

**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF
ÖLÇME ARAÇLARI ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe Gül AKSOY

**Danışman
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI
ISPARTA - 2018**



© 2018 [Ayşe Gül AKSOY]

TEZ ONAYI

Ayşe Gül AKSOY tarafından hazırlanan "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçları Özyeterliklerinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak başarı ile savunulmuştur.

Danışman

Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

.....
H. H. Özkan

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE
Akdeniz Üniversitesi

.....
E. Köse

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Said TAŞ
Süleyman Demirel Üniversitesi

.....
S. Taş

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Yasin TUNCER

.....

TAAHHÜTNAME

Bu tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını beyan ederim.

Ayşe Gül AKSOY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
İÇİNDEKİLER.....	i
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	vi
ŞEKİLLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Önemi	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Varsayımlar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1. Özyeterlik.....	8
2.2. Alternatif Ölçme Araçları	12
2.2.1. Akran değerlendirme	15
2.2.2. Görüşme.....	17
2.2.3. Gözlem formları.....	20
2.2.4. Kavram haritaları.....	22
2.2.5. Kelime ilişkilendirme tabloları.....	26
2.2.6. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo değerlendirme)	27
2.2.7. Öz değerlendirme	31
2.2.8. Performans değerlendirme	34
2.2.9. Puanlama yönergeleri (Rubrikler)	36
2.2.10. Projeler	40
2.2.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç	43
2.2.12. Yapılandırılmış gridler	45
2.3. Entegrasyon (Bütünleşme)	47
2.4. İlgili Araştırmalar.....	49

3. MATERYAL VE YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	56
3.3. Veri Toplama Aracı.....	59
3.3.1. Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili özyeterlik ölçeği.....	60
3.4. Verilerin Toplanması.....	64
3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler	65
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	66
4.1. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Cinsiyet Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	66
4.2. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Yaşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?.....	67
4.3. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süreleri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	68
4.4. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlerin Çalıştığı Yerleşim Yeri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	69
4.5. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Mezun Oldukları Fakülteler Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	70
4.6. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Eğitim Seviyeleri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	71
4.7. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	71
4.8. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Bu Konu İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almaları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	72
4.9. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Sınıf Mevcutları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular	73
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	75
5.1. Öneriler	80
5.1.1. Araştırmacılar için öneriler.....	81
KAYNAKLAR	82
EKLER.....	96

Ek 1. Bilgi Formu	96
Ek 2. Alternatif Ölçme Araçları Özyeterlik Ölçeği.....	97
ÖZGEÇMİŞ	98



ÖZET
Yüksek Lisans Tezi

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME
ARAÇLARI ÖZYETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Gül AKSOY

Süleyman Demirel Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleriyle, bu araçları öğretim süreciyle nasıl bütünleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleriyle, bu araçları öğretim süreciyle nasıl bütünleştirdiklerinin belirlenmesi (cinsiyet, yaş, hizmet yılı, çalıştığı yerleşim yeri, mezun olunan fakülte, eğitim seviyesi, branş, hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu) çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Isparta ili, Eğirdir ilçesi ve köylerine bağlı okullardan random yoluyla seçilen 12 okuldan, gönüllü katılım gösteren 120 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Alternatif Ölçme Araçları Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde frekans, t test, tek yönlü ANOVA gibi istatistik teknikler kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleriyle, bu araçları öğretim süreciyle nasıl bütünleştirdiklerinin belirlenmesi ile ilgili cinsiyet, yaş, hizmet süresi ve mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterdiği fakat; çalışılan yerleşim yeri, eğitim seviyesi, branş, alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama ve girdikleri sınıfların sınıf mevcutlarına göre ise farklılık göstermediği belirlenmiştir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin; alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterliklerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Cinsiyete göre kadın öğretmenlerin özyeterliklerinin erkek öğretmenlere göre, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterliklerinin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre, 31-40 yaş arası öğretmenlerin özyeterliklerinin ve hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin özyeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri düşük bulunmuştur. Ayrıca yaş ve hizmet süresi arttıkça ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri de azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri, alternatif ölçme araçları, entegrasyon

2018, 99 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

EXAMINATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' SELF-EFFICACY ABOUT ALTERNATIVE MEASUREMENT TOOLS

Ayşe Gül AKSOY

**Süleyman Demirel University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Education Technologies**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN

In this research, it has been aimed to determine primary and secondary school teachers' self-efficacy of using alternative measurement tools and how to integrate these tools in to the teaching process. In the study, primary and secondary school teachers' self-efficacy of using alternative measurement tools and how to integrate these tools with the teaching process has been examined in terms of various variables (sex, age, years of service, working place, graduated faculty, level of education, branch, in-service training, number of the students). The sample of the study consisted of 120 teachers, participating voluntarily from 12 schools, selected randomly from schools affiliated to the district of Eğirdir and its villages in the province of Isparta in 2014-2015.

"Alternative Measurement Tools Self-Efficacy Scale" was used, as a data collection tool in the research. The collected data were analyzed by using SPSS statistical program. Statistical techniques such as frequency, t test, one way ANOVA were used in the analysis of the data.

According to the results, primary and secondary school teachers differ in their self-efficacy of using alternative measurement tools and in how they integrate these tools into the teaching process according to gender, age, duration of service and graduated faculty but it has been determined that there is no difference according to working place, education, level, branch, whether they have received in service training on alternative measurement tools or not, and number of the students.

It has been determined that Teachers of primary and secondary schools using self-efficacy alternative measurement tools is positive. It has been identified that according to sex, female teachers' self-efficacy is higher than male teachers; the self-efficacy of the teachers who graduated from the education faculty is higher than the other faculty graduates also self-efficacy of teachers between 31-40 age and self-efficacy of teachers who have been in service for 11-15 years are found to be higher. It's found that self-efficacy levels of teachers who have just started teaching profession are low. In addition, as the age and duration of service increases, the self-efficacy levels of primary and secondary school teachers decrease too.

Keywords: Self-efficacy, primary and secondary school teachers, alternative measurement tools, integration

2018, 99 pages

TEŞEKKÜR

Bu araştırma için beni yönlendiren, karşılaştığım zorluklarda bilgi ve tecrübesinden yararlandığım, her zaman destek olan ve yol gösteren değerli Danışman Hocam Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında ve tezimin her aşamasında beni yalnız bırakmayan, sonsuz sevgi ve desteği için babama, anneme ve abime sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayşe Gül AKSOY
ISPARTA, 2018



ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Akran değerlendirme formu örneği	17
Şekil 2.2. Görüşme formu örneği.....	19
Şekil 2.3. Gözlem formu örneği.....	22
Şekil 2.4.1. Kavram haritası puanlama örneği.....	25
Şekil 2.4.2. Kavram haritası örneği	26
Şekil 2.5. Kelime ilişkilendirme tablosu örneği.....	27
Şekil 2.6. Öğrenci ürün dosyası içeriği örneği.....	31
Şekil 2.7. Öz değerlendirme formu örneği.....	33
Şekil 2.8. Performans ödevi örneği	36
Şekil 2.9.1. Bütüncül (holistik) rubrik örneği	39
Şekil 2.9.2. Analitik (çözümlemeli) rubrik örneği	39
Şekil 2.10. Proje örneği.....	42
Şekil 2.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç örneği.....	44
Şekil 2.12. Yapılandırılmış grid örneği	46

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 3.2.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri ve sayıları.....	57
Çizelge 3.2.2. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, çalıştığı yerleşim yeri, mezun olduğu fakülte, eğitim seviyesi, branşına göre dağılımları	58
Çizelge 3.3.1.1. Ölçekteki maddelerin eksen döndürülmesi sonucunda elde edilen yük değerleri	62
Çizelge 3.3.1.2. Alternatif ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanılması boyutu faktöründeki maddeler ve yük değerleri	63
Çizelge 3.3.1.3. Alternatif ölçme araçlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm getirme boyutu faktöründeki maddeler ve yük değerleri	64
Çizelge 4.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....	66
Çizelge 4.2. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	67
Çizelge 4.3. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	68
Çizelge 4.4. Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	69
Çizelge 4.5. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları	70
Çizelge 4.6. Öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	71
Çizelge 4.7. Öğretmenlerin branş değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	72
Çizelge 4.8. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim değişkenine göre t-test sonuçları.....	73
Çizelge 4.9. Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları.....	74

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AÖA	Alternatif Ölçme Araçları
AÖAÖÖ	Alternatif Ölçme Araçları Özyeterlik Ölçeği
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Uzayı
P	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Packafe for Social Science
Ss	Standart Sapma
TDA	Tanılayıcı Dallanmış Ağaç
TDK	Türk Dil Kurumu
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmesinde, toplumlara liderlik yapabilecek seviyeye gelmesinde eğitimin yeri ve rolü çok önemlidir. Bu yüzden bir toplumun eğitiminin ya da eğitim sisteminin, çağın gereklerine ayak uydurabilecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Eğitim genel olarak bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı ve istendik olarak değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1994; Gürol vd., 2006; Demirel, 2012). Bireydeki oluşturulan istendik davranış değişikliğinin etkililiğinin belirlenmesinde, ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar.

