinin pozitif ve negatif taraflarına yönelik düşüncelerinin, program içerisinde belirtilmiş niteliklerle paralellik sergilediği tespit edilmiştir. Diğer sonuçlar da göz önünde bulundurulduğu zaman, öğretmenlerin ölçüm tekniklerinden yararlanması ve hazırlaması konusunda eğitime gereksinim duydukları görülmüştür.

Nalbantoğlu (2007) yaptığı bu çalışmada müziksel performans ölçüm ve değerlendirme uygulamalarını belirleme; güvenilir ve geçerli bir performans ölçüm ve değerlendirme tekniği önermenin yanı sıra derse yönelik tutum, çalışmaya yönelik tutum, zihinsel betimleme ve alıştırmaların kullanılması ve müziksel performans kaygısı benzeri unsurların performans başarısına yönelik tesirini sınamayı amaçlamıştır. Çalışma, bu alana yönelik güvenilir ve geçerli bir müziksel performans ölçüm aracı kazandırılmasının yanı sıra yaylı algılar öğrencilerinin başarılarını etkileyen kimi unsurların sınanarak performans değerlendirme ile birlikte söz konusu unsurların da göz önünde bulundurulmasının sağlanması bakımından önem arz etmektedir. Çalışmada tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evreni ise, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde Anadolu güzel sanatlar okulları ve müzik öğretmenliği alanlarında yaylı çalgı eğitimi gören 3 bin öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklem grubuysa, “İstanbul Avni Akyol Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Lefkoşa Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı ve Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Müzik Bölümü”nde 2006 ila 2007 eğitim öğretim yılı aralığında yaylı çalgı dersi gören yüz on üç öğrenciden meydana gelmektedir. Çalışmada, “kişisel bilgi formu, yapılandırılmış görüşme formu, Yaylı Çalgılar Performans Derecelendirme Ölçeği, Yaylı Çalgı Dersi Tutum Ölçeği, Yaylı Çalgı Çalışma Tutum Ölçeği, Yaylı Çalgı Çalışma Zihinsel Algı ve Tutum Ölçeği ve Yaylı Çalgı Performans Kaygısı Ölçeği” olacak şekilde güvenirlik ve geçerliği yüksek yedi veri elde etme aracından yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yaylı çalgı ölçüm ve değerlendirme faaliyetlerinde güvenilir ve geçerli, standart ölçüm tekniklerinden yararlanılmamaktadır.

Akran değerlendirme, öz değerlendirme benzeri uygulamaların yanı sıra, resital ve konser benzeri faaliyetler de yaylı çalgı öğrencilerinin başarılarına sağlıklı olarak yansımamaktadır. Bu çalışma dâhilinde Türkçeye kazandırılmış “Yaylı Çalgı Performans Derecelendirme Ölçeğinin geleneksel ölçüm tekniklerinden daha güvenilir, geçerli ve sağlıklı bir araç olduğu tespit edilmiştir. Yaylı çalgı dersine yönelik pozitif yönlü tutuma sahip öğrenci bireylerin performans başarıları daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çalgı çalışmaya yönelik tutumlarının, cinsiyet ve okul sınıfına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Müziksel performans kaygısı seviyesi, okullara göre farklılık göstermemektedir. Çalışmada kaygı seviyesi düştükçe performans başarısında artış olduğu neticesine varılmıştır (Nalbantoğlu, 2007).

Birgin (2008)’in gerçekleştirdiği bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 7. sınıf matematik dersine ilişkin alternatif bir değerlendirme tekniği şeklinde geliştirilmiş portfolyonun uygulanmasına yönelik öğrencilerin düşüncelerini tespit etmektir. Uygulama, Trabzon’da yer alan iki farklı ilköğretim okulundan belirlenmiş iki yedinci sınıf şubesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma, özel durum araştırması tekniğiyle sürdürülmüştür. Araştırmada kullanılan veriler, uygulama sonunda öğrenciler ile yapılmış anket ve mülakatla toplanmıştır. Nitel verilerin analiz işleminde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Nicel verilerse yüzde ve frekans hesabı gerçekleştirilerek analiz edilip tablo şeklinde aktarılmıştır. Portfolyo değerlendirme uygulamasının zayıf ve üstün tarafları, öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda tartışılmıştır. Portfolyo değerlendirme tekniğinin hali hazırdaki eğitim sisteminde geleneksel ölçüm ve değerlendirme çalışmalarına göre öğrencilerin değerlendirilmesinde, onların kendilerine ve öğretmenlerine daha detaylı bilgiler sağladığı, öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme sürecinde sorumluluk almalarını özendirdiği, öğrenci ve öğretmen arasında bulunan iletişimi artırdığı tespit edilmiştir. Bu sebeple portfolyo değerlendirme tekniğinin eğitim sisteminde alternatif bir değerlendirme yöntemi şeklinde kullanılması tavsiye edilmiştir.

Acar ve Anıl (2009)’ın yaptığı bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarının ölçüm ve değerlendirme boyutunda bulunan dereceli puanlama anahtarı, performans değerlendirme ve gelişim dosyasını kullanma yeterliklerini, bahsedilen teknik ve araçlarla alakalı karşı karşıya kaldıkları problemleri ve çözümleri tespit edebilmektir. Çalışmada mevcut durum gözler önüne sunulmaya çalışıldığı için çalışma betimsel bir çalışma olarak kabul edilmektedir. Çalışmanın araştırma grubunu, Kütahya ve İstanbul şehirlerinde yer alan ilköğretim okullarında görevli olan iki yüz elli iki sınıf öğretmeni meydana getirmektedir. Çalışmada kullanılan veriler için 3 bölümden meydana gelen bir

anket hazırlanmış ve bunun haricinde görüşme soruları oluşturularak on beş sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplanan verilerin analiz işleminde “Microsoft Office Excel 2007” programından yararlanılmıştır. Anket sonucunda ulaşılan verilerin frekans ve yüzde değerleri alınarak gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde ulaşılan verilerin analizi adına ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmalardan ulaşılan sonuçlar neticesinde, sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme yöntemini sık sık kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri gelişim dosyasının hazırlanması ve değerlendirilmesi sırasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle vakit bakımından ve dosyaların korunmasında problem yaşarken, dereceli puanlama anahtarı ile alakalı yeterli verilerinin olmadığı, söz konusu aracın kullanılabilmesi adına ölçüm ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Gök ve Erdoğan (2009) yaptıkları bu çalışmada, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf öğrencilerinin yeni Türkçe programlarında bulunan ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma seviyelerinin tespit edilmesini amaçlamışlardır. Bu çalışma, “Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel modelden yararlanılmıştır. Çalışmaya yönelik bilgiler nitel araştırma tekniğiyle elde edilmiştir. Öğitmen adaylarının Türkçe dersinde kullanılan yeni ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma seviyelerini tespit edebilmek adına adaylar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler düzenlenmiştir. Bunun haricinde çalışmada, öğretmen adaylarının okul deneyimi iki dersi sırasında yaptıkları ve bahsedilen ders dâhilinde ilköğretim okullarında kullandıkları ders planlamalarındaki ölçüm ve değerlendirme teknikleri değerlendirilmiştir. Öğitmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda ulaşılan bilgiler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemiyle, adayların ders planlamalarıysa doküman analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışma neticesinde öğretmen adaylarının yeni Türkçe programında kullanılabilen ölçüm ve değerlendirme araçlarından yararlanma seviyeleri tespit edilerek Türkçe eğitimi kapsamında yer alan öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Ayaydın (2010) yaptığı bu çalışmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri’nde tercih edilen ölçüm ve değerlendirme tekniklerini tespit ederek tartışmayı amaçlamıştır. Bu çalışma, desen dersiyle sınırlı tutularak bahsedilen okullarda görevli olan resim-iş eğitimi öğretmenlerinin ölçüm ve değerlendirmeyi ne şekilde gerçekleştirdiklerini tespit etmeye çalışılmaktadır. Çalışmada ilk olarak sorun durumunun tespit edilebilmesi adına sanat eğitimi, eğitim, ölçüm ve değerlendirme olguları ve teknikleriyle alakalı verileri bulunduğu kaynaklara göz

atılmıştır. Araştırma grubu altmış sekiz resim-iş eğitmeninden meydana gelmektedir. Çalışmada kullanılan veriler, gözlem ve deney aracılığıyla toplanmış, toplanan veriler istatistiksel tekniklerle çözümlenmeye çalışılmıştır. Eğitmenler arasında ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmasında ciddi farklar belirlenmemiştir. Hem ölçütlere dayalı teknikle hem de geleneksel teknikle gerçekleştirilen ölçüm ve değerlendirmede neticelerinin birbirinden çok uzak olduğu görülmüştür. Bahsedilen bulgular, resim – iş eğitmenlerinin değerlendirmede bulunurken bireysel beğenilerinden uzaklaşmadıkları olarak yorumlanmıştır.

Ekinci ve Köksal (2011) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, ilköğretim fen ve teknolojiyle matematik eğitmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterlik seviyelerini ölçmeye yardımcı olan bir ölçeğin geliştirilerek eğitmenlerin bahsedilen tekniklerle alakalı yeterlik algılarını tespit etmeyi amaç olarak belirlemişlerdir. Bahsedilen amaç doğrultusunda Niğde’de görevli olan iki yüz yetmiş iki eğitmen ile bir tarama araştırması gerçekleştirilmiştir. Araştırma, eğitmenlerin ölçüm ve değerlendirme teknikleri konusuna yönelik yeterlik algılarının dört boyutu meydana getirdiğini, bu boyutların ise “1 Yeni, 2 Öğrencilerin Kavramsal Becerilerini Tespite Yönelik, 3 Öğrencilerin Kendilerine Yönelik ve 4 Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki yeterlikler” olduğunu ve eğitmenlerin bahsedilen boyutlardaki yeterlikleri kıyaslandığı zaman kendilerini en fazla yeterli olarak kabul ettikleri boyutların sırası ile dördüncü, birinci, üçüncü ve ikinci unsurlar olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Toptaş (2011) bu araştırmayı, ilköğretim matematik dersi eğitim programının matematik dersi adına tavsiye ettiği alternatif ölçüm ve değerlendirme süreçleri içerisinde “değerlendirme yapma, ölçme ve değerlendirme planı hazırlama, ölçme ve değerlendirme planı uygulanması ve süreci ölçmeye yönelik araçları kullanması” olarak bildirilen boyutlar ile alakalı sınıf eğitmenlerinin düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırma, 2009 ile 2010 eğitim ve öğretim yılı aralığında iki yüz on dört sınıf eğitmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada betimsel istatistik tekniğinden yararlanılmıştır. Veri elde etme aracı şeklinde beşli Likert türü anketten faydalanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği, araç boyutunda Cronbach Alpha= 0,86 şeklinde tespit edilmiştir. Araştırmanın neticesinde genel anlamda eğitmenlerin bu konuya yönelik düşünceleri, program ile örtüşmektedir. Ancak eğitmenler ankette yer alan “Çalışma sonunda öğrencilerin ürünlerini sınıf içinde sunmalarına olanak sağlanmalıdır” düşüncesine büyük oranda “bazen” yanıtı vermişlerdir. Bahsedilen durum da program ile örtüşmeyen bir durum olarak kabul edilmektedir. Bahsedilen düşünce, eğitmenlerin proje sunumlarına gereken değeri vermediklerini gözler önüne sunmaktadır.

Yeşilyurt ve Yaraş (2011)'ın gerçekleştirdikleri bu çalışmanın amacı, sınıf eğitmeni adaylarının ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin algıladıkları bilgi seviyelerinin değerlendirilmesidir. Çalışmanın evrenini, Fırat, Afyon Kocatepe, Osmangazi, Anadolu, Siirt ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda son sınıfta eğitim alan altı yüz on sınıf eğitmeni adayı meydana getirmektedir. Evrenin tümüne ulaşılmaması sebebiyle bu çalışmada örneklem alma yolu tercih edilmiş, örnekleme tekniği şeklinde “basit rastlantısal (tesadüfi) örnekleme yöntemi” tercih edilmiş ve çalışma iki yüz seksen sekiz eğitmen adayı üstünde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan veriler, araştırmacılar tarafınca geliştirilerek hazırlanmış ölçek ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans yöntemleri, kruskal-wallis testi, lsd testi, tek yönlü varyans analizi, mann-whitney u, bağımsız gruplar t testi, standart sapma ve aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, sınıf eğitmeni adaylarının geleneksel ölçüm ve değerlendirme tekniklerine yönelik fazla, tamamlayıcı ölçüm ve değerlendirme tekniklerine yönelik orta seviyede bilgili olduklarını algıladıkları belirlenmiştir. Çalışmadan ulaşılan sonuçlar ışığında “Ölçme ve Değerlendirme” ile “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin işlevselliğinin artırılması önerileri sunulmuştur.