Bireyde oluşturulmak istenen davranışların değiştirilmesi süreci belli bir eğitim programıyla yapılabilir. Eğitim programı, öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların nasıl kazandırılacağına planlanmasıdır (Seferoğlu, 2009). Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Eğitim programı bu öğeler arasında sürekli değişim içinde olan bir süreçtir. Bu süreçte eğitim programının etkililiğinin belirlenebilmesi için programların değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme eğitim programının son ögesi olan ölçme değerlendirme ile yapılmaktadır. Ölçme genel anlamda bir gözlemleme işi olup, belli bir niteliğin betimlenmesidir. Turgut (1990), Tekin (1992), Gürol vd. (2006), Atılgan (2010), Oktaylar (2010), Yaşar (2014) genel anlamda eğitimde ölçmeyi; öğrencinin bilgiyi, beceriyi ya da istendik ve kasıtlı davranış değiştirme sürecini ne kadar etkili başarabildiğini sayı ya da sembollerle betimlenmesi işi olarak tanımlamaktadırlar. Değerlendirme, ölçme sonucuna göre betimlenen bir niteliğin, nitel ya da nicel ayrımlar yapılarak karar verilmesidir. İşman ve Eskicumalı (2003) genel anlamda eğitimde değerlendirmeyi; ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işi olarak tanımlamaktadır. MEB Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabı (2008), MEB İlköğretim 1-2-3 Müzik Öğretmen Kılavuz Kitabı (2012), MEB İlköğretim 1. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı (2012) ve MEB İlköğretim 1. Sınıf Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı (2012)'nda alternatif ölçme değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin

başarılarını belirlemek, öğrencinin süreç içerisindeki gelişimine ilişkin geri bildirim sağlamak amacıyla geliştirilmiş bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Susuwele-Banda (2005) alternatif ölçme değerlendirmeyi; öğretmenlerin, öğrencileri hakkında neyi bildikleri ve neyi bilmeleri gerektiğini öğrenmek için öğrencilerin özelliklerinin ölçülmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Okur ve Azar (2011) alternatif ölçme değerlendirme sürecini; öğretmenin öğrencisindeki, öğrencinin kendisindeki, velinin ise çocuğundaki öğrenme sürecini gözlemleme ve öğrenme sonunda ortaya çıkan öğrenme ürünlerini, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, takip etme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde 2005 yılından önceki eğitim öğretim sürecinde, geleneksel ölçme araçları kullanılmaktaydı. Bu süreçte öğrencilerin büyük oranda bilgileri ölçülmekte, pasif olduğu, hazır bilgileri kullandığı ve bilgiyi ezberlenmesine dayalı programlar kullanılmaktaydı. Gelişen dünyada, eğitim programları da gelişmekte ve yenilenmektedir (Akınoğlu, 2005). Günümüzde toplumların ve teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi ve buna bağlı olarak bilginin her zamankinden daha önemli ve pahalı olmaya başlaması, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecini başlatmıştır. Bu geçiş süreci içerisinde eğitimciler de, çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde eğitim programlarını sürekli olarak güncellemek durumundadırlar. Ülkemizdeki eğitim programları toplumlardaki bu gelişmelerden etkilenmiştir. Çağın gereksinimlerine uyabilmek için yenilikler getirilmesi zorunluluk haline gelmiş ve eğitim programlarında değiştirilme çalışmalarına başlanmıştır (Duran, 2013).

2005-2006 eğitim öğretim yılından sonra, gelişen bilgi toplumuna ayak uydurabilmek için ülkemizde de eğitim alanında yenilikler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda geliştirilerek (Bümen, 2005; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yakut, 2008; Ocak, 2010; Gökçe, İşcan ve Erdem, 2012); 2004-2005 yıllarında 9 il 120 pilot okulda

test edilmiş ve oluşan dönütler doğrultusunda, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Geliştirilen programlarla birlikte, öğrenciyi daha çok merkeze alan ve öğrencinin kendi kendisini ölçme fırsatı sağlayan birçok yenilik eklenmiştir. Eski program davranışçı yaklaşımın hâkim olduğu bir programken, yenilenen program ise yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş bir programdır (Özenç, 2013). Davranışçı yaklaşımda öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenci ise bilgiyi ezberleyen konumdaydı. Brooks ve Brooks (1999)'a göre davranışçı yaklaşımın kullanıldığı geleneksel sınıflarda, öğretmenler düz anlatım yöntemini kullanmakta, öğrencileri değerlendirmede yazılı sınavlar kullanılmakta ve sadece doğru cevaplarına bakılmakta, öğrenciler üzerine yazı yazılacak boş levhalar olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı sınıflarda ise öğretmenler bilgiyi aktarmada öğrenciyi merkeze alan yöntemler kullanmakta, değerlendirmede öğrenci çalışmaları ve öğretmenin öğrenciyi gözlemlemesi sonucu oluşmakta, öğrenme öğrencinin bilgiyi şekillendirmesiyle gerçekleşmekte, öğrencinin değerlendirilmesi sadece doğru cevaplarına göre değil sistemin her anında yapılmaktadır. Eski programda daha çok sonuç değerlendirilmekteyken, yenilenen programda süreç değerlendirmesi yapılmaya başlanmış ve öğrencileri kalıplaşmış düşüncelerden uzaklaştırarak her öğrencinin kendi düşüncesini ifade edebileceği ortamlar oluşturmak amaçlanmıştır (Köklükaya, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin zihinde oluşturulması ve öğrenciyi merkeze alan bir sistem benimsemektedir. Öğrencinin kendisine göre şekillendirdiği bilgi onun dışında değil, etkileşim sonucunda kendisinin oluşturduğu bilgidir (Özenç, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde; öğrencinin kendi öğrenme sistemini oluşturması ve bilgiyi yorumlayarak içselleştirmesi söz konusudur (Özel ve Bayındır, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımla yenilenen programda öğretmenin rolünün azalacağı ve öğretmenin eğitim öğretim süreci dışında kalacağı düşünülmekteydi. Bu düşüncenin tam tersine, eğitim öğretim sürecinde öğretmene daha fazla görevler düşmektedir. Bu süreçte öğretmen; rehber, öğrenciyi cesaretlendiren, süreci değerlendiren, eleştirel ve analitik düşünmeyi merkeze alan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alan, farklı zekâ türlerine hitap edebilen,

eğitim ğretim ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilen vb görevleri üstlenmiştir (zen, 2013).

Yenilenen programda eğitim ğretim sürecinin tüm basamaklarına yenilikler getirildiği gibi aynı zamanda lme değerlendirme sürecine de yenilikler getirilmiştir. Buna göre öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünü değerlendirilmek yerine, tüm öğrenme süreci değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu değerlendirme içinde alternatif ve lme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

Alternatif lme araçları, st düzey düşünme, problem çözme, süreci ve sonucu kontrol edebilme becerileri kazandırabileceğinden, eğitim ğretim sürecine daha fazla dahil edilmelidir. Ayrıca alternatif lme araçları ile ğretmen hem kendisindeki hem de ğrencisindeki eksiklikleri görebilmektedir. Aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler, bu değerlendirme sistemi içerisinde daha fazla aktif olabilmektedir. Sistem içerisinde aktif olan öğrencilerin öğrenmeleri de daha kalıcı olmaktadır.