Aktürk (2012)'ün yaptığı bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanabilme durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bahsedilen amaca ulaşabilmek adına 2010 ile 2011 eğitim ve öğretim yılı aralığında Kırşehir'de yer alan ilköğretim okullarında görevli olan yetmiş sekiz sosyal bilgiler eğitmeninin görüşüne başvurulmuş ve bahsedilen eğiten grubu, araştırmanın örneklemi meydana getirmiştir. Çalışmada tarama modeli tekniğinden yararlanılmış ve bilgiler araştırmacı tarafınca geliştirilmiş “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Belirleme Ölçeği” ve “Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Görüşme Formu” ile elde edilmiştir. Görüşme formu otuz dokuz öğretmene ve nicel veri toplama aracı yetmiş sekiz öğretmene uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiz işleminde Spearman değerleri, Mann Whitney U-Testi, Kruskal-Wallis H-Testi, standart sapma dağılımları, ağırlık ortalaması, yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Çalışma neticesinde, öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden sırası ile en fazla “performans değerlendirme, kavram haritaları, proje, gözlem formu, tutum ölçekleri, görüşme tekniği, portfolyo, araştırma çalışma kâğıtları ve öz değerlendirmeyi” tercih ettikleri; sırası ile en az “yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, akran değerlendirme, kontrol listesi ve kelime ilişkilendirme testini” tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğitmenler, tercih etmedikleri tekniklere gerekçe şeklinde ise;

kimi tekniklerin daha fazla yararının olmadığını düşünmelerini, yönteme ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, öğretmenlere zaman, manevi ve maddi bakımdan ek yük getirmesini ve sınıfların kalabalık oluşunu sunmuşlardır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma sıklıkları, eğitim verdikleri sınıfın mevcuduna ve mezun olunan bölüme göre herhangi bir değişiklik göstermediği tespit edilirken, mezun olunan fakülte ve kıdeme göre değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tercih ettikleri alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerinin birbirleriyle kullanılma durumları farklılaşmaktadır.

Benzer ve Eldem (2013) yaptıkları bu çalışmada, Türkçe öğretmenleriyle Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eğitim süreci içerisinde tercih etmeleri gerekli olan ölçüm ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgiye sahip olup olmadıkları ve söz konusu tekniklerden yararlanma seviyelerini sorgulamıştır. Bu bağlamda açık uçlu on soruluk anket edebiyat ve Türkçe öğretmenlerinden meydana gelen elli üç bireye uygulanmıştır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmanın neticesinde her 2 branşın öğretmenlerinin de ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin kullanım ve bilgi seviyelerinin az olduğu saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda söz konusu seviyenin artırılması için alana has ölçme ve değerlendirme kılavuz kitaplarının oluşturulması önerisi sunulmuştur.

Taş ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdikleri bu araştırmanın temel amacı, bilim birimi için geliştirilmiş alternatif bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin öğrencilere “Madde ve ısı” üzerindeki etkisini araştırmaktır. TDA’nın kavram geliştirme öğretim tekniği ve alternatif ölçme aracından esinlenerek, Samsun’da bir ilkokulda altmış iki öğrenciyle deneysel araştırma yapmak üzere alternatif bir web tasarım ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, geleneksel öğretim yaklaşımlarıyla eğitilen kontrol grubu öğrencilerine nazaran, web tabanlı ölçme aracıyla test edilen deney grubu öğrencilerinin madde ve ısı konusunda ünitadaki başarıda istatistiksel olarak anlamlı bir fark kaydettiğini göstermiştir. Fakat bu öğrencilerin fen ve teknoloji derslerine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf fen ve teknoloji müfredatının tüm birimlerini kapsayan alternatif bir web tasarım ölçme aracı geliştirilmesinin öğrencilere fayda sağlayacağı ve öğretmenlerin çalışmalarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Altun ve Gelbal (2014) gerçekleştirdikleri bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin en fazla tercih ettikleri ölçüm ve değerlendirme teknikleri ve araçları ikili kıyaslamayla ölçekleme tekniğiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 2011 ile 2012 eğitim ve öğretim yılları

arasında Ankara’da yer alan on farklı ilköğretim okulunda görevli olan iki yüz iki eğitimci dahil edilmiştir. Eğitimci kılavuz kitapları içerisinde yer alan araç ve tekniklerden sekizi belirlenerek ikili kıyaslamaların gerçekleştirildiği ölçüm aracı oluşturulmuştur. Araştırmanın neticesinde ulaşılan sonuçlara göre, eğitimciler en fazla performans değerlendirme tekniğini kullanmaktadırlar. Performans değerlendirme tekniğini sırası ile “görüşme, gözlem, akran değerlendirme, öz değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, grupla değerlendirme ve günlük” izlemektedir.

Özbaş ve Sağır (2014)’ın yaptıkları bu çalışmanın temel amacı, sınıf eğitimcilerinin düşünme stillerini, tercih ettikleri ölçüm ve değerlendirme tekniklerini ve söz konusu tekniklerin düşünme stilleriyle arasında bulunan bağlantıyı araştırmaktır. Bu araştırma, 2012 ile 2013 eğitim ve öğretim yılı aralığında Amasya’da görevli olan üç yüz yetmiş beş sınıf eğitimci ile yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler Stenberg-Wagner tarafınca geliştirilerek Türkçeye uyarlaması geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Buluş tarafınca gerçekleştirilmiş “Düşünme Stilleri Envanteri”, araştırmacılar tarafınca oluşturulmuş kişisel bilgi formu ve “Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri” anketiyle toplanmıştır. Sınıf eğitimcileri, düşünme stilleri envanterinden en fazla puanları hiyerarşik düşünme, yasama ve yürütme stillerinden; en az puanlarıysa muhafazakar, lokal ve global düşünme stillerinden almışlardır. Eğitimcilerin düşünme stilleri, mezuniyet branşı, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre farklılaşmamıştır. Araştırmada sınıf eğitimcilerinin genellikle boşluk doldurmalı, kısa yanıtlı açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri tespit edilmiştir. En az tercih ettikleri ya da hiç tercih etmedikleri ölçüm ve değerlendirme teknikleriyse TDA, yapılandırılmış grid ve günlük olarak tespit edilmiştir. Muhafazakar ve liberal düşünme stillerinin herhangi bir ölçüm ve değerlendirme tekniğiyle anlamlı ilişkiye sahip olmadığı saptanırken, diğer düşünme stilleriyle farklı tekniklerin tercih edilmesi arasında anlamlı düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Gunal ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdikleri bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin ölçme değerlendirme dersine ilişkin tutumlarını tespit etmek ve tutumlarının cinsiyete, çalışma bölümüne ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Çalışmanın hedef kitlesi Cumhuriyet Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinden meydana gelmektedir. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Türk Dili Öğretmenliği, Sanat Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumlarının tespit edilmesinde

Demirtaşlı tarafınca geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumlarının kadın lehine değiştiği tespit edilmiştir. Ayrıca anabilim dalı için öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş, en yüksek puan Fen Öğretiminde olanlara aitken, en düşük puan Türkçe Öğretmenliği Bölümüne ait olarak belirlenmiştir. Eğitim fakültelerinde Ölçme ve Değerlendirme öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler gözden geçirilerek geliştirilebilmektedir.

Ektem ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdikleri bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin düşüncelerinin tespit edilmiş ve bir durum çalışması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmada, ele alınmış tek durum öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerine yönelik düşünceleridir. Araştırmada belirtilmiş yaklaşıma yönelik algıları tespit edilen öğretmenler birer analiz birimi şeklinde değerlendirilmiştir. Bu araştırmada, 2015 ile 2016 eğitim yılı aralığında Konya’da yer alan sekiz farklı ilköğretim okulunda görevli olan yirmi sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışmanın araştırma grubunun tespit edilmesinde kolay erişilebilirlik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçüm ve değerlendirme araçlarına yönelik düşüncelerinin tespit edilmesinde “yarı yapılandırılmış görüşme formu” tercih edilmiştir. Çalışmada alternatif ölçüm ve değerlendirme teknikleri hususunda problem yaşanmasının sebepleri mevcut sınav sistemi, öğretmenin yükünü artırması, ders araç gereçlerinin yetersizliği, ev ödevlerinin veliler tarafınca gerçekleştirilmesi, sınıf mevcutlarının fazla olması ve ders saatlerinin yetersizliği şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenler bahsedilen konulara yönelik iyileştirmeler gerçekleştirilmesi gerekliliği üstünde durmuşlardır.

Karakuş ve Türkkın (2017) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, ölçme ve değerlendirme dersinin kazanımları, ölçme-değerlendirme yönü, öğretme-öğrenme süreçleri ve içeriğiyle alakalı gereksinimlerin araştırılmasını amaçlamışlardır. Bu çalışma nitel çalışma tasarımları arasında yer alan bir vaka araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda ölçme ve değerlendirme derslerinde en sık karşı karşıya kalınan sorun istatistik olarak bulunmuş ve bu sorunun kaynağı öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerinin yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Kursu daha fazla uygulama, örnek ve etkinlik eklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca her disipline özgü ölçme araçlarının ders kapsamına alınması gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca dersin kuramsal temellerinin yanı sıra öğretmenlik mesleğinde kullanılabilecek bilgi ve becerileri kapsayan somut uygulamalar ve örnekler de derse dahil edilebilmektedir.

Uçar ve Özcan (2017)'ın gerçekleştirdikleri bu araştırmanın temel amacı, ortaokullarda yer alan Türk dili öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde tercih edilen modern ölçme ve değerlendirme formlarına ilişkin algılarına yönelik bir değerlendirme gerçekleştirmektir. Nitel vaka araştırması metodolojisinin ardından bu araştırma 2016 ile 2017 akademik yılının ikinci döneminde Kuzey Kıbrıs'ta yapılmıştır. Araştırma grubu, devlet ilköğretim okullarında görevli olan, amaçlılık ve azami çeşitlendirme ölçütleri dikkate alınarak tercih edilen otuz iki Türkçe öğretmeninden meydana gelmektedir. Veri elde edebilmek adına, araştırmacılar tarafınca geliştirilmiş üç açık uçlu sorudan meydana gelen yazılı geri bildirim formlardan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesi, Türk dili öğretmenlerinin Kuzey Kıbrıs'ta yer alan devlet okullarında öğretim süreçlerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme formlarına ilişkin düşüncelerinin araştırılmasının, eğitimdeki problemlerin çözüme kavuşturulmasına önemli katkılarda bulunacağı açısından kritik öneme sahiptir. Elde edilen nitel bilgiler dikkate alındığı zaman, bu araştırma, Kuzey Kıbrıs'taki devlet okullarındaki Türk dili öğretmenlerinin modern ölçme ve değerlendirme formlarını kullanmadıkları, bunun yerine geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna varmıştır.

Ezer ve Ulukaya (2018) gerçekleştirdikleri bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaç olarak belirlemişlerdir. Nicel çalışma modelleri kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmada tanımlayıcı anket modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018 ile 2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde 122 sosyal bilgiler öğretmeni meydana getirmektedir. Bu araştırmanın veri toplama aracı Kılınç (2011) tarafınca geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Dayalı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği”dir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki fark incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, erkek katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik algılarının kadın katılımcılardan daha yüksek olduğunu gözler önüne sunmuştur. Bunun haricinde katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik seviyeleriyle eğitim geçmişleri arasındaki fark da incelenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen bulgular, katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusundaki öz yeterlik seviyeleriyle eğitim geçmişleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Araştırma neticesinde elde edilen bir diğer bulgu ise üniversitelerin Fen Edebiyat Fakültesi Tarih ve Coğrafya mezunlarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik algılarının Eğitim Fakültesi Sosyal bilgiler öğretmenliği

mezunlarına göre daha düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusunda öz yeterlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Koyuncu ve diğerlerinin (2018) gerçekleştirdikleri bu çalışmanın temel amacı, Türkiye’de “Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongreleri”nde aktarılan bildirilerin eğilimlerinin ne şekilde olduğunu tespit edilmesidir. Bu bağlamda 2008 ile 2014 yılları arasında “Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongreleri”nde sunulan bildirilerin veri toplama aracı, kullanılan veri çeşidi, örneklem büyüklüğü, araştırma modeli, araştırma türü, yazarların unvan ve kurumları, anahtar kelimeler ve konu temaları incelenmiştir. Bu çalışmada, bahsedilen kongrede gerçekleştirilen faaliyetlerin eğilimlerinin ne şekilde olduğunu tespit edilmesi ve mevcut durumun yorumlanmasını amaçladığından, çalışma deseni nitel çalışma çeşitleri arasında yer alan durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri elde etme tekniği şeklinde doküman analizinden yararlanılmıştır. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongreleri sırasında aktarılan bildirilerin genel anlamda “Geniş ölçekli sınavlar, seçme ve yerleştirme sınavları, yüksek riskli sınavlar”, “Eğitim araştırmalarında kullanılan istatistiksel yönelimler” ve “Ölçek Geliştirme ve Uyarlama” konuları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca “Etik” ve “ÖSYM Uygulamaları” temaları üzerinde çok fazla araştırma gerçekleştirilmediği tespit edilmiştir. Aktarılan bildiri çeşitlerinin genel olarak nicel çalışma olduğu, bu duruma bağlı bir şekilde betimsel araştırma ve tarama modellerinden yararlanıldığı tespit edilmiştir. Bildirilerde en fazla “geçerlik”, “güvenirlilik” ve “ölçme ve değerlendirme” anahtar kelimelerinin tespit edildiği belirlenmiştir.

Özgül ve Kangalgil (2018) yaptıkları bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçüm ve değerlendirme süreci içerisinde tercih ettikleri ölçüm ve değerlendirme tekniklerini kullanımıyla alakalı düşüncelerini tespit etmeyi amaç olarak belirlemişlerdir. Çalışma, tesadüfi örnekleme tekniğine uygun olarak belirlenmiş Trabzon, Sivas, Samsun, Ordu, İzmir, İstanbul, Hatay ve Antalya şehirlerinde MEB’e bağlı okullarda görevli olan yetmiş iki kadın ve yüz elli sekiz erkek olacak şekilde toplamda iki yüz otuz beden eğitimi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçüm ve değerlendirme süreci içerisinde tercih ettikleri ölçüm ve değerlendirme teknikleriyle alakalı düşüncelerini tespit edebilmek adına Anıl ve Acar tarafınca hazırlanmış anketten yararlanılmıştır. Anket, beden eğitimi öğretmenlerinin alternatif ve geleneksel ölçüm tekniklerinin tercih edilmesine ilişkin düşüncelerini tespit edebilmek adına uygulama boyutu, sınıf mevcudu boyutu, ekonomi

boyutu ve zaman boyutu olacak şekilde dört alt boyuta ayrılmıştır. Anket içerisinde “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Fikrim yok” ve “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak likert türü beşli derecelendirilmiş otuz yedi madde yer almaktadır. Veri analizi sonucunda ulaşılan veriler, yüzdelere ve frekans olarak hesaplanıp tablolar şeklinde sunulmuştur. Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre beden eğitimi öğretmenlerinin kullanımı en basit ve en az vakit alan ölçüm ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları, alternatif ve geleneksel ölçüm ve değerlendirme tekniklerinin hazırlanmasında maddi açıdan bir yüke girdikleri, sınıf mevcudu bakımından kalabalık sınıfların ölçüm ve değerlendirme tekniklerinden yararlanmayı negatif olarak etkilediği ve ölçüm değerlendirme tekniklerinin uygulanması bakımından gerek alternatif gerekse geleneksel ölçüm ve değerlendirme tekniklerine yönelik yeterli donanım ve bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Şahin ve Atasoy (2018) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaç ışığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin tutumlarının sınıf mevcudu, kıdem, eğitim seviyesi ve cinsiyet faktörlerine göre incelenmesi yerine getirilmiştir. Çalışma nicel çalışma tekniğinde olup tarama modeli olarak kabul edilmektedir. Çalışma evrenini 2016 ile 2017 eğitim ve öğretim yılında Çanakkale merkezde görevli olan sosyal bilgiler öğretmenleri meydana getirmektedir. Veri toplama aracı şeklinde ise Öztürk tarafınca geliştirilmiş güvenilirliğin ve geçerliliği sağlanmış “Öğretmen Alternatif Ölçme – Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutum Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçüm ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu neticesine varılmıştır. Öğretmenlerin söz konusu duyuşsal hazır bulunuşluk seviyeleri göz önünde bulundurularak alternatif ölçüm ve değerlendirmeye ilişkin işlevsel destek ve girişimler sağlayacak eğitsel politikalar geliştirilmesi önerilmiştir.

Tünkler ve Güven (2018) yaptıkları bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçüm ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin okuryazarlık seviyelerinin gelişiminde mikro öğretimin etkisini ele almışlardır. Karma yöntem desenine uygun olarak yapılmış söz konusu çalışma, iki aşamadan meydana gelmektedir. Çalışmanın ilk aşaması, ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kontrol ve deney grubu olacak şekilde iki grup hazırlanmıştır. Veri elde etme aracı şeklinde ise “Mikroöğretim Uygulama Süreci Değerlendirme Formu” ve “Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Okuryazarlık Testi”nden yararlanılmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizi sırasında Kendall’ın Uyum Katsayısı, karma model, bağımsız ve bağımlı örneklem t testi ve Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Çalışmanın ikinci aşaması, durum araştırması desenine uygun olarak hazırlanmış, bilgilerin elde edilmesinde “etkinlik değerlendirme günlükleri”, “Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Araştırmacı Gözlem Formu”ndan yararlanılmıştır. Elde edilen bilgileri açıklayacak olgu ve ilişkilere erişme konusunda içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma neticesinde mikro öğretimin sosyal bilgiler eğitmen adaylarının tamamlayıcı ölçüm ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin okuryazarlık seviyelerinin gelişiminde etkin bir metot olduğu gözler önüne sunulmuştur.

Hursen ve Birkollu (2019)’nun gerçekleştirdikleri bu çalışmanın temel amacı, eğitmenlerin süreç temelli ölçme vasıtalarına ilişkin öz yeterlik ve tutum algıları arasında bulunan ilişkinin tespit edilmesidir. Betimsel tarama modelinde yapılan çalışmaya üç yüz yirmi beş eğitmen dâhil edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, eğitmenlerin süreç temelli ölçüm vasıtalarına ilişkin tutumlarıyla öz yeterlik algıları arasında pozitif yönlü fakat düşük seviyede bir ilişki olduğunu gözler önüne sunmuştur. Ayrıca eğitmenlerin süreç temelli ölçüm araçlarına yönelik tutumlarının da pozitif olduğu tespit edilmiştir. Fakat eğitmenlerin cinsiyetlerinin süreç temelli ölçüm araçlarına ilişkin tutumlarında, kadın eğitmenlerin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Benzer olarak çalışma sonuçlarından eğitmenlerin süreç temelli ölçüm araçlarına ilişkin öz yeterlik algı seviyelerinin de orta düzeyinin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Eğitmenlerin süreç temelli ölçüm araçlarını uygulamaya ilişkin öz yeterli algılarıyla kaynak kullanımlarına ilişkin öz yeterlik algılarını da orta seviyenin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Eğitmenlerin cinsiyetleriye süreç temelli ölçüm araçlarına ilişkin öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Çalışmadan ulaşılan diğer bir sonuçsa, eğitmenlerin güçlükler ile baş etmeye ilişkin öz yeterlik algılarının orta seviyede olduğunu gözler önüne sunmuştur. Çalışma bulguları ışığında, erkek eğitmenlerin süreç temelli ölçüm araçlarına yönelik tutumlarını pozitif olarak geliştirecek öğretimlerin düzenlenmesi tavsiye edilmektedir. Bunun haricinde eğitmenlerin güçlüklerle baş etme yeteneklerini geliştirecek hizmet içi öğretimlerin düzenlenmesi de tavsiye edilmektedir.

Kılınç (2019)’in gerçekleştirdiği bu araştırmanın temel amacı, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde zaman kazandıran ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanma seviyesini incelemektir. Çalışma tanımlayıcı bir anket olarak hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Yedi farklı öğretmen yetiştirme programında öğrenim alan iki yüz öğretmen adayı, Türkiye’nin

Akdeniz bölgesinde yer alan eğitim fakültesinden uygun bir şekilde örneklenmiştir. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafınca geliştirilmiş envanter vasıtasıyla elde edilmiştir. Veriler ikili ve çoklu karşılaştırma teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırma, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının derslerinde zaman kazandıran ölçme ve değerlendirme tekniklerini orta düzeyde kullandıklarını gözler önüne sunmuştur. Bahsedilen yöntemler genellikle okul öncesi eğitimde ve en az matematik eğitimi bölümünde kullanılmıştır. Tüm öğretmen yetiştirme programlarında en sık kullanılan zaman kazandıran ölçme ve değerlendirme yöntemi Avantaj/Dezavantaj Listeleme Tekniği olarak tespit edilmiştir. En az tercih edilen yöntem ise Bir Dakikalık Kâğıt Testi olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar, güncel literatüre göre öğretmen nitelikleri bakımından tartışılmıştır.

Özeren ve Akpunar (2019)'ın yaptıkları bu çalışmanın temel amacı, lise öğretmenlerinin öğretim sürecinde tercih ettikleri tekniklerle ölçme ve değerlendirme tercihlerinin epistemolojik bir analizini gerçekleştirmektir. Çalışma tanımlayıcı modele dayalı olup toplam 819 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Veriler bilgi formu vasıtasıyla toplanmış ve bilimsel istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda çalışmaya dâhil olan lise öğretmenlerinin epistemolojik inanç bakımından kısmen yeterli oldukları görülmektedir; fakat bu öğretmenler, bir konuyu öğretirken ve sınav yaparken bilginin niteliğinden oldukça yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadeleri ve uygulamaları arasında bir ikilem olduğu görüldüğü zaman, ifadeler şüpheli olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yazılı sınav yapmayı tercih ederken öğretim sürecinde sunum yöntemini kullanmışlardır. Bu tercihler şüpheli noktayı haklı çıkarmıştır. Çalışmaya dâhil olan öğretmenlerin epistemolojik eksikliğini gözler önüne sunan söz konusu durum, mevcut eğitim programlarıyla öğretmenler arasındaki epistemolojik tutarsızlığın da bir göstergesidir. Bu gösterge, Türkiye’de modern yapılandırmacı eğitim programlarının geleneksel anlamda uygulandığını göstermektedir. Eğitim programlarını, doğalarını epistemolojik olarak yok ederek uygulamaya koymak, Türkiye'nin eğitim hedeflerine ulaşmasını engelleyebilecek ciddi bir risktir. Yapılandırmacı yaklaşımın etkin eğitimin sağlanmasına ve yaratıcı bireyler yetiştirme sürecine önemli katkılar sağladığı bilinmektedir.

Baran (2020) gerçekleştirdiği bu çalışma, uzaktan eğitimde ve açık eğitimde ölçüm ve değerlendirme konusuna yönelik bir derleme araştırması olarak kabul edilmektedir. Çalışma dahilinde “açık ve uzaktan eğitim” ve “ölçme ve değerlendirme” olarak belirlenmiş anahtar kelimelerden yararlanılarak literatür taraması yapılmıştır. Bu bağlamda öncelikle açık ve

uzaktan eğitimde ölçüm ve değerlendirme araçlarına yönelik sınıflandırmalar tanıtılmıştır. Daha sonrasında açık ve uzaktan öğretimde tercih edilen ölçüm ve değerlendirme türlerine yönelik bilgi sunulmuş, büyük üniversitelerde tercih edilen ölçüm ve değerlendirme tekniklerine göz atılmıştır. Aynı şekilde açık üniversitelerde değerlendirme süreci içerisinde tercih edilen ölçüm tekniklerinin neler oldukları ve açık üniversitelerde sınav ve ödev yüzdeleri konularına yönelik veriler paylaşılmıştır. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi sınavları ve ders geçme konusu incelenmiştir. Çalışma neticesinde açık ve uzaktan öğretim sistemleri dâhilinde kullanılan ölçüm ve değerlendirme tekniklerinin dünya çapında 21.yy öğrenenlerinin üst seviye düşünme yeteneklerinin değerlendirilmesine olanak tanıyacak niteliğe sahip olması gerekliliği ortaya sunulmuştur.

Seheryeli ve Gelbal (2020) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, kamu, özel ve Uluslararası Bakalorya Okullarında çalışan öğretmenlerin değerlendirme faaliyetleri, değerlendirme araçlarından yararlanılması, bilgilerin belgelenme sıklığı ve hem öğrencilere hem de velilere verilen geri bildirim sıklıklarına ilişkin düşüncelerini araştırmayı amaç olarak belirlemişlerdir. 168 eğitimden veri elde edebilmek adına bir anketten yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin seksen dördü devlet okullarından, otuzu Uluslararası Bakalorya okullarından ve elli dördü özel okullardan gelmektedir. Verileri tanımlamak için yüzdeler ve frekanslar incelenerek dağılımları için ki-kare testi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 2 temel sonuca varılmıştır. Bahsedilen sonuçlardan ilki, devlet okulları ve özel okulların, geleneksel yöntemler tercih edildiği zaman sınava ilişkin hazırlık ve değerlendirmeler bakımından Uluslararası Bakalorya okullarından farklı olmasıdır. İkincisi, Uluslararası Bakalorya okullarının, verileri belgelemek ve öğrenmeyi geliştirmeye ilişkin değerlendirmenin raporlanması ve sürece dayalı değerlendirme bakımından devlet okullarından ve özel okullardan farklı olmasıdır. Öğretmenlerin düşünceleri bakımından, Uluslararası Bakalorya okullarından gelenler, bir değerlendirme politikasına sahip olma, ortaklar ve uzmanlarla işbirliğine dayalı planlama süreçleri, bireysel farklılıkları dikkate alma ve süreçleri izlemek için bir denetim mekanizmasına sahip olma açısından bir fark olduğuna inanmaktadırlar.