1.1. Araştırmanın nemi

Eğitim ğretim sürecinde, her öğrencinin farklı bireysel özellikleri olmasına rağmen, aynı değerlendirme süreçlerinden geçmesi ve sadece bilgilerinin ölçülmesi, gelişen dünyada çok gerilerde kalmaktaydı (Güven, 2004). 2005-2006 yıllarında uygulamaya konulan eğitim ğretim programlarıyla birlikte bu anlayış değişmiş ve alternatif lme araçlarıyla lme yapılmaya başlanmıştır. Alternatif lme araçları, geleneksel lme değerlendirme tekniklerinin yanında, görülen eksiklikleri ve eleştirileri karşılamak amacıyla da kullanılmıştır (ren, Ormancı ve Evrekli, 2014). Ayrıca alternatif lme araçları süreç odaklı, öğrencinin gelişimini de izleyen, öğrenciyi tüm yönleriyle değerlendiren ve değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören yöntemlerden oluşmaktadır (Acar ve Anıl, 2009). İlköğretim kademesinde de standart testlerin yanı sıra, alternatif lme araçlarının kullanılması, gerekliliği ve önemi artmıştır (Stiggins, 2004). Bu durum öğretmenlerin lme

değerlendirme konusunda sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve donanımın önemini ortaya çıkarmaktadır. Kaya, Balay ve Göçen (2012)'e göre öğretmenler, hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçlarını yeterince tanımaları ve hangi durumlarda, ne tür ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacaklarını bilmeleri gereklidir. Ancak öğretmenlerimizin, bu yöntem ve araçlar hakkındaki görüşleri, konu hakkındaki bilgi ve özyeterliklerinin hangi ölçüde olduğu bilinmemektedir. Ülkemizde görev yapan birçok öğretmenin, yeni programın gerektirdiği alternatif ölçme araçları konusunda yeterli bilgi birikimine ve deneyimine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır (Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Kanatlı, 2008; Birgin, 2010; Gömleksiz ve Kan, 2010; Kaya, Balay ve Göçen, 2012).

Bu araştırma; öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına bakış açılarını, bu araçları uygulayabilmede kendilerini ne kadar yeterli gördükleri ve özyeterliklerinin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Alternatif ölçme araçlarını bilen, bunu derslerinde etkinlikle kullanabilen öğretmenler, öğrencilerini eğitim öğretim sürecine aktif bir şekilde dahil edebilmekte ve öğrencilere hangi konularda neleri eksik verdiklerini görebilmektedir. Süreç aslında, öğrencilere kendilerini değerlendirebilme fırsatı vermektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebildikleri öğretim sürecindeki öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren değişen ölçme değerlendirme sürecinde, alternatif ölçme araçları daha çok kullanılmaya başlanmıştır. 2005-2006 ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin en çok zorlandıkları konulardan birinin ölçme ve değerlendirme, özellikle de alternatif ölçme araçları konusu olduğu görülmektedir (Bukova Güzel ve Alkan, 2005; Gerek, 2006; Bulut, 2006; Sarier, 2007; Sağlam, 2013). Bu bağlamda araştırmada, ilkokul ve ortokul öğretmenlerinin; alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleriyle, bu araçları öğretim süreciyle nasıl bütünleştirdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda

öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, bu araçları kullanma, kullanırken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara çözüm üretmeleriyle ilgili özyeterlikleri belirleme, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretim süreciyle bütünleştirmeleriyle ilgili yeterlikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları ile ilgili bilgi eksiklerinin olup olmadığı, problem yaşayıp yaşamadıkları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile mezun oldukları fakülteler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim almaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile girdikleri sınıfların sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortokul öğretmenleri, veri toplama aracı olarak kullanılan özyeterlik ölçeğine samimi ve doğru cevap vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan ilkokul ve ortokul öğretmenlerinin, veri toplama aracında yer alan sorulara cevap verecek düzeyde mesleki yeterliliğe ve alternatif ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, veri toplama aracındaki sorular ve bu sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.
2. Araştırma, Isparta ilinde görev yapan ve rastgele seçilen ilkokul ve ortokul öğretmenlerinin ölçekte yer alan sorulara verdiği cevaplarla ile sınırlıdır.
3. Araştırma, örneklem grubunu oluşturan öğretmenler ile sınırlıdır

1.5. Tanımlar

Alternatif Ölçme Araçları (AÖA): Geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının dışında kalan tüm değerlendirme araçlarını içeren ölçme değerlendirme çalışmalarıdır.

Özyeterlik: Kişinin belli bir performansı başarılı bir biçimde gerçekleştirmesi ile ilgili, kapasitesi hakkında kendine olan inancıdır.

Entegrasyon: Uyum, bütünleşme.

2. KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. Özyeterlik

2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren eğitimin ölçme değerlendirme alanına alternatif ölçme değerlendirme ile getirilen yeniliklerle, öğretmenler bu alana daha fazla dâhil olmuştur. Öğretmenlerin bu sürece daha etkin ve verimli bir şekilde dâhil olabilmeleri için alternatif ölçme araçları hakkında yeterli bilgi, beceri ve yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Bandura (2008), Sosyal Öğrenme Kuramının önemli kavramlarından olan özyeterlik (self efficacy) kavramını, insanların kendi yetenekleri hakkındaki fikirler üretmek için inançları olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik genellikle, özel bir alan için kullanılan, bireyin yapabildiği diğer alanlara ilişkin inançlarından biraz farklıdır. Bireyin kendisiyle ilgili “yapabilirim, başarabilirim, çözebilirim, uygulayabilirim...” vb ifadelerle kendisi ile ilgili yeterliklerine olan güvenidir.

Özyeterliğin gelişimi, Bandura’nın Sosyal Öğrenme Kuramının özellikleriyle ilgilidir. Bu kurama göre, özyeterlik inancı, bireyin kendini yansıtmaya ve gözlemlemede, ilişkilerin sonuçlarını anlamada kullanılan sembolik dil yoluyla etkilenir (Acar, 2014). Bunların yanı sıra bireyin özyeterlik gelişimi, bilişsel özellikler, çevreden aldığı sosyal tepkilerden doğrudan etkilenir (Lee, 2005). Bandura, özyeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmiştir. Bunlar tam ve doğru deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal durumudur (Snyder ve Lopez, 2002). Birbiri ile etkileşim halinde olan bu dört maddeyi kısaca açıklamak gerekirse (Yılmaz vd 2007);

1. Performans Başarıları: Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı, daha sonra yapacağı benzer işlerde başarılı olacağının bir göstergesidir. Bu başarılar bireyde ödül etkisi yapmaktadır.
2. Dolaylı Yaşantılar: Başka kişilerin başarılarını görmek, kişide motive edici etki yaparak, kişinin kendisinin de başarı beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. Sözel İkna: bireyin bir davranışı başarıyla ortaya koyabilmesi için teşvik, ödül ve öğütler bireyin cesaretlenmesine ve özyeterliliğinin değişmesine neden olabilir.
4. Duygusal Durum: Bireyin bir davranışı yapacağı sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması, onun bu davranışa girişimde bulunma olasılığını artırır.

Bu maddelerden en etkili olanı bireyin kendi yaşadığı deneyimlerdir. Bu deneyim, gözlemler yoluyla kazanılan deneyimlerden daha fazla etkilidir. Özyeterlilik, bireyin kendisi için belirlediği hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba harcadığını, hedeflerine ulaşmak için karşılaştığı güçlüklerle ne kadar dayanabildiğini ve başarısızlıkları karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Hazır, 2004). Özyeterlilik yeni bir edinim ve beceri kazanılmasında veya yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesinde ve daha sonra bu yeni kazanımların uygulamaya konulmasında ciddi bir görev sağlamaktadır (Kotaman, 2008). Özyeterliliği yüksek olan bireyler daha zorlu işleri seçerler, daha çok çaba gösterirler ve diğer bireylere göre daha başarılı olurlar. Butler (1997)'a göre, davranışın sonuçları hakkındaki oluşturulan olumlu beklentiler, karşılaşılan güçlükler karşısında kendilerini daha hızlı toparlama, hedeflerine ulaşmak için daha çok mücadele ve olumlu bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sağlam (2007)'a göre, özyeterliliği yüksek bireyler, karmaşık olaylarla baş etmede, problemlerin üstesinden gelebilmede, başarılı olmak için kendilerine güvenmede, başarı konusunda gayretli olmada daha çok çaba gösterirler. Bireyin yüksek özyeterliliği, zor görev ve etkinliklere yaklaşımında kendini rahat hissedebilmesine ve etkinliklere katılma performansının artmasına yardımcı olur (Özdemir, 2015). Bostan (2014)'a göre, özyeterlilik algısı yüksek olan bireyler daha kolay öğrenebileceğini düşünerek buna uygun davranışlar sergiler, pes etmek istemez, öğrenememeyi kabullenmez, başarmak için gereken her türlü çabayı ortaya koymak isterler. Çeliker (2015)'e göre düşük özyeterliliğe sahip bireyler daha az çaba harcarlar ve çok daha çabuk pes ederler, yüksek özyeterliliğe sahip bireyler performansının da daha iyi olacağı düşünürler, daha çok çaba harcarlar ve pes etmezler. Herhangi bir alanda özyeterliliği yüksek olan bireylerin o alanda daha başarılı olması beklenirken, özyeterliliği düşük bireyler

ise daha isteksiz ve daha başarısız olmaktadırlar (Zimmerman, 2002). Özyeterlik bireylerin herhangi bir görevi yerine getirme konusundaki isteklerini etkilemektedir. Bireyler, yapamayacaklarına inandıkları görevlerden kaçınırken, başarabileceklerine inandıkları görevleri istekle yerine getiriler (Çeliker, 2015).