Zengin ve diğerlerinin (2020) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, Türkiye Cumhuriyeti'nde son 5 yıl içerisinde yayınlanmış STEM temelli akademik faaliyetleri tercih edilen ölçüm ve değerlendirme teknikleri bakımından araştırmak amaç olarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel çalışma tekniklerinden doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmada STEM eğitimiyle alakalı son 5 yıl içerisinde Türkiye Cumhuriyeti'nde yayınlanan kırk akademik araştırma değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler içerik analizine tabi tutulup açık

kodlamalar gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen analizlerin dürüstlüğü ve inandırıcılığını sağlayabilmek adına kodlamalar farklı bir araştırmacı tarafınca da gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler neticesinde çalışmalarda kullanılan ölçüm ve değerlendirme tekniklerinin STEM ile bağdaştırılan bir değişkeni test etme ve STEM çalışmalarıyla alakalı sınıf içi değerlendirmeler olacak şekilde 2 farklı biçimde toplandığı tespit edilmiştir. Birinci boyutun disiplinler arası, yetenek, duyuşsal ve bilişsel temalardan meydana geldiği ikinci boyutunsa süreç ve sonuç değerlendirme şeklinde ayrıldığı gözlemlenmiştir. Ölçüm ve değerlendirmelerin sınıf içi boyutunda uygulanan tekniklerin büyük bir kısmının mühendislik ve bilim entegrasyonunun değerlendirilmesine ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular değerlendirildiği zaman, ölçüm ve değerlendirme konusuna yönelik gerçekleştirilen STEM temelli faaliyetlerde izlenen belli standartların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Söz konusu standartların oluşturulabilmesi adına ülke genelinde uygulanacak ölçüm ve değerlendirme kriterlerin hazırlanması ve öğretmenlere STEM temelli çalışmalarda tercih edilebilecek ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin hizmet içi eğitimlerin gösterilmesi tavsiye edilmektedir.

Tekin ve diğerlerinin (2022) yaptıkları bu çalışmanın temel amacı, sağlık sektöründe eğitim alan öğrencilerin uzaktan öğretimde kullanılan ölçüm ve değerlendirme teknikleriyle alakalı düşüncelerinin incelenmesidir. Çalışma, kesitsel çeşitte ve betimleme maksadıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan bilgiler, uzman düşünceleri göz önünde bulundurularak hazırlanmış dört açık uçlu ve on dört likert çeşidinde maddeden meydana gelen bir anket ile toplanmıştır. Çalışmaya “Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören yetmiş öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, tümevarımsal içerik analiz ve betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular sağlık öğrenimi gören öğrencilerin uzaktan öğrenim sürecinde ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin motivasyonlarını artırmadığını, geri dönüt almanın basit olmadığını, imkan eşitliği sağlamadığını, teknik problemler sebebiyle sağlıklı bir şekilde sürdürülemediğini, uygulamaya dayanan öğrenmeleri ölçemediğini, kopyaya yol açtığını göstermiştir. Bu duruma karşın öğrenciler, pandemi zamanında elektronik değerlendirmede bulunmalarının Covid-19’a karşı koruma konusunda etki sahibi olduğunu ve bu açıdan hastalanma karşısında stresi düşürdüğünü bildirmişlerdir. Elektronik değerlendirmenin pozitif yönlü taraflarını belirtmekte olan öğrencilerin bütün katılımcı öğrencilere oranı %30,7 olarak tespit edilmiştir. Elektronik değerlendirmenin negatif yönlü taraflarını belirtmiş olan

öğrencilerin bütün katılımcı öğrencilere oranıysa %69,3 olarak belirlenmiştir. Gerçekleştirilen çalışma neticesinde öğrencilerin uzaktan eğitimde ulaşım problemlerinin gözlemlendiği, elektronik değerlendirmede adaletsizlikler yaşandığı, hile ve kopyaya sık sık başvurulduğu benzeri negatif yönlü taraflarının yanında ev ortamından sınava dâhil olunmasının stresi düşürdüğü, maddi bakımdan katkıda bulunduğu gibi pozitif yönlü etkilere sahip olduğu da tespit edilmiştir.

Aslan (2024) gerçekleştirdiği bu çalışmada, ortaokullarda ana dili eğitiminde tercih edilen ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ve araçlarına yönelik kıyaslamalı bir analiz gerçekleştirmeyi amaç olarak belirlemiştir. Araştırmada kullanılan veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak on altısı İtalyanca ve on sekizi Türkçe olacak şekilde toplam otuz dört öğretmenin vermiş olduğu cevaplardan elde edilmiştir. İçerik analiziyle ulaşılan sonuçlar; iki devlet arasında konuşma, dinleme, yazma ve okuma olacak şekilde dil bilgisi öğretiminde ve dil beceri alanlarında ölçüm ve değerlendirmenin amacına, süresine ve sonucuna yönelik benzerliklerin yanı sıra ciddi farklar olduğunu gözler önüne sunmuştur. Bahsedilen sonuçlardan yola çıkarak Türkçe öğretmenlerinin ana dili eğitiminde kullandıkları ölçüm ve değerlendirme teknikleriyle ders materyalleri ve ortak sınavlar arasında bulunan uyumsuzluklardan kaynaklı problemlerle karşı karşıya kaldıkları, salt bu tekniklerden faydalanmanın öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenme sürecini geliştirme konusunda yetersiz olduğu, İtalyanca öğretmenlerinin ise ölçüm ve değerlendirme süresini daha kapsayıcı ve disiplinler arası değerlendirdikleri, kullandıkları ölçüm ve değerlendirme araçlarının sosyal – bilişsel bağlamını göz önünde bulundurdıkları ve süreç içerisinde bulunan boşlukların, öğretmenin farkındalık düzeyiyle doldurulabileceğini varsaydıkları neticesine ulaşılmıştır. Bunun haricinde öğretmenler tarafınca ölçüm ve değerlendirme sürecine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Ömeroğlu (2024) gerçekleştirdiği bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları sınav sorularını öğrenme alanları, bilişsel alan basamakları ve ölçüm ve değerlendirme teknikleri bakımından ele almayı amaçlamıştır. 2022 ile 2023 eğitim ve öğretim yılı aralığının ilk döneminde ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde uygulanmış olan seksen bir sınav kâğıdına ilişkin 1.179 soru analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen verilere erişimde en yüksek çeşitlilik örnekleme metodu kullanılmıştır. Sınav kâğıtları, araştırmacı tarafınca geliştirilmiş “Türkçe Dersi Sınav Sorularını Değerlendirme Formu”ndan yararlanılarak incelenmiştir. Ulaşılan bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Sınav kâğıtlarına

bakıldığı zaman eğitim alanlarında yazma, dil bilgisi ve okumayla alakalı problemlerin haricinde konuşma ve dinleme yeteneklerine ilişkin soruların bulunmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli soruların en fazla kullanılma oranına sahip ölçüm ve değerlendirme tekniği olduğu ve yorumlamaya yardımcı olan açık uçlu sorularla üst seviye bilişsel yeteneklerden yararlanılmasına olanak tanıyan soruların sınırlı sayıda sorulduğu saptanmıştır. Sonuç itibarıyla ortaokul seviyesi Türkçe dersi sınavlarında açık uçlu sorularla üst seviye bilişsel yetenekleri geliştirecek soruların çoğaltılmasının ölçüm ve değerlendirme sürecini yönlendirme bakımından fazlasıyla değerli olduğu belirtilmektedir.

2.2. Konu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik farklı zamanlarda yurt dışında gerçekleştirilmiş araştırmalar bazıları, sonuçları ile birlikte aşağıda listelenmiştir:

Maulana ve diğerleri (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programlarında böyle bir önlemin pratik değerini araştırmak için öğrencilerin (hizmet öncesi) öğretmenlerin öğretim davranışlarına ilişkin algılarına dokunan bir önlemin geliştirilmesini incelemektedirler. Hollanda’da ortaöğretimde öğretmenlik yapan 91 hizmet öncesi öğretmenden oluşan 1.635 öğrenciden oluşan bir örneklemden, analizler için 45 öğretmenden oluşan 809 öğrenciden ve 46 öğretmenden oluşan 826 öğrenciden oluşan rastgele alt örnekler kullanılmıştır. Verilere Rasch modellemesi kullanılmadan önce klasik test analizleri ön yaklaşım olarak kullanılmıştır. Ek olarak, ölçünün öğrencinin akademik katılımı üzerindeki öngörücü geçerliliğini dış ölçüt olarak incelemek için çok düzeyli analizler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin davranışlarının kısaltılmış ve temsili bir ölçüsünün Rasch modelinin gerekliliklerini yeterince karşıladığını gözler önüne sunmuştur. Ayrıca, kısaltılmış önlemin öngörücü kalitesi doğrulanmıştır. Bulguların araştırma ve eğitim uygulamaları üzerindeki etkileri tartışılmıştır.

Saljooghi ve Salehi, (2016)’nin gerçekleştirdikleri bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin tutumunun nedensel bir modelini tasarlamak, geliştirmek ve öğretmenlerin etkinlik duygusunun iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerindeki aracılık rolüyle değerlendirmektir. Çalışma popülasyonu, Tahran’daki yalnızca erkeklere özel liselerin tüm öğretmenlerini içermektedir. Araştırmada kullanılabilirlik örneklemeinden yararlanılarak örneklem popülasyon olarak 117 öğretmen seçilmiştir. Bu araştırma, amacı açısından uygulamalı, veri toplama yöntemi açısından tanımlayıcı bir araştırmadır. Ayrıca,

araştırma yapısal denklem modellemesi yoluyla korelasyonel bir araştırma tasarımı kullanmaktadır. Çalışma değişkenlerini ölçmek için Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesine yönelik Tutumları, Öğretmenlerin Etkinlik Duygusu, iş tatmini ve Örgütsel Bağlılık gibi anketler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve öz yeterlik üzerinde önemli bir olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin etkinlik duygusunun iş tatmini üzerinde önemli bir olumlu etkisi olmuştur. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının, öz yeterliğin aracılık rolü ile örgütsel bağlılık üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu nedenle, bu çalışma öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumunun nedensel modelini, öğretmenlerin etkinlik duygusunun aracılık rolüyle doğrulamıştır. Son olarak, yapısal denklem modellemesi, öğretmenlerin İran Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışan performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının iş tatmini, etkinlik duygusu ve örgütsel bağlılık üzerindeki olumlu etkisini yansıtmaktadır.

Bradley-Levine ve diğerleri (2017) gerçekleştirdikleri bu çalışmada, eğitimcilerin öğretmen değerlendirme sürecine yönelik algılarının, öğretmen liderlerinin değerlendirici olarak katılımından nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Araştırmada ulaşılan bilgiler, eğitimcilerin ve öğretmen liderlerinin okullarındaki liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının yanı sıra ABD merkezli bir değerlendirme modeli bağlamında değerlendirme sürecini ölçen çevrimiçi karma yöntemler anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, eğitimcilerin liderlik algıları ile öğretmenin öğrettiği not düzeyine ve öğretmenin değerlendirmedeki rolüne göre değerlendirme süreci arasında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçların, öğretmen değerlendirme uygulamaları, prosedürleri ve politikaları tasarlamada yer alan okul liderleri ve politika yapıcılar için etkileri bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmen liderlerinin, öğretmen değerlendiricisi olarak ne zaman veya ne zaman çalıştıkları konusunda çalışmalarını nasıl daha etkili bir şekilde tasarlayıp yürütebileceklerinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

Prasertsin (2015) gerçekleştirdiği bu çalışmada, öğretmenlerin eğitim çalışmalarına ilişkin faaliyetlerini desteklemek için araştırma, değerlendirme ölçümü, kalite güvencesi ve entegre araştırma, değerlendirme ölçümü ve kalite güvencesi faktörlerini içeren entegre araştırma modelinin bileşen faktörlerini analiz etmek için doğrulayıcı faktör analizini benimsemiştir. Modelin kendisi, okul organizasyonu içindeki iş tahsis yapısını iyileştirmek için strateji geliştirmeyi desteklemek için kullanılabilir. Örnek anket, üç eğitim bölümünden 620

öğretmenden meydana gelmektedir: Eğitim Bakanlığı Bangkok Büyükşehir İdaresi, Temel Eğitim Komisyonu Ofisi ve Özel Eğitim Komisyonu Ofisi. Araştırmada veri toplama yapılarak elde edilen veriler ölçülmüştür. İncelenen bileşenlerin Windows için SPSS kullanılarak dönme eksenlerinde analiz edilmesi ve LISREL 8.8 (Student) kullanılarak doğrulayıcı analizler yapılarak gerçekleştirilmiştir. LISREL kullanarak bileşenlerin doğrulayıcı analizi sonuçları, modelin uygun olduğunu göstermiştir.

Klaharn (2018) yaptığı bu çalışmada, eğitimcilerin ölçme ve değerlendirmede analitik düşünme becerilerine odaklanan bir eğitim kursu düzenlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın üç aşaması aşağıdaki gibidir: 1) Öğretmenlerin analitik düşünme becerilerindeki sorunlarının ve ihtiyaçlarının mevcut durumu; 2) Bir eğitim kursu geliştirilmiş ve 3) Bir kurs tasarlama deneme ve etkinlik değerlendirmesi. Araştırmada, 11 ile 12 Mayıs tarihleri arasında tek grup ön test-son test tasarımı ile uygulanmıştır. Araştırma örneklemi, Tayland'daki büyük okullardaki beş bölgesel bölgeden ilköğretim ve ortaokul düzeyinde öğretmenlik yapan 440 öğretmenden meydana gelmektedir. Faz 1 için çok aşamalı rastgele örnekleme yoluyla seçilmişlerdir. 2. Aşamada amaca yönelik örnekleme ile beş uzman seçilmiştir. Araştırmaya örneklemden toplam 30 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırma araçları mülakat, anket, test, değerlendirme formu ve eğitim kursunu içermektedir. Veri analizinde ortalama, standart sapma, yüzde, eşleştirilmiş örnekler testi kullanılmıştır. Görüşme verileri için Öncelikli İhtiyaçlar Endeksi (PNI değiştirilmiş) ve içerik analizi kullanılmıştır.

Omar ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri bu araştırmada, üniversite kolejlerinde yer alan öğrenciler arasında en sevilen öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma tanımlayıcı bir anket tasarımı benimsenmiştir; Anketin kendi kendine yönetilen kopyaları, üniversite kolejlerindeki 1638 öğrenciden rastgele bir örneklem yöntemiyle seçilen verileri oluşturmak için kullanılmıştır. Verilerin analizinde sıklık ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin tercih ettiği 12 öğretim yöntemini (ters çevrilmiş öğrenme, karma öğrenme, eşzamanlı e-öğrenme, eşzamansız e-öğrenme, sanal öğrenme, bilimsel geziler, işyerinde eğitim, problem çözme, eleştirel düşünme, ziyaretçi dersi, proje ve etkinliklerle öğrenme ve tartışma) ve yedi yöntemi göstermiştir öğrencilerin tercih ettiği değerlendirme (çoktan seçmeli testle değerlendirme, doğru ve yanlış test, gözlem, yazılı test, mülakat (yüz yüze), performans değerlendirmesi ve portföy değerlendirmesi). Sonuçlar ayrıca öğrencilerin tercih ettiği öğretim yönteminin en yüksek frekansı 1575 (%96) aldığı ters çevrilmiş öğrenme yöntemi olduğunu; öğrencilerin tercih ettiği değerlendirme yöntemi ise en yüksek frekansı 1623 (%99) aldığı çoktan seçmeli

değerlendirme yöntemi olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılar, üniversite yükseköğretim üyelerinin öğrencilerin tercih ettiği öğretim ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını önermişlerdir.

Rodl ve diğerleri (2020) gerçekleştirdikleri bu çalışmada, Q metodolojisini öğretmen değerlendirme araştırmalarında, özellikle engelli öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan değerlendirme önlemlerini inceleyen araştırmalarda kullanılmak üzere ampirik bir yaklaşım olarak incelemektedirler. Q, katılımcıların bir kişiyi ya da davranışı karakterize ederken öğeleri birbirine göre sıralamasını veya ölçeklendirmesini gerektiren nitelik niteliğinde bir yöntemdir. Katılımcı bakış açıları birbiriyle ilişkilidir ve belirli bir alanı temsil eden öğelerin belirginliğine ilişkin ortak bakış açılarını belirlemek için faktör analiz edilmektedir. Bu araştırma, Q metodolojisine genel bir bakış sağlar ve özel eğitim öğretmenlerinin öğretim uygulamalarının göze çarpan özelliklerinin ortak bakış açılarını belirlemek için Q'yu kullanan bir çalışmanın açıklamasını içermektedir. Öğretmen değerlendirme araştırmalarında Q'nun geniş çapta kullanılmasına ilişkin çıkarımlar ve özel eğitim öğretmeni değerlendirmesi özellikle tartışılmaktadır.

2.3. Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili çalışmalar incelendiğinde, doğrudan veya dolaylı bu araştırmanın konusu ile ilgili bir çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Genel olarak araştırmaların konusunu, 2006 yılında yapılandırmacı yaklaşım adı altında öğretim programlarının yenilenmesi ile kullanılmaya başlanan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının öğretmenler tarafından kullanım sıklığı, öğretmenlerin bu araçları kullanımına yönelik yeterlik algıları, öğretmenlerin bu araçlarla ilgili düşünce ve tutumları ve bu araçlardan yararlanma durumları oluşturmuştur. Yapılan araştırmalarda genel olarak nitel ve mix analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarına karşı olumlu tutumda olmalarına rağmen hala geleneksel ölçme araçlarını kullanma eğilimlerinde oldukları görülmüştür.

III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşı karşıya kaldıkları problemlerin farklı değişkenler açısından ele alınmasıdır. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanan, elde edilen verilerdeki algıların, davranışların, tutumların ve durumların doğal ortamında gerçekçi, tarafsız ve bütünsel bir şekilde ortaya koymaya çalışan araştırma modelidir. Araştırmacı, topladığı verilerle birlikte daha önceden ortaya konmamış olan bazı sonuçları kendi aralarında anlamlandırarak bir kuram veya modelleme çalışması yapar. Bu çalışmayı yaparken, esnek ve tümevarıma dayalı bir yol izler (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme tekniği, katılımcılarla ilgili anlık gözlemlenemeyecek kriterlerin, araştırmacının görüşme öncesinde belirli amaçlara hizmet eden soruları hazırlayarak katılımcılara yöneltip, onların düşüncelerine ulaşip araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olacağı nitel bir araştırma tekniğidir (Creswell, 2017).

Yarı-yapılandırılmış görüşme, genel itibarıyla bir yol haritasına sahiptir. Bu görüşme türünde, görüşme öncesinde tasarlanan bir dizi soruları içeren bir görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme esnasında görüşmecilerin özellikleri doğrultusunda genel çerçevede dâhilindeki sorularda değişiklik yapılabilir (yeni soru eklemek veya çıkarmak gibi). Böylece araştırma konusunun farklı boyutlarının ortaya çıkarılması sağlanır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2007).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan

birimler (nesneler, olaylar, kişiler vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmanın çalışma grubu devlet ve özel kurumlarda görev yapan 30 İngilizce öğretmeninden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarma noktasında görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim ve esneklik yoluyla irdelenebilecek olanakları sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında konuya ilişkin literatür detaylı olarak incelenmiş ve İngilizce öğretmenlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşı karşıya kaldıkları problemler göz önüne alınarak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun kapsam ve içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında faaliyet gösteren akademisyenlerden alınmıştır. Alınan geri dönüşler sonucunda son haline getirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıdaki gibidir:

1. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri mezun olduğunuz üniversite, eğitim durumunuz ve deneyiminiz açısından değerlendiriniz.
 - a. Lisans eğitiminiz boyunca aldığınız herhangi bir ders size bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca bahseder misiniz?
 - b. Lisansüstü eğitiminiz veya meslekteki tecrübeniz size bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca bahseder misiniz?
 - c. Bu konu ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim, seminer veya kursa katıldınız mı? Katıldıysanız ne gibi katkıları oldu?
2. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri okul yönetimi, okulun vizyonu ve fiziki imkânları bakımından değerlendiriniz.
 - a. Okul müdürü veya vizyonu süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımında herhangi bir olumsuzluk oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.
 - b. Okul ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi fiziki koşullar bu ölçme araçlarını kullanmanızda bir engel oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.

3. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından değerlendiriniz.

a. LGS, YKS gibi merkezi sınavlar ile süreç odaklı ölçme araçları birbirleriyle örtüşmemektedir. Bu durumun yarattığı olumsuzluklardan kısaca bahsediniz.

4. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendiriniz.

a. Öğrenci başarısında kriteri yüksek notlar olan velilerin oluşturduğu olumsuzluklar var mıdır? Kısaca bahsediniz.

b. Verilen performans ödevi proje gibi çalışmaların evde veliler tarafından yapılıyor olmasını değerlendiriniz.

5. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğrenci açısından değerlendiriniz.

a. Öğrencinin farkındalığı, motivasyonu veya sorumluluklarını zamanında yerine getirmeme gibi öğrenci bazlı yaşadığınız sorunlardan bahsediniz.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler ise öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara sessiz bir ortamda görüşme sorularının bulunduğu form yöneltilmiş ve her bir soruyu cevaplamaları sağlanmıştır. Her katılımcı için görüşme 10-15 dakika süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Etik boyut çerçevesinde katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli kalması sağlanmış ve katılımcılara verilen kodlar (Ö1, Ö2, Ö3..., Ö30) ile veriler sunulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Toplanan verilerin analizi sırasında içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analiz olay, durum ve sözcüklere yönelik olarak gerekli bilginin aktarıldığı ve işlenmemiş verinin oluşturulan temalar bakımından tekrardan toplanarak direkt alıntılar sayesinde okuyan kişilere aktarılmasıdır. İçerik analizinde ise esas hedef, elde edilen verileri ifade edebilecek bağlantı ve sözcüklere erişmektir (Guba ve Lincoln, 1982, s. 328). Betimsel analizde kısaca aktarılan ve kişisel görüşlere yer verilen verilere sonrasında içerik analizinde

daha detaylı bir analiz gerçekleştirilir ve betimsel işlemlerde dikkatten kaçan temalar ve sözcüklere bu analiz neticesinde erişilebilir. İçerik analizinde esasen gerçekleştirilen uygulama, benzer verileri birtakım temalar ve sözcükler kapsamında birleştirmek daha sonra ise verileri okuyan kişilerin kavrayabileceği bir şekilde düzenleyerek ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dolayısıyla araştırmada İngilizce öğretmenlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşı karşıya kaldıkları problemlerin neler olduğunun belirlenmesi için görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu verilerin değerlendirilmesinde en kullanışlı analiz tekniğinin içerik analizi ve betimsel analiz olduğu varsayılmaktadır. Yapılan içerik analizleri sonunda analizi gerçekleştirilen durumların hazırlanan kategorilere yönelik olarak yinelenme frekansları tespit edilmiş ve bunlara yönelik olarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların verdiği cevaplardan oluşturulan tema ve kodlar bağımsız bir araştırmacının da yardımı ile gerçekleşmiştir. Elde edilen verilen çözümlemeleri ve yorumlanması iki araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak yapılmış ve sonuçlar yüksek oranda benzerlik göstermiştir. Bu benzerlik araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, İngilizce öğretmenlerini süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede karşı karşıya kaldıkları problemlerin farklı değişkenler açısından ele alınmasına yönelik yapılan görüşmelere ilişkin nitel analiz bulgularına yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda, 5 tema ve bunlara ait kodlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ise temalar, kategoriler ve kodlara uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Görüşmeler esnasında verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

4.1. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Deneyim Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcılardan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri mezun oldukları üniversite, eğitim durumları ve deneyimleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- “Lisans eğitiminiz boyunca aldığınız herhangi bir ders bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca anlatır mısınız?”
- “Lisansüstü eğitiminiz veya meslekteki tecrübeniz bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca anlatır mısınız?”
- “Bu konu ile ilgili herhangi bir hizmetçi eğitim, seminer veya kursa katıldınız mı? Katıldıysanız ne gibi katkıları oldu?”

Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların frekans değerleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretmen Eğitimi ve Mesleki Deneyim Açısından Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	f
Öğretmen Eğitimi ve	Değerlendirme araçlarını kullanırken pratiğin ve tecrübenin önemli bir katkısının olduğunu fark etme	21

Mesleki Deneyim	Lisans eğitiminde alınan derslerin karşılaşılabilecek güçlüklerle ön hazırlık sağlaması	10
	Lisans eğitiminde alınan derslerin bilgi ve mesleki tecrübeyi arttırması	4
	Lisans eğitiminde bu araçlarla ilgili teorik bir eğitim verilmesinin dezavantaj yaratması	13
	Lisans eğitiminde alınan derslerin sonuç odaklı olması nedeniyle süreç odaklı ölçme değerlendirme açısından katkı sağlamaması	12
	Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken takip ve yönlendirme noktasında sorunlar yaşanması	4
	Lisansüstü eğitiminde alınan derslerin süreç odaklı ölçme değerlendirmeye katkı sağlaması	1
	Seminer ve çevrimiçi kursların sürece katkı sağlaması	3

Tablo 5'e göre, lisans eğitiminde bu araçlarla ilgili teorik bir eğitim verilmesinin dezavantaj yaratması, lisans eğitiminde alınan derslerin sonuç odaklı olması nedeniyle süreç odaklı ölçme değerlendirme açısından katkı sağlamaması ve süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken takip ve yönlendirme noktasında sorunlar yaşanması yönünden öğretmen eğitimi ve mesleki deneyiminin olumsuz yönde güçlükler oluşturduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra değerlendirme araçlarını kullanırken pratiğin ve tecrübenin önemli bir katkısının olduğunu fark etme, lisans eğitiminde alınan derslerin karşılaşılabilecek güçlüklerle ön hazırlık sağlaması, lisans eğitiminde alınan derslerin bilgi ve mesleki tecrübeyi arttırması, lisansüstü eğitiminde alınan derslerin süreç odaklı ölçme değerlendirmeye katkı sağlaması ve seminer ve çevrimiçi kursların sürece katkı sağlaması gibi etkenlerin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımını olumlu yönde etkilediği de fark edilmiştir. Özellikle süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken pratiğin ve tecrübenin önemli bir katkısının olduğunu fark eden pek çok öğretmen olmuştur.

Aşağıda süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğretmen eğitimi ve mesleki deneyim açısından değerlendirilmesi teması ve alt kategorisine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Lisans eğitimim boyunca aldığım dersler süreçten ziyade sonuç odaklı olduğu için bana herhangi bir katkısı olmadı. Öte yandan mesleğe başlamamla birlikte konunun öğrencim için öneminin ortaya çıkması ile benden daha kıdemli öğretmenlerimin yönlendirmesi ile kullanmaya başladım. Karşılaştığım zorluklar ise genel olarak takip ve yönlendirme konusunda oldu. Zaman içinde daha etkin kullanmaya başladım.” (Ö4)

“Üniversite eğitimim süreç odaklı değerlendirme araçları ile ilgili yeterli desteği sağladığını düşünüyorum. Hatta ölçme dersinde bu konu ile ilgili “demo ders” ile pratiğini bile yapmıştık. Yani lisans eğitimim bana bu konuda yeterince yardımcı oldu. Ek bir eğitime vs. ihtiyaç duymadım.” (Ö7)

4.2. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Okul Yönetimi, Okul Vizyonu ve Fiziki İmkânlar Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcılardan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri okul yönetimi, okul vizyonu ve fiziki imkânlar açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Okul müdürü veya vizyonu süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımında herhangi bir olumsuzluk oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.
- Okul ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi fiziki koşullar bu ölçme araçlarını kullanmanızda bir engel oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.

Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Okul Yönetimi, Okul Vizyonu ve Fiziki İmkânlar Açısından Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	f
Okul Yönetimi, Okul Vizyonu ve Fiziki İmkânlar	Daha çok süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılması	3
	Sınıf mevcudunun sınıf kapasitesine göre yeterli olduğunda karşılaşılan güçlükleri daha kolay önleyebilme	7
	Sınıf mevcudunun yüksek olmasının yönetimi ve süreci zorlaştırması	18
	Okul müdürü ve vizyonunun sürece yansımaması	5
	Okulun fiziki imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler yaşanması	10
	Okul yönetiminin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme için gerekli alt yapıyı oluşturması	8
	Grup ve akran değerlendirme araçlarını kullanmada zorluk yaşama	3
	Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımının zaman alıcı olması	13
	Puanlama objektifliği nedeniyle sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması	5
	Okul yönetiminin sonuç odaklı olmasının süreç odaklı sisteme geçişi zorlaştırması	12

Tablo 6'ya göre süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin okul yönetimi, okul vizyonu ve fiziki imkânlar açısından değerlendirildiğinde, daha çok süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılması, sınıf mevcudunun sınıf kapasitesine göre yeterli olduğunda karşılaşılan güçlükleri daha kolay önleyebilme, sınıf mevcudunun yüksek olmasının yönetimi ve süreci zorlaştırması, okul müdürü ve vizyonunun sürece yansımaması, okulun fiziki imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler yaşanması, okul yönetiminin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme için gerekli alt yapıyı oluşturması, grup ve akran değerlendirme araçlarını kullanmada zorluk yaşama, süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımının zaman alıcı olması, puanlama objektifliği nedeniyle sonuç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması ve okul yönetiminin sonuç odaklı olmasının süreç odaklı sisteme geçişi zorlaştırması yönünden düşüncelerin sıralandığı görülmüştür. Bu sıralanan etmenler arasında en belirgin olan güçlüğün ise sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığı söylenilebilir.

Aşağıda süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin okul yönetimi, okul vizyonu ve fiziki imkânlar açısından değerlendirilmesi teması ve alt kategorisine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Olumsuzluk oluşturmadı. Sınıf mevcudu bazen sıkıntı ve engel oluşturdu. Grup ve akran değerlendirme araçlarını kullanırken zorluk yaşadım.” (Ö6)

“Elbette oluşturuyor. Artık okul müdürleri okul başarısını sınav odaklı olarak düşünüyor. O yüzden öğrencileri LGS'ye yönelik çalıştırmamızı istiyor. Bir de devlet okullarında sınıf mevcutları hep fazla özellikle il merkezlerinde. Bu yüzden bir hevesle portfolyo, proje diye başlayıp, yorgunluk, zaman yönetimi gibi sıkıntılardan ve puanlama objektifliği gibi sorunlardan dolayı klasik sınavlara dönüyoruz.” (Ö8)

4.3. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretim Programı ve Merkezi Sınavlar Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcılardan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri öğretim programları ve merkezi sınavlar açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara aşağıdaki soru yöneltilmiştir:

- LGS, YKS gibi merkezi sınavlar ile süreç odaklı ölçme araçları birbirleriyle örtüşmemektedir. Bu durumun yarattığı olumsuzluklardan ve öğretim programı ile ilgili karşılaştığınız güçlüklerden kısaca bahsediniz.

Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğretim Programı ve Merkezi Sınavlar Açısından Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	Frekans
Öğretim Programı ve Merkezi Sınavlar	Ölçme araçlarının ana sınavlarla örtüşmemesi durumunda dersin gidişatı ve ölçme araçlarını kullanım kapasitesinin azalması	10
	Süreç odaklı ölçme araçlarının süreç içinde kullanımının azalması	8
	Öğrenci ve velilerin beklentisinin süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı sınırlandırması	14
	LGS, YKS gibi sınavların bulunduğu sonuç odaklı bir sistemde, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin ikinci planda kalması	22
	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin öğrencilerde ön yargı ve yakınmalar yaratması	11
	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin başarıyı olumsuz etkilemesi	6

Tablo 7’ye göre süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından değerlendirildiğinde, ölçme araçlarının ana sınavlarla örtüşmemesi durumunda dersin gidişatı ve ölçme araçlarını kullanım kapasitesinin azalması, süreç odaklı ölçme araçlarının süreç içinde kullanımının azalması, öğrenci ve velilerin beklentisinin süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı sınırlandırması, LGS, YKS gibi sınavların bulunduğu sonuç odaklı bir sistemde, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin ikinci planda kalması, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin öğrencilerde ön yargı ve yakınmalar yaratması ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin başarıyı olumsuz etkilemesi yönünden ele alındığı tespit edilmiştir. Özellikle LGS, YKS gibi sınavların bulunduğu sonuç odaklı bir sistemde, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin ikinci planda kalması kodunun öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiş olması dikkat çekmiştir.

Aşağıda süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından değerlendirilmesi teması ve alt kategorisine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Merkezi sınavların öğrenci ve velinin gözünde birincil öncelikte olması, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının önemsenmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenim gayesi yalnızca sınav netleri olan öğrenci ve veliler sürece değil sonuca odaklanmaktadır.” (Ö4)

“Bu tür merkezi sınavlar bu tarz değerlendirme türleri için dezavantaj. Sonuç odaklı sınavlar. E biz de kalkıp sürece baktığımızda haliyle bir zıtlık oluyor. Test tekniğine alışan bir öğrenciye bu araçlarla değerlendirme yapmak çok zor oluyor. Ya bu sınavlara göre değerlendirme kullanılmalı ya da bu sınavları (YKS, LGS gibi) süreç odaklıya çevirmeli ki bu daha mantıklı ama çok zor bir süreç.” (Ö7)

4.4. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Velisi ve Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcılardan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Öğrenci başarısında kriteri yüksek notlar olan velilerin oluşturduğu olumsuzluklar var mıdır? Kısaca bahsediniz.
- Verilen performans ödevi, proje gibi çalışmaların evde veliler tarafından yapılıyor olmasını değerlendiriniz.

Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Velisi ve Beklentileri Açısından Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	Frekans
Öğrenci Velisi ve Beklentileri	Ana sınavlar ve ders içeriği yerine notlara odaklanan velilerin öğrenciyi olumsuz yönde etkilemesi	16
	Verilen ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin öğretim süresinin uzamasına ve kapasitesinin düşmesine neden olması	8
	Velilerin daha çok sonuç odaklı olmasının rekabeti arttırması	3

Yüksek not odaklı olan velilerin öğrenci ve öğretmen üzerinde baskı yaratması	21
Performans ödevlerinin okul-öğrenci-veli arasında önemli bir bağ yaratması	1
Veli baskısı ve duyarsızlığının öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi	7
Ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin sorumluluk bilincini zayıflatması	6

Tablo 8'e göre süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendirildiğinde, ana sınavlar ve ders içeriği yerine notlara odaklanan velilerin öğrenciyi olumsuz yönde etkilemesi, verilen ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin öğretim süresinin uzamasına ve kapasitesinin düşmesine neden olması, velilerin daha çok sonuç odaklı olmasının rekabeti arttırması, yüksek not odaklı olan velilerin öğrenci ve öğretmen üzerinde baskı yaratması, performans ödevlerinin okul-öğrenci-veli arasında önemli bir bağ yaratması, veli baskısı ve duyarsızlığının öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi ve ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin sorumluluk bilincini zayıflatması yönünden velilerin güçlük yarattığı görülmüştür. Özellikle not odaklı velilerin hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde baskı ve zorluk yarattığı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından belirtilmiştir.

Aşağıda süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendirilmesi teması ve alt kategorisine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Uygulanan her ölçme değerlendirme araçlarından mükemmel sonuç bekleyen ve bu beklentisini gerek öğrencilere baskı ve yaptırım olarak gerek öğretmenlere de suçlayıcı tavırlar takınarak yansıtan veliler süreci çokça sekteye uğratmaktadır. Öğrencinin elde etmesi gereken kazanımlar göz önünde değilken yalnızca başarı ölçütü olarak alınan notlara dikkat edilmektedir.” (Ö4)

“Velilerin beklentisi not ile ilgili olduğunda bu tarz değerlendirmelerden yüksek notlar almasını bekleyebilir, yapılan sözlü ya da yazılı sınavlardan önemsiz görebilir ve notları kıyaslandığında süreç odaklı değerlendirmenin daha düşük olması durumunda itiraz edebilirler. Çocukların daha az sorumluluk almaları sebebiyle ödevlerini velilere yaptırabilir ya da teknolojik araçlardan özellikle yapay zekâ desteğiyle ödevlerini ve projelerini yapabilirler.” (Ö5)

“Bazı veliler yüksek not beklentisinden dolayı baskıcı ve duyarsız olabiliyor. Bu gibi durumlar da öğrenci başarısını olumsuz etkiliyor. Öğrenciler ödevleri veli tarafından yapıldığında, öğrencilerdeki sorumluluk bilinci gittikçe zayıflıyor.” (Ö6)

4.5. Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Bu kısımda katılımcılardan süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri öğrenci açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Öğrencinin farkındalığı, motivasyonu veya sorumluluklarını zamanında yerine getirmeme gibi öğrenci bazlı yaşadığınız sorunlardan bahsediniz.

Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların frekans değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Güçlüklerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi

Kategori	Kodlar	Frekans
Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Öğrenci Kaynaklı Güçlükler	Öğrenci farkındalığının yetersiz olmasının öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemesi	4
	Öğrenci motivasyonunun düşük olmasının derse katılımı olumsuz etkilemesi	7
	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin sorumluluklarını zamanında yerine getirmemesi	20
	Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarının düşmesi	13
	Öğrencinin içinde bulunduğu rekabetçi sistem ve veli baskısı nedeniyle öz disiplin ve farkındalığının düşük olması	7

Tablo 9’a göre süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler öğrenci açısından değerlendirildiğinde, öğrenci farkındalığının yetersiz olmasının öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemesi, öğrenci motivasyonunun düşük olmasının derse katılımı olumsuz etkilemesi, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin

farkında olmayan öğrencilerin sorumluluklarını zamanında yerine getirmemesi, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarının düşmesi ve öğrencinin içinde bulunduğu rekabetçi sistem ve veli baskısı nedeniyle öz disiplin ve farkındalığının düşük olması yönünden öğrencilerin güçlük yarattığı görülmüştür. Özellikle süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarının düşmesi en belirgin güçlükler arasında değerlendirilmiştir.