Literatüre göre, özyeterliğin iki tipi olduğu görülmüştür. Birincisi, belli bir alandaki davranışı ortaya koyabilmek için algılanan yapabilme becerisi, buna “akademik özyeterlik” (task self-efficacy) adı verilmiştir. İkincisi ise var olan zorluklarla mücadele etmek için gösterilen çabadır. Bu kavrama da “mücadeleci özyeterlik” (coping self-efficacy) adı verilmiştir (Acar, 2014; Toplu, 2017). Akademik ve mücadeleci özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin; sınıf yönetimi, öğrenme ve öğrenme stratejilerini kullanmaları, bilgi ve becerilerini kullanmadaki performansları... vb daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bir öğrencinin özyeterlik düzeyi, gelecekteki başarılarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir; geçmiş başarı veya başarısızlıklarından da etkilenebilir (Horzum ve Çakır, 2009). Zararsız (2012)’a göre öğretmenler alan bilgileri bakımından yeterli olsalar bile, özyeterlik duyguları eksik ise öğrenme ve öğretme süreçlerinde verimli olmaları beklenemez. Bu nedenle de öğretmenlerin özyeterlik algılarının belirlenmesi oldukça önem kazanmaktadır. Özyeterliği güçlü bir öğretmen, öğrencilerini öğrenmeleri için güdeleyebilir ancak özyeterliği zayıf bir öğretmen öğrencileri öğrenmeye yeterince güdüleyemez (Kiremit, 2006). Özyeterlik öğretmenin eğitim hayatında sorunlarla karşılaştığında sabrını ve engeller karşısındaki direncini de etkilemektedir (Sapancı, 2010). Özyeterlik algısı yüksek öğretmenler eğitim öğretim sürecinde ve öğrencilerin akademik ve sosyal olarak gelişimlerinde, diğer öğretmenlere göre birçok farklılıklar gösterirler. Bu farklılıklar öğrencilerin kazanım ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğine yansır (Kiremit, 2006). Özyeterliği yüksek bir öğretmen, kendisi ile ilgili yargıya ulaşması ona kendisi hakkında eleştiri yapma imkânı da verecektir (Benzer, 2011). Kiremit (2006)’e göre özyeterliği yüksek öğretmenler; öğretimde çok fazla gayret gösterirler, önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar, öğretimde daha istekli ve coşkuludurlar, yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar, eğitim programlarını yürütmede

daha başarılıdırlar, diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar, öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştireldirler. Özyeterliği yüksek öğretmenler, kendileri gibi özyeterliği yüksek öğrenciler yetiştirmek için çabalayacaktır. Genel olarak, öğretmenlerin özyeterlik algılarının öğrenciler üzerindeki etkilerini şöyledir; özyeterlikleri yüksek olan bir öğretmenin, çabalayan bir öğrenci ile daha uzun süre çalışabildiği ve ders zamanını daha iyi planladıklarını, özel öğretime gönderilecek bir öğrenciyi daha doğru ve daha erken saptayabildiklerini, öğrenci başarısına ve gelişimine daha fazla odaklandıklarını belirtmişlerdir (Kiremit, 2006; Friedmanand ve Kass, 2002).

Özyeterlik, kişisel gelişim adına önemli bir farklılık yaratmaktadır. Özyeterliği yüksek bireylerin kendilerine olduğu kadar çevreye yaklaşımları ve etkileşimleri de pozitif yönde gelişim göstermektedir. Özellikle de öğretmenlik gibi doğrudan insanlar ile etkileşim içerisinde olunan bir meslekte özyeterlik önemli kazanımlar sağlamaktadır. Görüldüğü üzere özyeterliği yüksek öğretmenlerin gösterdikleri çaba, kendilerine olan güven ve inanç ile insanlara yaklaştıklarından öğretme çabaları, insanlara olan ilgileri ve gözlemleri de yüksek olacağından karşı tarafın öğrenmedeki eksiklerini belirleyerek uygun metodları geliştirme olasılığı da daha yüksektir. Bu sebepler doğrultusunda özyeterliği yüksek öğretmenlerin, özyeterliği düşük öğretmenlere göre mesleklerinde daha başarılı olduklarından söz etmek mümkündür.

Özyeterlik, kişinin belli bir performansı başarılı bir biçimde gerçekleştirmesi ile ilgili, kapasitesi hakkında kendine olan inancıdır. Özyeterliği yüksek öğretmenler eğitim öğretim sürecinde olumlu başarılar gösterebilmektedir (İpek ve İpek, 2015). Ölçme değerlendirme de eğitim öğretim sürecinin bir ögesidir. Alternatif ölçme araçları bu ögenin parçası olduğundan, özyeterliği yüksek öğretmenler bu araçların hazırlanması, kullanılması, karşılaşılan problemlere çözüm getirilmesi sürecinde daha başarılı olacaklardır. Akademik özyeterliği yüksek öğretmenler, bu alandaki davranışları ortaya koyabilmek için algılanan yapabilme becerileri, alternatif ölçme araçları ile ilgili bilgi ve ortaya koyabilme istekleri de yüksek olacaktır. Mücadeleci özyeterliği yüksek öğretmenler, var olan zorluklarla mücadele etmek için gösterilen çaba, alternatif

ölçme araçları ile ilgili karşılaştıkları problemlerle daha çabuk ve kolay baş edebileceklerdir. Akademik ve mücadeleci özyeterliği yüksek öğretmenler, alternatif ölçme araçlarının hazırlanması, eğitim öğretim süreciyle bütünleştirme, karşılaştıkları problemlere çözüm üretme, öğrencilerini değerlendirme sistemine dahil etme vb. gibi alanlarda diğer öğretmenlere göre daha başarılı olacaklardır.

2.2. Alternatif Ölçme Araçları

Eğitim öğretimin olduğu her yerde şüphesiz ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğitim öğretim sürecinde, ölçme değerlendirme; kazanımların ne kadarının gerçekleştiğini, gerçekleştirilemeyen ya da gerçekleşmeyen kazanımların neler olduğu, hangi konuların ne kadar öğrenildiği, öğrenilmeyen ve yanlış öğrenilen konuların neler olduğu, öğrencilerin başarılarını ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, programın güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Ölçme değerlendirme eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğu için ölçme değerlendirme olmadan bir eğitim öğretim süreci düşünülemez.

2005-2006 eğitim öğretim yılına kadar eğitim öğretim sistemimizde geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleriyle değerlendirme yapılmaktaydı. Bu sistemde öğrencilerin gelişimleri ve neyi ne kadar öğrendikleri değil sadece sonuç değerlendirilmekteydi. Bu değerlendirme, davranışçı yaklaşıma göre yapılmaktaydı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1-5. Sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programları, yapılandırmacı öğrenme anlayışı doğrultusunda geliştirilerek (Yakut, 2008); 2004-2005 yıllarında 9 il 120 pilot okulda test edilmiş ve oluşan dönütler doğrultusunda 2005-2006 öğretim yılında itibaren tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programla ölçme değerlendirme süreci bütünü kapsamaktadır. Eski program davranışçı yaklaşıma göre yapılanmaktayken, yeni programda yapılandırmacı yaklaşıma göre yapılanmaktadır. Eski programda öğretmen aktifken, yeni programla

öğretmen rehber konumundadır. Bu program öğrencinin aktif olduğu, bilgiyi araştırıp, incelediği, sorgulayarak öğrendiği, yani bilgiyi yapılandığı bir öğretim programı olmuştur. Eski programda klasik öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri kullanılmaktayken, yeni programda modern öğrenme öğretme teknikleri kullanılmaktadır. Eski programda konu ve kavramların sıralamasında doğrusallık ilkesi esasken, yeni programda konu ve kavramların sıralamasında sarmallık ilkesi esastır. Eski programda geleneksel ölçme değerlendirme yapılmaktayken, yeni programda alternatif ölçme araçlarına yer verilmiştir (Özenç, 2013).