Aşağıda süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğrenci açısından değerlendirilmesi teması ve alt kategorisine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Öğrencilerin sorumsuzluğu ve bilinçsizliği konusunda, özellikle branşımda çok zorluk yaşıyorum. Bu gibi durumlar hem öğrencilerin hem de benim motivasyonumu olumsuz etkiliyor.” (Ö6)

“Evet, öğrenciler de yapılan ölçme değerlendirme sürecinden en kısa zamanda dönüt almaya meyilliler. Ayrıca onlar da klasik, D-Y ve çoktan seçmeli testleri tercih ediyor. Bir de yeni nesil çok sorunsuz ya ödev çok geç geliyor ya hiç gelmiyor. Ya da ödevi başkasına yaptırıyor. Bu süreç de bizi yoruyor haliyle.” (Ö8)

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna ve alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yorumlanmış ve tartışılmıştır. Elde edilen her bir bulgu, ulusal ve uluslararası alanyazını ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir.

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler, öğretmen eğitimi ve mesleki deneyim açısından değerlendirildiğinde, lisans eğitimi süresince bu araçlarla ilgili teorik bir eğitim verilmesinin dezavantaj yarattığı görülmüştür. Bu konuda lisans eğitimi boyunca alınan ölçme değerlendirme derslerinde teorik bilgilerin pratik uygulamalarla desteklenmesi öğrenmeyi daha kalıcı hale getirecektir.

Ayrıca lisans eğitiminde alınan derslerde daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının üzerinde durulması öğretmenlerin bu araçları daha sık kullanmasına sebep

olmuştur. Bunların yanı sıra değerlendirme araçlarını kullanırken pratiğin ve tecrübenin önemli bir katkısının olduğunu fark etme, lisans eğitiminde alınan derslerin karşılaşılabilecek güçlüklerle ön hazırlık sağlaması, lisans eğitiminde alınan derslerin bilgi ve mesleki tecrübeyi arttırması, lisansüstü eğitiminde alınan derslerin süreç odaklı ölçme değerlendirmeye katkı sağlaması ve seminer ve çevrimiçi kursların sürece katkı sağlaması gibi etkenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımını olumlu yönde etkilediği de fark edilmiştir. Özellikle süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken pratiğin ve tecrübenin önemli bir katkısının olduğunu fark eden pek çok öğretmen olmuştur. Çoruhlu ve diğerleri (2009, s. 122-141) gerçekleştirdikleri bir çalışmada, eğitmenlerin alternatif ölçüm teknikleriyle alakalı yeterli yetenek ve bilgiye sahip olmamalarına rağmen söz konusu teknikleri uygulamaya başladıkları, öğrenci ürün dosyasının uygulanmasında yeterli yetenek ve bilgi sahibi olmadıkları için güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarını tespit etmişlerdir.

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler, okul yönetimi, okul vizyonu ve fiziki imkânlar açısından değerlendirildiğinde, sınıf mevcudunun yüksek olmasının yönetimi ve süreci zorlaştırması, okul müdürü ve vizyonunun sürece yansımaması, okulun fiziki imkânlarının yeterli olmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler yaşandığı görülmüştür. Bu sıralanan etmenler arasında en belirgin olan güçlüğün ise sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklandığı söylenilebilir. Acat ve Demir (2010, s. 337-356)'in gerçekleştirdikleri bir araştırmada, alternatif ölçüm tekniklerinin uygulanmasında vakit problemi olduğu, sınıf mevcutlarının fazla olduğu, ders saat sayısının yeterli olmadığı, eğitmenlerin alternatif ölçüm teknikleriyle ilgi odaklı yeterli ölçüde bilgilendirilmedikleri ve alternatif ölçüm tekniklerinin hazırlık sırasında ekonomik destekle alakalı sorunlar meydana geldiğini belirtmiştir. Özeren (2013, s. 71)'in gerçekleştirdiği bir araştırmada alternatif ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin sınıf mevcutlarının fazla olması, eğitmenlerin ve öğrencilerin alternatif ölçüm tekniklerinden yararlanma konusunda bilgi noksanlıklarının olması, bahsedilen araştırmaların gerçekleştirilmesi için vaktin yeterli olmaması, alternatif ölçüm tekniklerinin oluşturulması ve uygulanmasında karşı karşıya kalınan güçlükler, maddi olanakların yetersizliği, hizmet içi öğretimlerin yetersizliği, bahsedilen araştırmaların diğer işleri aksatması gibi negatif yönlü sonuçlara varmıştır.

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler, öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından değerlendirildiğinde, ölçme araçlarının ana sınavlarla örtüşmemesi durumunda dersin gidişatı ve ölçme araçlarının kullanım kapasitesinin azalması, öğrenci ve velilerin beklentisinin süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı

sınırlandırması, LGS, YKS gibi sınavların bulunduğu sonuç odaklı bir sistemde, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin ikinci planda kalması, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin öğrencilerde ön yargı ve yakınmalar yaratması ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yönteminin merkezi sınavlarla örtüşmemesinin başarıyı olumsuz etkilemesi gibi sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle LGS, YKS gibi sınavların bulunduğu sonuç odaklı bir sistemde, süreç odaklı ölçme ve değerlendirmenin ikinci planda kalması kodunun öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ifade edilmiş olması dikkat çekmiştir.

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlükler, öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendirildiğinde, ana sınavlar ve ders içeriği yerine notlara odaklanan velilerin öğrenciyi olumsuz yönde etkilemesi, verilen ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin öğrenim süresinin uzamasına ve kapasitesinin düşmesine neden olması, velilerin daha çok sonuç odaklı olmasının rekabeti artırması, yüksek not odaklı olan velilerin öğrenci ve öğretmen üzerinde baskı yaratması, performans ödevlerinin okul-öğrenci-veli arasında önemli bir bağ yaratması, veli baskısı ve duyarsızlığının öğrenci başarısını olumsuz etkilemesi ve ödevlerin veliler tarafından yapılmasının öğrencinin sorumluluk bilincini zayıflatması yönünden velilerin güçlük yarattığı görülmüştür. Özellikle not odaklı velilerin hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde baskı ve zorluk yarattığı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından belirtilmiştir.

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşılan güçlüklerin öğrenci açısından değerlendirildiğinde, öğrenci farkındalığının yetersiz olmasının öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemesi, öğrenci motivasyonunun düşük olmasının derse katılımı olumsuz etkilemesi, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin sorumluluklarını zamanında yerine getirmemesi, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarının düşmesi ve öğrencinin içinde bulunduğu rekabetçi sistem ve veli baskısı nedeniyle öz disiplin ve farkındalığının düşük olması yönünden öğrencilerin güçlük yarattığı görülmüştür. Özellikle süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım nedeninin farkında olmayan öğrencilerin süreç içerisinde motivasyonlarının düşmesi en belirgin güçlükler arasında değerlendirilmiştir. Kimi çalışmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçüm ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve uygun ölçüm aracını hazırlama konusunda güçlük çektikleri belirtilmiştir (Bayat ve Şentürk, 2015, s. 118-135).

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Eğitim, insanların fikir ve davranışlarında kendi hayatları aracılığıyla ve kasıtlı bir şekilde istendik değişime uğrama süreci olarak ifade edilmektedir. Eğitime bir sistem olarak bakıldığında, sistemin girdi, süreç, çıktı ve kontrol olmak üzere dört temel öğeden oluşan bir mekanizması olduğu kabul edilmektedir (Aydın, 2010). Son aşama olan kontrol (değerlendirme) öğesi sistemin nasıl işlediğini ortaya koyma, öğrenciler hakkında çeşitli kararlar vermenin yanında, öğrenme yetersizlikleri ve bunların nedenlerini belirlemek amacıyla kullanılır (Baykul, 1992). Bu sebeple değerlendirmenin sistemin işlevselliği hakkında bilgi sağladığı ve eksikliklerin giderilmesini sağlayan bir öğe olduğu söylenebilir.

İngilizce eğitimi için ölçme değerlendirme incelendiğinde, yapılan sınavların öğrenenin dilsel yeterliklerinin farklı bağlamlarda ölçüldüğünü görmek mümkündür. Burada ölçme değerlendirme süreci öğrencilerin başarısının test edilmesinden ve neyi yapamadıklarını ortaya koymaktan ziyade onların neyi yapabileceklerini ortaya koymaktır. Yani ölçme değerlendirme araçları sadece bilgiyi ölçen değil; bilgi ve becerilerin yeni durumlarda nasıl kullanılacağını gösteren bir yapıda olması gerekir. Bu sebeple, İngilizce öğretiminde geleneksel ölçme araçlarının yanında alternatif ölçme araçlarına da gereksinim duyulur.

İngilizce öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları güçlükleri incelemek amacıyla yapılan bu çalışma, öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe dökememesi, sınıf mevcutlarının fazla olması, merkezi sınavların geleneksel ölçme araçları ile uygulanması, tek odağı yüksek not olan velilerin baskısı ve öğrencilerin motivasyon düşüklüğü gibi sebeplerden ötürü bu ölçme araçlarını kullanmakta zorluk çektiğini ortaya koymuştur.

6.2. Öneriler

Aşağıda bu araştırmanın sonuçlarına ve daha sonra yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler sıralanmıştır:

Eğitim Fakültelerinde verilen ölçme değerlendirme derslerinde, süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının etkili kullanımı öğretilmeli ve bu dersler teoriden ziyade uygulamalı olarak okutulmalıdır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hemen hepsinin sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı iş yükünün arttığını ve bu ölçme araçlarını kullanmak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürleri, öğretmenlerin iş yükünü azaltmak ve bu araçları daha verimli kullanmalarını sağlamak adına sınıf mevcutlarını azaltma yönünde çalışmalar yapmalıdır.

Velilerin yüksek not beklentisi, merkezi sınavlara uygun ölçme değerlendirme yapılmasını talep etmesi de öğretmenlerin motivasyonunu düşüren bir diğer faktördür. Bu konuda okul müdürlükleri ve rehberlik servisi ile birlikte veli bilgilendirme toplantıları yapılmalı ve velilere ölçme araçları ile ilgili detaylı ve kapsamlı bilgi verilmelidir.

Merkezi sınavlarda kullanılan çoktan seçmeli sorularda, süreç odaklı ölçme araçlarından olan yapılandırılmış grid, kavram haritası veya tanılayıcı dallanmış ağaç gibi teknikler kullanılabilir. Böylece hem öğrenciler hem de veliler okulda uygulanan ölçme araçları ve merkezi sınavlar arasında farklılık olmadığını fark eder.

Bu araştırma Niğde ilinde bulunan farklı okullarda çalışan 30 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Buna benzer bir araştırmanın tekrar uygulanması söz konusu olduğunda daha geniş bir çalışma grubu oluşturulabilir.

Araştırmaya devlet okulu ve özel okullardan eşit sayıda katılımcı sağlanarak, öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanım durumları ve kullanırken karşılaştığı güçlüklerde bir farklılık olup olmadığı belirlenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, M., ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. TÜBAV Bilim Dergisi, 2(3).

Acat, M.B. ve Demir, U., E., (2010) İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29, 337-356.

Aktürk, A. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilme durumları, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi.

Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. İçinde S. Tekindal (Ed.). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 127-168). Pegem Akademi Yayınları.

Alıcı, D. (2017). Performansa Dayalı Ölçme. S. Tekindal (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde (5. Baskı), (s.123-164). Ankara: Pegem Akademi.

Alıcı, D. (2020). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Ölçme Araç ve Yöntemleri. S., Tekindal (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde (129-168). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Altun, A., ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 5(1), 1-11.

Andrade, H.G. (2000). Using Rubrics To Promote Thinking And Learning. Educational Leadership, 57(5), 13-18.

Aslan, E. U. (2024). Ana Dili Öğretiminde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz: İtalya ve Türkiye Örneği. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12(3), 575-592.

Ataman, M. (2007). Benzeşen ve Ayırışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4. 5.Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Atılgan, H. (2016). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık 9. Baskı. Ankara, 34-59.

Atılgan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2017). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Anı Yayıncılık.

Ayaydın, A. (2010). Desen Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Üzerine Bir Araştırma. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 159-172.

Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık

Aydoğmuş, A. (2012) *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Durumları: İstanbul İli Örneği*

Bahar, M. ve Özatlı, N. S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(2), 75-85.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi: Ankara.

Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(1), 28-40.

Başol, G. (2013). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi: Ankara.