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde ölçme, ölçmek işi olarak tanımlanmış olup; ölçmek ise en, boy, hacim, süre gibi nicelikleri kendi cinslerinden seçilmiş bir birimle karşılaştırıp kaç birim geldiklerini belirtmek olarak açıklanmıştır (TDK, 2015). Ölçme; ölçülmek istenen bir özelliğin, değişkenin gözlenerek, gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilme sürecidir (Turgut, 1990; Tekin, 1992; Atılgan, 2010; Oktaylar, 2010; Güler, 2012; Yaşar, 2014). Başol (2013)'a göre ölçme; ampirik ilişkiler sisteminde yer alan öğelerin formal ilişkiler sistemi ile temsil edilmesidir.

Değerlendirme; ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1990). Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde değerlendirme, değerlendirmek işi olarak tanımlanmış olup; değerlendirmek ise bir şeyi yerinde ve yararlı bir yolda kullanmak, değer kazandırmak, kıymetlendirmek, değer biçmek ve bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek olarak açıklanmıştır (TDK, 2015). Güler (2012)'e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırılarak sonuca varma sürecidir.

Birbirinden farklı işlevleri olmakla birlikte birbirinin tamamlayıcısı olan ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir; Değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlıdır; çünkü ölçmeyi de içine alan bir kavramdır. Ölçme değerlendirme sürecinde her zaman önce ölçme, sonra değerlendirme yapılır. Genel olarak ölçme daha objektiftir. Değerlendirme ise yargıya dayandığı ve

ölçüte göre değiştiği için sübjektiftir. Ölçme bir değişkenin miktarını gösterir, yani bir betimlemedir. Değerlendirme ise, bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını gösteren bir hüküm, yani bir yargılamadır. Değerlendirmenin doğru olması, ölçmenin doğruluğuna bağlıdır.

Eğitim öğretim sürecinin etkililiğinin belirlenmesi için ölçme değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu ölçme değerlendirme çalışmalarının da, öğrenci merkezli yapılandırmacı anlayışa göre yapılması daha etkili ve verimli olacaktır. Bu anlayışa göre kullanılan araçlara alternatif ölçme araçları denilmektedir. Literatürdeki bazı kaynaklarda tamamlayıcı ölçme teknikleri olarak adlandırılrsa da genel olarak alternatif ölçme araçları olarak bahsedilmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsamaktadır (Adanalı, 2008). Alternatif ölçme değerlendirme, öğrencilerin ne bildikleri, ne yapabildikleri hakkında bilgi veren, konu ile ilgili neler anladıklarını ortaya koyan ve öğrencilerin performanslarını değerlendiren, geleneksel olmayan yaklaşımlardır (Pierce ve O'Malley, 1992; Gummer ve Shepardson, 2001). Alternatif ölçme değerlendirmede öğrencilerin bilişsel, devinimsel, duyuşsal alanlardaki bilgi ve becerilerini farklı yollarla ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan, onların aktif olarak derse katılmalarını sağlayan, düşündüklerini açıkça söyleyebilme fırsatı veren ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan ölçme ve değerlendirmedir (Kanatlı 2008).

Alternatif ölçme araçları ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı ilköğretim teknoloji ve tasarım dersi 6-7-8 sınıf (2008), ilköğretim hayat bilgisi 1. Sınıf (2010), ilköğretim matematik 1. Sınıf (2012), ilköğretim müzik 1-2-3. Sınıf (2012) ve ilköğretim Türkçe 1. Sınıf (2012) öğretmen kılavuz kitaplarında, alternatif ölçme araçlarının öğrencilerin şu özelliklerini geliştirdiği görülmüştür;

- Problem çözme yetenekleri gelişir,
- İşlemsel, kavramsal bilgi ve tutumları hakkında başarılarını ve eksikliklerini belirleyebilir,
- Üst düzey düşünme becerilerine sahip olur,
- Estetik görüşleri gelişir,
- Üretim sürecinde öz güvene sahip olur,
- Sosyal becerilerini ve akıl yürütme becerilerine sahip olur,
- Öz düzenleme becerileri gelişir,
- Derslere karşı tutum ve öz güvene sahip olan bireyler olarak gelişimlerine, katkı sağlar.

Literatürdeki kaynaklarda en çok karşılaşılan alternatif ölçme araçları: akran değerlendirme, görüşme, gözlem formları, kavram haritaları, kelime ilişkilendirme tabloları, öğrenci ürün dosyası (portfolyo değerlendirme), öz değerlendirme, performans değerlendirme, dereceli puanlama yönergeleri (rubrikler), projeler, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid olarak belirtilmiştir.

2.2.1. Akran değerlendirme

Akran değerlendirme, öğrencilerin belirlenen ölçütlere göre arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirme sorumluluğunu taşımalarıdır (Anagün, 2014). Cihanoğlu (2008)'na göre akran değerlendirme; öğrenmede aktif katılımı artıran, sorumluluk almayı sağlayan, öğrenmeye doğrudan odaklanmayı gerçekleştiren, öğrencinin özgüvenini, özyeterliğini ve başarısını artıran dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Aksu (2013)'ya göre; öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarını sağlayan, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının hazırladıkları ödevleri, araştırmaları, projeleri, raporları, vb çalışmalarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Akran değerlendirmede öğrencilerin değerlendirme sürecine katılması da sağlanır.

Akran değerlendirmenin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir,
- Kendi düşüncesi ve arkadaşlarının düşüncelerini karşılaştırmalarına fırsatı verir,
- Değerlendirme becerilerini geliştirir ve demokrasi bilincini geliştirir.

Akran değerlendirmenin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin, akranlar arasındaki arkadaşlığın birbirlerine yüksek veya düşük puan verilmesine neden olması,
- Öğrencilerin, kendi aralarında anlaşarak birbirlerine yüksek puan verebilmeleri,
- Puanlama güvenirliğinin düşük olması,
- Öğrencilerin, fiziksel güçten kaynaklanan nedenlerden dolayı akranların yüksek puanlama yapabilmesi ve öğrenciler tarafsızlıklarını koruyamadıklarında yanlı puanlamalara sebep olmasıdır (Kanatlı, 2008; Algan, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı (2005) akran değerlendirme formu örneği Şekil 2.1’de verilmiştir.

Akran Değerlendirme Formu

Değerlendiren öğrencinin :
 Grup Numarası : 1. Arkadaşının Adı Soyadı :
 Adı Soyadı : 2. Arkadaşının Adı Soyadı :

	Her Zaman			Projenin Başında			Projenin Sonunda			Hiçbir Zaman		
Grubunuzdaki Öğrenciler	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	Ben	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım
Etkinliğe katılımda gönüllüdür.												
Görevini zamanında yerine getirir.												
Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunar.												
Grup arkadaşlarının görüşlerine saygı duyar.												
Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanır.												
Aletleri kullanırken dikkatli ve titizdir.												
Malzemeleri kullanırken israf etmez.												
Temiz ve düzenli çalışır (Kullandığı aletleri yerine koyar, kirl ettiklerini temizler vb.).												
Sonuçları tartışırken anlaşılır konuşur, konuşulanları anlar.												

Şekil 2.1. Akran değerlendirme formu örneği (MEB, 2005)

2.2.2. Görüşme

Görüşme; genel olarak bilimsel veri toplama aracı olarak bilinse de aynı zamanda eğitim öğretim sürecinde kullanılan alternatif ölçme değerlendirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Görüşme, uzman bir kişi ya da araştırmacının denekleriyle karşılıklı konuşma yoluyla veri toplanmasıdır (Ersoy, 2014). Öğretmen ve öğrenci arasında geçen görüşme, bir öğrencinin özel bir kavram, durum veya olay hakkındaki bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilir (Abell ve Volkman, 2006). Aksu (2013)'ya göre görüşme, öğretmenin öğrenciye belli bir öğrenme konusu hakkında sorular sorması ve bu sorulara karşılık sözlü cevaplar almasıdır. Görüşme tekniğinde, öğrencinin neyi ne düzeyde öğrendiği konusunda detaylı bilgi verdiği için hem öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi,

olası kavram yanlışlarının tespiti, muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin tespiti, öğretim hizmetlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi gibi uygulamalarda kullanılabilir. Bu uygulamaların gerçekçi ve amacına uygun olarak yapılabilmesi için öğrencinin kendisini rahat hissetmesi ve gerçekçi yanıtlar vermesi gerekir. Görüşme yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olarak uygulanabilir (Özenç, 2013). Yapılandırılmış görüşmede her şey ayrıntılarıyla birlikte önceden hazırlanırken, yarı yapılandırılmış görüşmede sorular bellidir fakat görüşmenin akışına göre ek sorular da ilave edilebilir (Nartgün, 2008). Yapılandırılmamış görüşmelerde sorulacak sorular ana hatları ile belirli olsa da duruma göre farklı sorular sorulabilir, bu şekilde olması görüşmeciye geniş bir hareket alanı vermektedir (Karasar, 2005).

Görüşmenin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerinin test edildiği,
- Kavram yanlışlarının test edildiği ve düzeltildiği,
- Öğrencinin rahatlıkla konuşabildiği, kendisini tamamıyla yansıtabilme şansının olduğu,
- Öğrencin güçlü ve zayıf yanlarının açık bir biçimde görüldüğü ölçme tekniği olmasıdır (Adanalı, 2008; Algan, 2008).

Görüşmenin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Masraflı olması,
- Hazırlanması ve uygulanması bakımından oldukça zor ve tecrübe gerektiren bir araç olması,
- Uygulamasının ve analizinin çok zaman almasıdır (Bahar vd., 2008).

Görüşme formu ile ilgili örnek Şekil 2.2’de verilmiştir (ORGM, 2016).



ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Adı Soyadı		Cinsiyeti	() K () E
Doğum Tarihi:		Okul Numarası	
Okulu			
Sınıfı ve Sınıf Rehber Öğretmeni		Görüşme Sayısı	
Başvurma Şekli	() Kendi İsteğiyle () Velisinin İsteğiyle () Okul İdaresinin İsteğiyle () Öğretmenin İsteğiyle () Arkadaş İsteğiyle () Diğer		
Görüşme Konusu	() Sağlıkla İlgili Konular () Akademik Konular () Okula ve Çevreye Uyum () Sosyoekonomik Konular () Sosyal Uyum () Ailevi Konular () Yönetim ve Yerleştirme () Davranış Sorunu () Psikolojik Uyum () Diğer		
Yapılan Çalışma	() Kişisel Rehberlik () Eğitsel Rehberlik () Mesleki Rehberlik () Bireysel Psikolojik Danışma		
ÇALIŞMANIN ÖZETİ			
1.GÖRÜŞME Görüşme Tarihi:			
2.GÖRÜŞME/İZLEME Görüşme/İzleme Tarihi:			
3.GÖRÜŞME/İZLEME Görüşme/İzleme Tarihi:			
SONUÇ VE ÖNERİ			
Varsa Yönlendirildiği Kurum	() RAM () HAST. () ASPİM () STK () ÇİM () DİĞER.....		

Not: Varsa kullanılan ölçme araçları, öğrenciye ilişkin bilgiler sonuç ve öneri kısmında belirtilecektir.

Ad Soyad, Ünvan
İmza

Şekil 2.2. Görüşme formu örneği (ORGM, 2016)

2.2.3. Gözlem formları

Türk Dil Kurumu'nun Türkçe sözlüğünde gözlem, bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Öğrencilerin bir ürünün elde edilme süreci, ürünü oluşturmadaki hazırlık aşamaları, bir çalışmayı ya da projeyi sunma becerisi gibi hem sürecin hem de ürünün değerlendirilmesi gerektiği durumlarda kullanılır (Karakaya, 2012). Aksu (2013)'ya göre gözlem formları bireysel ya da grup etkinliklerinde öğrencilerin performansını izlemek ve değerlendirmek için kullanılır. Gözlem formu hazırlanırken öğrencilerden beklenen bütün davranışlar listelenir. Öğrencilerin bu davranışları gösterebilme düzeylerine uygun dereceleyle eşleştirilir. Bu derecelerin toplamı alınarak bir dereceleme ölçeğiyle karşılaştırılarak öğrenci hakkında bilgi sahibi olunur. Gözlem formlarıyla öğrencilerin çoklu zekâ kuramına göre değerlendirilmesine ve yönlendirilmesine yardımcı olunur. Gözlem formları, katılımlı gözlem ve katılımsız gözlem olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir. Katılımlı gözlemde gözlemci gözlemek istediği davranışların içerisinde kendisi de doğrudan yer alır ve grup içindeki çalışmalarda aktif olarak görev alır. Katılımsız gözlemde ise gözlemci gözlemini dışardan gerçekleştirir.

Gözlem formlarının avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Sözel olmayan davranışların da gözlenebilmesi,
- Doğal ortamda gözlem yapılabilmesi,
- Zaman sınırının olmaması şeklinde ifade edilebilir.

Gözlem formlarının dezavantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Gözlemcinin etkisinin diğer yöntemlere göre daha fazla olması,
- Zaman kaybının yaşanması,
- Gözlemin kontrol edilmesinin güç olması,
- Gözleme ilişkin verilerin sayısallaştırılamamasıdır.

Gözlem formları ile birlikte öğrencinin yer-yön bilgisi, vücudu tanıma düzeyi, çevre kontrolü, odaklanması, saat bilgisi gibi bilgiler elde edilebilmektedir. Bir öğretmenin, öğrencisine doğru yaklaşmasındaki temel etkenlerden birisi öğrencisini tanıma düzeyidir. Gözlem formları ile birlikte öğretmenin, öğrencisini daha yakından tanıması, başarılı özelliklerinin yanında eksik yönlerini de öğrenmesi mümkündür. Bu sebeple gözlem formlarının öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğretmenin daha başarılı metodlar kullanmasına ve öğrencinin daha hızlı bir gelişim göstermesine katkı sağladığından söz etmek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı İlkokul 1-4. Sınıflar (2012) gözlem formu örneği Şekil 2.3’de verilmiştir.





Oyun Gözlem Formu

OYUNLAR	ÖĞRENCİLER									
Yönünü Bul Kartların üzerindeki oklara basarak yürüme Yön değiştirerek yürüme										
Ali Baba Saatin Kaç Ebenin söylediği tekerleme süresince hareket etme Tekerleme durduğunda olduğu yerde hareket etmeden sabit durma En hızlı şekilde ebeye yaklaşma Ebeye değdikten sonra başlangıç noktasına, ebeye yakalanmadan dönme										
Kova ile Yakala Hedefe odaklanma Atışların yönüne karar verme Nesneyi kovanın içine atma										
Balık Toplama Oyunun tekerlemesini söyleme Oyun mekânında saklanan balıkları bulma En kısa sürede en fazla balığı grup olarak toplama										
Vücudumuz Oyunun şarkısını söyleme Şarkıda geçen vücut bölümlerini uygun olarak gösterme Şarkıya uygun hareket etme										
Taş Taş Üstüne Verilen yönergeleri dinleme Verilen yönergelere uygun en kısa sürede hareket etme Duruşlarda denge sağlama										

Y=Yeterli **G**= Geliştirilmeli

Şekil 2.3. Gözlem formu örneği (MEB, 2012)

2.2.4. Kavram haritaları

Kavram haritası tekniği ilk kez Prof. Joseph Novak tarafından Cornell Üniversitesinde 1960 yılında geliştirilmiştir (Özeren, 2013). Kavram haritaları, bilgiyi organize etmek ve sunmak için hazırlanmış grafiksel araçlardır. Bu araçlar kavramların birbiriyle arasındaki ilişkilerle yapılmıştır. Bu araçlarda daire ya da kutu içine yazılmış olan kavramları içerirler. İki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilir. İlişkiyi

belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı cümleler oluşturulur (Oktaylar, 2010). Başol (2013) kavram haritalarını; bir konu ya da üniteadaki kavramlar arasındaki ilişkileri şema üzerinde somut biçimde gösterme olarak tanımlamaktadır. Özeren (2013)'e göre kavram haritaları insanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme kuramları arasında köprü kuran bir öğretim stratejisidir.