Başol, G. (2015). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Bayat, S., ve Şentürk Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 118-135.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. ÖSYM Yayınları: Ankara.

Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 85-94.

Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

Benzer, A., ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.

Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Binbaşıoğlu Yayınevi: Ankara.

Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.

Bradley-Levine, J., Romano, G., ve Reichart, M. (2017). Teacher Leaders' Influence on Teachers' Perceptions of the Teacher Evaluation Process. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 45(3).

Burghart, G., ve Panettieri, R. C. (2009). Faculty guide to rubrics. *Radiologic technology*, 80(3), 266-268.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.

Çepni, S. (2015). Performansların Değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme İçinde* (7. Baskı), (s.233-292). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, B. (2008). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, 67-142.

Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(I), 122-141.

Demirtaşlı, R. ve Nükhet, Ç. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Edge Akademi Yayın Dağıtım: Ankara.

Doğan, N. (2016). Yazılı yoklamalar. H. Atılgan. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 145-168). Anı.

- Doğan, N. (Ed.). (2020). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi: Ankara.
- Ekinci, H. Y., ve Köksal, E. A. (2011). İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 19(1), 167-184.
- Ektem, I., Keçici, S., ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Yelken-tepe Yayınları: Ankara.
- Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(02), 76-98.
- Ezer, F., ve Ulukaya, Ü. (2018). Self-efficacy perceptions of social studies teachers about measurement and evaluation in education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 85-92.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Göçer, A. (2018). Süreç ve Sonuç Değerlendirme Yöntem ve Araçlarıyla Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi: Ankara.
- Gök, A. G. B., ve Erdoğan, A. G. T. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Gunal, Y., Usta, G., ve Uluman, M. (2015). An investigation of attitudes of candidate teachers towards measurement and evaluation lesson against certain variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 209-212.
- Gümüş, B. (1976). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Kalite matbaası: Ankara.

Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller. Pegem Akademi.

Güven, M. (2015). Öğretme-Öğrenme Süreci. B. Duman (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri İçinde (4. Baskı), (s.154-259). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hastürk, G. (2017). Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri. G. Hastürk (Ed.), Teoriden pratiğe fen bilimleri öğretimi içinde (s. 498-544). Ankara: Pegem.

Hursen, Ç., ve Birkollu, S. S. (2019). Öğretmenlerin süreç odaklı ölçme araçlarının kullanımına yönelik tutum ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Folklor/edebiyat, 25(97), 440-454.

Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(1), 101-146.

Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 95-99.

Karaaslan O. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Karakuş, H. (2019). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.

Karakuş, M., ve Türkkan, B. T. (2017). Investigating the Needs for Measurement and Evaluation Course: A Case Study on English Language Teaching Program. Journal of Education and Training Studies, 5(4), 227-239.

Kıroğlu, K. (2006). Yeni İlköğretim Programı. Ankara: Pegem A Yayınları.

Kılınç, M. (2019). The Usage Level of Time-Saving Measurement and Evaluation Techniques in Teacher Training Programs. International Education Studies, 12(10), 123-129.

Klaharn, R. (2018). Development of a Training Course Focusing on Teachers' Analytical Thinking Skills in Measurement and Evaluation. Humanities, Arts and Social Sciences Studies (former name sılpackorn university journal of social sciences, humanities, and arts), 91-112.

Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniği Ve İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Maddenin Değişimi Ve Tanınması Adlı Ünitelerde Kullanımı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 269-279.

Koyuncu, M. S., Şata, M., ve Karakaya, İ. (2018). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Kongrelerinde Sunulan Bildirilerin Doküman Analizi Yöntemi İle İncelenmesi. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 9(2), 216-238.

Kuran, K., Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6. (12)

Kuşuçuran, B.N. , Çelebi, M. (2019). İngilizce Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerinin İncelenmesi. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,13. (19) <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/818069> adresinden erişildi.

Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Lord, F.M., Novick, M.R., ve Birnbaum, A. (2008). Statistical Theories Of Mental Test Scores. Information Age Publishing, ABD.

Maulana, R., Helms-Lorenz, M., ve van de Grift, W. (2015). Development and evaluation of a questionnaire measuring pre-service teachers' teaching behaviour: A Rasch modelling approach. School Effectiveness and School Improvement, 26(2), 169-194.

MEB (2017). Millî eğitim istatistikleri 2016/17. MEB Yayınları.

MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzluk (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, research, and evaluation, 7(1), 25.

Nalbantoğlu, E. (2007). Yaylı Çalgılar Öğrencilerinin Performansını Etkileyen Bazı Faktörler ve Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Naylor, S., Keogh, B., ve Downing, B. (2007). Argumentation and primary science. Research in Science Education, 37, 17-39.

- Olkun, S. ve Toluk, U. Z. (2009). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğrenme, Ankara: Maya Akademi.
- Omar, M. K., Mohammad, N. M., Shima, M. S., Raed, A., ve Ali, S. (2020). Favorite Methods of Teaching and Evaluation among Students in University Colleges. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 365-378.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 975-992.
- Öncü, H. (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Master Basım Sanayi: Ankara.
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., Balkaya, T. ve Birel, G. K. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? Bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 18(3), 1448-1459.
- Ören, F. Ş., ve Ateş, Ö. (2012). Analysis of Pre-Service Science Teachers' Perceptions about the Project Concept Using Word Association Test and Concept Maps. Paper presented at the meeting of the International Conference The Future of Education, Florence.
- Ören, Ş. F., ve Tatar, N. (2009). Examination of the relationship between the knowledge level and opinions of pre-service teachers about concept maps. *Contemporary Science Education Research*, 33.
- Özbaş, N., ve Sağır, Ş. U. (2014). Sınıf öğretmenlerinin düşünme stilleri ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 305-321.
- Özçelik, D. A. (2010). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi: Ankara.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özeren, E. (2013). Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları üzerine bir meta analiz çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Özeren, E., ve Akpunar, B. (2019). Analysis of Teacher Measurement-Evaluation Preferences from the Perspective of Epistemological Belief. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 84-92.

Özgül, F., ve 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.

Öztürk, P. T. (2011). İlköğretim 8. sınıf “canlılar ve enerji ilişkileri” ünitesinin kavram haritaları, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç teknikleri ile işlenmesinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine karşı tutumları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Prasertsin, U. (2015). Confirmatory factor analysis of teacher's work for integrating research, evaluation measurement and quality assurance model. *Procedia-social and Behavioral sciences*, 197, 2201-2206.

Robinson, M. (1995). Alternative Assessment Techniques for Teachers. *Music Educators Journal*, 81(5), 28-34.

Rodl, J. E., Cruz, R. A., ve Knollman, G. A. (2020). Applying Q methodology to teacher evaluation research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100844.

Sağlam, Arslan, A., Avcı, N ve İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.

Saljooghi, B., ve Salehi, K. (2016). Developing a teacher evaluation model: The impact of teachers' attitude toward the performance evaluation system (PES) on job satisfaction and organizational commitment with the mediating role of teachers' sense of efficacy. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(5), 200-209.

Seheryeli, M. Y., 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.

Stevens, S. S. (1968). Measurement, statictics and the schemapiric view. *Science*, 161, 849-856.

Sütçü, N. D. ve Bulut İ. (2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve bu teknikleri kullanma düzeyleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 289-308.

Şahin, M., ve Atasoy, E. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 18-33.

Şaşmaz-Ören, F. (2016). Fen bilimlerinde alternatif ölçme-değerlendirme. Ş. S. Anagün ve N. Duban (Ed.), Fen bilimleri öğretimi içinde (s. 277-331). Ankara: Anı.

Şaşmaz-Ören, F.ve Ateş, Ö. (2012). Analysis of pre-service science teachers' perceptions about the project concept using word association test and concept maps. Paper presented at the meeting of the International Conference The Future of Education, Florence, 7-8 June 2012.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taş, E., Cetinkaya, M., Karakaya, Ç., ve Apaydin, Z. (2013). An Investigation on Web Designed Alternative Measurement and Assessment Approach. Education & Science/Eğitim ve Bilim, 38(167).

Tekin, H. (1982). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Yargı.

Tekin, M., Uysal, M., Uysal, İ., Uysal, A. Ç., ve Toraman, Ç. (2022). Sağlık alanında uzaktan öğrenim gören öğrencilerin uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. Troia Medical Journal, 3(2), 43-47.

Tekindal, S. (2012). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Thorndike, R. L. ve Hagen, E. (1961). Measurement And Evaluation İn Psychology And Education. John Wiley & Sons, New York.

Tokiz, A. ve Ören, S. F. (2011). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve hareket konusundaki kavramsal anlama düzeylerinin belirlenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 2-36.

- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Turgut, F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi: Ankara.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tünkler, V., ve Güven, C. (2018). Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerine yönelik okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 541-564.
- Uçar, O., ve Özcan, D. (2017). Determination of the Perceptions of the Turkish Language Teachers Toward the Use of Modern Measurement and Evaluation Tools. *Int J Sci Stud*, 5(8), 158-164.
- Uğurel, İ. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-10.
- Yahşi Sarı, H. (2021). Eğitimde kullanılan başlıca araç ve yöntemleri. A. Taşgın (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 51-90). Vizetek.
- Yeşilyurt, E., ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Algıladıkları Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Yiğit, F. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Zengin, N., Kaya, G., ve Pektaş, M. (2020). STEM temelli araştırmalarda kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 329-355.

EK-1

Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımında Karşılaşılan Güçlükleri Sormaca (Görüşme Formu)

Katılımcı Adı Soyadı:

Mesleki Deneyimi: ... yıl

Mezun Olduğu Fakülte:

1. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri mezun olduğunuz üniversite, eğitim durumunuz ve deneyiminiz açısından değerlendiriniz.

Lisans eğitiminiz boyunca aldığınız herhangi bir ders size bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca bahseder misiniz?

Lisansüstü eğitiminiz veya meslekteki tecrübeniz size bu konuda yardımcı oldu mu? Olduysa kısaca bahseder misiniz?

Bu konu ile ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitim, seminer veya kursa katıldınız mı? Katıldıysanız ne gibi katkıları oldu?

2. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri okul yönetimi, okulun vizyonu ve fiziki imkânları bakımından değerlendiriniz.

Okul müdürü veya vizyonu süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının kullanımında herhangi bir olumsuzluk oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.

Okul ve sınıf mevcudunun fazlalığı gibi fiziki koşullar bu ölçme araçlarını kullanmanızda bir engel oluşturdu mu? Kısaca bahsediniz.

3. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğretim programı ve merkezi sınavlar açısından değerlendiriniz.

LGS, YKS gibi merkezi sınavlar ile süreç odaklı ölçme araçları birbirleriyle örtüşmemektedir. Bu durumun yarattığı olumsuzluklardan kısaca bahsediniz.

4. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğrenci velisi ve beklentileri açısından değerlendiriniz.

Öğrenci başarısında kriteri yüksek notlar olan velilerin oluşturduğu olumsuzluklar var mıdır? Kısaca bahsediniz.

Verilen performans ödevi proje gibi çalışmaların evde veliler tarafından yapılıyor olmasını değerlendiriniz.

5. Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız güçlükleri öğrenci açısından değerlendiriniz.

Öğrencinin farkındalığı, motivasyonu veya sorumluluklarını zamanında yerine getirmeme gibi öğrenci bazlı yaşadığınız sorunlardan bahsediniz.



EK-2

Uygulamanın Yapıldığı Okullar Listesi

1. 23 Nisan Havacılar Ortaokulu
2. Atatürk Ortaokulu
3. Ali Ulvi Arıkan Ortaokulu
4. ODTÜ Geliştirme Vakfı Özel Niğde Ortaokulu
5. NiÇEV Anadolu Lisesi
6. Niçev Fen Lisesi
7. Yavuz Sultan Selim Lisesi

EK- 3

Araştırma İzni



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-61900286-20-94313212
Konu : Araştırma İzni (Güllü KARACA)

15.01.2024

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.
b) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığının 27/12/2023 tarihli ve 456142 sayılı yazısı.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 213511005 numaralı öğrencisi Güllü KARACA'nın Doç. Dr. Ümit POLAT danışmanlığında "İngilizce Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlüklerin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi" konulu tez çalışması araştırmasını, değerlendirme formunda belirtilen okullarda uygulamak istemektedir.

Güllü KARACA' nın, gerekli özen ve hassasiyeti göstererek tez çalışmasını uygulaması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda, uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ŞENEL
Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Halil İbrahim YAŞAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Komisyon Görüşü (2 sayfa)
2-Başvuru Taahhütnamesi (2 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Yukarıkayabaşı Mah. Dıran Cami Sokak No:9 Merkez/NİĞDE

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (388) 232 32 72
E-Posta: stratejigelistirme51@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebuh501.kep.tr

Bilgi için: A. CERAN
Unvan : Programcı
Faks: 3882323274

İnternet Adresi: nigde.meb.gov.tr



	İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRMEDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	2025 YL_213511005