Kavram haritaları; bir konunun öğretiminde, öğrenmeyi kolaylaştırmada, öğrenme sürecini kontrol etmede, kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada ve değerlendirmede kullanılabilir (Yayla, 2012). Kavram haritaları eğitim öğretim sürecinin tüm aşamalarında kullanılabilir. Eğitim sürecinin başında öğrencinin hazırbulunuşluğunu belirlemek, süreç içinde sürecin nasıl geliştiğini ve etkililiğini belirlemek, sürecin sonunda da süreci değerlendirmek için kullanılabilir (Korkmaz, 2004). Başlangıç aşamasında; öğrencinin konu hakkında neler bilip bilmediği ile ilgili değerlendirme yapmak için kullanılabilir. Gelişme aşamasında; öğrencilerin konu ya da kavram hakkında ne anladıkları ya da yanlış anlaşılan kavramlarla ilgili değerlendirme yapmak için kullanılabilir. Sonuç aşamasında; öğrencilerin konu ya da kavramla ilgili ne kadar iyi anladıkları ya da anlamakta güçlük çektikleri kavramları belirlemek amacıyla kullanılabilir.

Kavram haritaları; kavramlar arasındaki ilişkiyi ya da ilişkileri göstermek için kullanılır. Bu görsel şemalarda cümleler kullanılmaz (Doruk, 2014). Örneğin “çiçek bitkilere örnektir.” Cümlesinde “çiçek” ve “bitki” kavramları bağlantı çizgisiyle bağlanır ve bağlantı çizgisinin üzerine örnek yazılır. Kavramlar en fazla üç kelime ile ifade edilmeli ve kavramların yerleşimi genelden özele doğru sıralanmalıdır.

Doruk (2014)'a göre kavram haritalarının yapısal özellikleri;

- En kapsamlı kavram, kavram haritasının en üst kısmında yer alır.
- Yaklaşık olarak aynı genel seviyeye ait kavramlar aynı seviyede bulunur.

- Haritanın vurgusu değiştirildiğinde ya da yeni bir harita çizildiğinde alt seviyede bulunan bir kavram üstte yer alabilir.
- Daha özel kavramlar daha genel ve kapsayıcı kavramların altında gruplanır ya da bağlantı kurulur.
- İki ya da daha fazla kavram, kelime ya da cümlelerle bağlanıp bütün bir düşünceyi oluşturduklarında önerme adını alır.
- Haritanın değişik bölümleri arasında çapraz bağlantılar kurulabilir. Bu bağlantılar, haritayı oluşturan kişinin kavramları nasıl sentezlediğini ve bütünleştirdiğini gösterir.

Kavram haritalarının avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

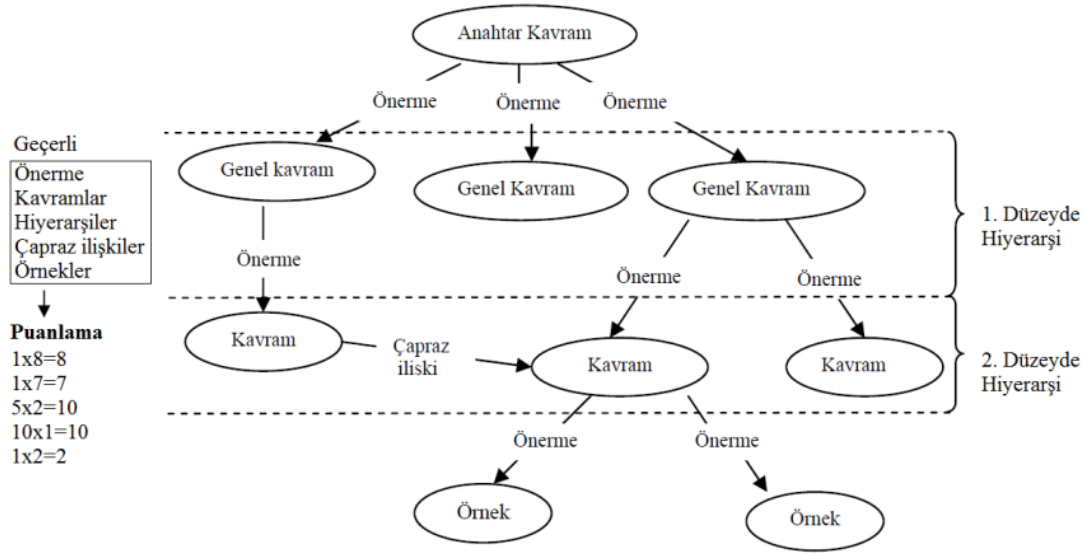
- Öğrencilerin bilgiyi nasıl görebileceğini ve bilgiyi nasıl organize edebileceğini anlaşılır hale getirir,
- Öğrencilere farklı düşünme yollarını gösterir,
- Öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterebilir,
- Öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur,
- Öğrencinin bilgiyi ezberlemesi yerine anlamlandırmasına olanak sağlar,
- Her ders için uygun bir araçtır,
- Baştan iyi anlatılır ve uygulanırsa birçok öğrencinin yaşam boyu kullanabileceği bir araç olmasıdır (Adanalı, 2008; Yiğit, 2013).

Kavram haritalarının dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Sık sık kullanılması öğrencilere bıkkınlık verebilir,
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zor olabilir,
- Kalabalık sınıflarda değerlendirilmesi zaman alıcıdır (Yayla, 2012).

Kurnaz ve Pektaş (2013)'a göre, kavram haritalarının puanlanması ise şu şekilde olabilir: Öğretmen öğrencilere çizilen bir kavram haritasında öncelikle

önerme, kavram, hiyerarşi, çapraz ilişki ve örnek sayısını belirlemelidir. Devamında her doğru önermeye bir, her doğru kavrama bir, her doğru hiyerarşiye beş, her doğru çapraz ilişkiye on ve her doğru örneğe bir puan vererek toplam puanı belirlemelidir. Ayrıca kavram haritası için önceden bir puan değeri verilmişse gerekli dönüşümlerde yapılmalıdır. Örneğin kavram haritası için önceden 20 puan belirlenmiş ve aynı kavram haritası için puanlama yaklaşımının sonucu 34 bulunmuşsa gerekli dönüşüm yapılmalıdır. 34 puanlaması üzerinden 17 puan aldığı düşünülen bir öğrenciye verilmesi gereken puan 10 (20 puan üzerinden) olmalıdır. Kavram haritası puanlama örneği Şekil 2.4.1’de ve kavram haritası örneği Şekil 2.4.2’de verilmiştir.



Şekil 2.4.1. Kavram haritası puanlama örneği (Kurnaz ve Pektaş, 2013)

ÖRNEK KAVRAM HARİTASI

DERS: Sosyal Bilgiler

SINIF: 5

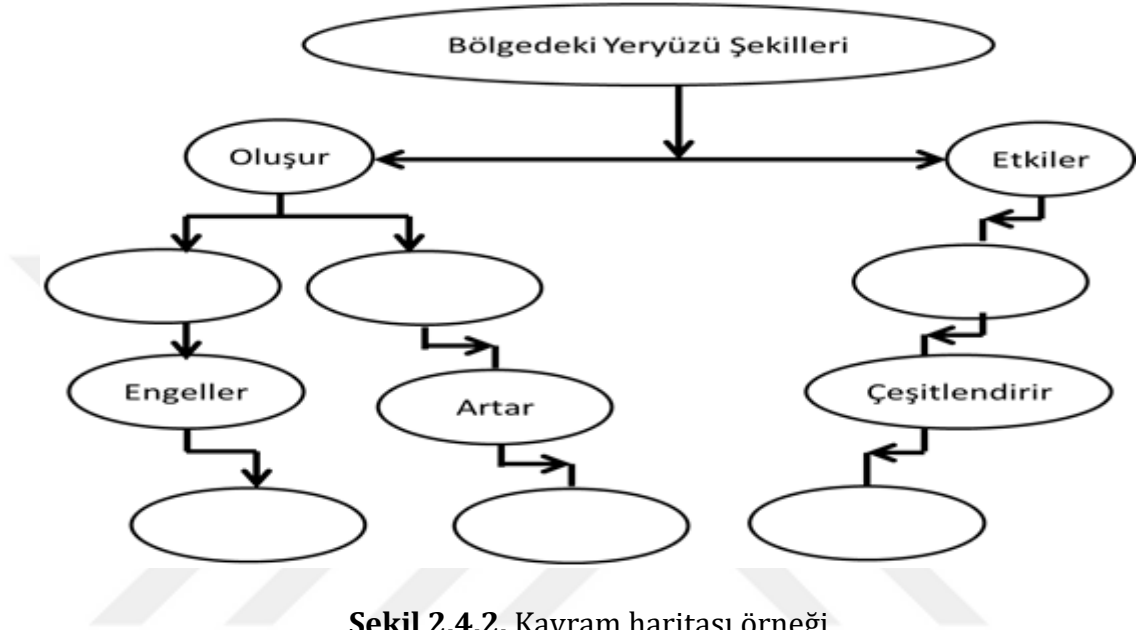
ÜNİTE: BÖLGEMİZİ TANIYALIM

BECERİ: Eleştirel düşünme, karar verme, gözlem, mekânı algılama

KAZANIM: Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde yüzey şekillerini tanır. Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar. Yaşadığı bölgede insanların yoğun olarak yaşadığı yerler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir. Yaşadığı bölgede insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.

Aşağıdaki kavramları, her kavramı bir kez kullanarak uygun yerlere yazınız.

Düz Alanlar, iklim, dağlar, turizm, tarım ürünleri, nüfus yoğunluğu, ulaşım



Şekil 2.4.2. Kavram haritası örneği

2.2.5. Kelime ilişkilendirme tabloları

Öğrencilerin bilişsel yapısındaki kavramlar arasında bulunan bağları, yani bilgi ağlarını ortaya çıkaran, uzun dönemli hafızalarındaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterliğini ya da anlamlılığını belirlemeye yarayan bir araçtır (Bahar ve diğ., 2008). Ustaoglu ve Aytaç (2014) kelime ilişkilendirme tablolarında ölçülmek istenilen kavrama ilişkin bir veya bir seri anahtar kelimenin bireye neyi çağrıştırdığının sözlü veya yazılı formda istenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu araçta belli bir süre içerisinde, bir anahtar kavramın akla getirdiği diğer kavramlar cevap olarak verilir. Herhangi bir anahtar kavrama verilen sıralı cevabı bilişsel yapıdaki kavramlar arasında bağlantıları ortaya koyduğu ve anlamsal yakınlık gösterdiği düşünülür. Anlamsal yakınlık etkisine göre anlamsal bellekte iki kavram birbirine mesafe açısından ne kadar yakın ise o kadar sıkı ilişkide olacağı düşünülür (Adanalı, 2008).

Kelime ilişkilendirme tablolarının avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Hazırlanması kolaydır,
- Kısa zaman aralıklarında uygulanabilir,
- Bireysel olarak uygulanabileceği gibi büyük gruplara da uygulanabilir,
- Tüm derslerde kullanılabilir,
- Görsel hafızaya hitap eden kavram haritaları ile birlikte kullanıldığında anlamlı öğrenmeyi kolaylaştırır (Oktaylar, 2010; Yayla 2012).

Kelime ilişkilendirme tablolarının dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz kalabilir,
- Sentez ve değerlendirme basamakları için uygun olmamasıdır.

Kelime ilişkilendirme tablosu ile ilgili örnek Şekil 2.5’de verilmiştir.

Doğal Afet	Deprem	Sel	Çığ	Toprak Kayması
Doğal Afet Erozyon	Deprem Can Kaybı	Sel Taşkın	Çığ Kar	Toprak Kayması Ağaç
Doğal Afet Yangın	Deprem Sarsıntı	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....
Doğal Afet Tayfun	Deprem.....	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....
Doğal Afet.....	Deprem.....	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....
Doğal Afet.....	Deprem.....	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....
Doğal Afet.....	Deprem.....	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....
Doğal Afet.....	Deprem.....	Sel	Çığ.....	Toprak Kayması.....

Şekil 2.5. Kelime ilişkilendirme tablosu örneği

2.2.6. Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo değerlendirme)

Literatürde portfolyolar, öğrenci ürün dosyası, ürün seçki dosyası, kişisel gelişim dosyası, süreç gelişim dosyası, tümel değerlendirme dosyası gibi değişik isimlerle adlandırılmıştır. Güler (2012)’e göre portfolyo; öğrencilerin belirli bir süreçte belirli bir amaca yönelik gösterdikleri performansı, gelişimi, çalışma ve çabalarının bir arada bulunduğu gelişim dosyalarıdır. Öğrencilerin belirli bir zaman periyodunda sergiledikleri çalışma ve ilerlemenin açıkça gözlenebildiği

öğrenci ürünlerin bir koleksiyonudur. Başol (2013) portfolyoları; içinde gerçek yaşamla ilgili etkinliklere yer verilen otantik değerlendirmeler olarak tanımlamaktadır. Acar (2014) portfolyoları; öğrenen kişinin öğretilenlerin hepsini öğrenip öğrenmediklerini göstermektense, öğrencilerin kendilerine öğretilenleri uygulayabildikleri çalışma örneklerini ortaya koydukları birikimler olarak tanımlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda portfolyolar; kuşak sürecinde öğrencilerin çalışmalarını, harcadığı çabayı, ürünün tüm gelişim aşamalarını kanıtlarıyla gösteren dosyalar olarak tanımlanmaktadır. Atasayar (2012) portfolyoları; bir öğrencinin sergisi olarak tanımlamaktadır. Bu sergide öğrencinin ilerlemesi, kazanımlara karşı tutumları, kavramları anlama düzeyi ve öğrenmesi ortaya konulabilir.

Portfolyolar öğrencinin bir ya da daha fazla alanda harcadığı çabayı, ilerlemeyi, gelişimi gösteren amaçlar doğrultusunda hazırlanmış öğrenci dosyalarıdır. Bu dosyaların oluşturulmasında öğretmenler öğrencilerine rehberlik yapabilir ve öğrenciler istedikleri tüm çalışmalarını bu dosyalar da saklayabilirler. Portfolyoların değerlendirilmesinde öğrencinin kendisi, ders öğretmeni, diğer öğretmenleri ve ailesi gibi tüm ilgililer katılabilir.

Portfolyoların üç türü vardır. Bunlar: Çalışma (belge) portfolyosu, sergileme portfolyosu ve değerlendirme portfolyosudur. Çalışma (belge) portfolyosu; öğrencinin belli bir zaman diliminde hedeflere yönelik olarak gerçekleştirdiği gelişme ve ilerlemelerini gösteren bütün çalışmaları içerir (Özen,2011). Sergileme portfolyosu; öğrencilerin kendilerini en iyi yansıttığına inandıkları çalışmalardan ya da yaptıkları en iyi ürünlerden oluşur. Değerlendirme portfolyosu; öğretmenin alternatif portfolyosu olarak da adlandırılır. Öğrenciyi değerlendirmek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu bütün kayıtları içerir. Öğretim programlarında belirlenmiş amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda öğrencinin gelişimini gösterir (Özen, 2011). Bu tür portfolyolarda amaç, dosyaya konan her çalışmanın puanlanarak öğrenci başarısının değerlendirilmesidir.

Portfolyoların avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur,
- Öğretmen, bireysel olarak öğrencilerini daha iyi tanıma imkânı sağlar,
- Daha karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar,
- Hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesi imkânı sağlar,
- Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar,
- Öğrenciye kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sevgileri hakkındaki ifadelerini oluşturabilme ve yansıtma imkânı sağlar,
- Öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişimin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar,
- Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları sağlar,
- Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir,
- Öğretmene daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar sunabilme imkânı sağlar,
- Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır,
- Öğrencinin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder,
- Velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar,
- Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar,
- Öğrenmeye yapıcı ve pozitif bir etki sağlamaktadır,

- Öğrenciye planlı ve titiz çalışma alışkanlığı kazandırır (Adanalı, 2008; Öncü, 2009).

Portfolyoların dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Objektif testlere göre güvenilirlikleri daha düşüktür,
- Puanlanması standart testlere göre daha zor ve zaman alıcıdır,
- Maliyetleri oldukça yüksektir ve saklanması konusunda mekânsal sorunlar yaşanabilmektedir,
- İçinde yer alabilecek çalışmaların tamamının kendi çalışması olduğu konusunda kuşkulardır,
- Diğer ölçme araçlarına göre içeriğine karar vermek zordur,
- Kalabalık sınıflarda uygulanmasında zorluklar yaşanmaktadır,
- Amaç ve kriterler açık bir şekilde ifade edilmemişse, gelişim dosyaları için toplanan çeşitli çalışmalar öğrencinin gelişim ve başarısını yeterince örnekleyemez,
- Üst düzey düşünme süreçlerinin puanlanmasında nesnelliği sağlamak oldukça zordur (Bahar vd, 2008; Öncü, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar (2009) öğrenci ürün dosyası içeriği örneği Şekil 2.6'da verilmiştir.

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYASI İÇERİK ÖRNEĞİ

Adı ve Soyadı:
Sınıfı :

Öğrenci Numarası:
Tarih:

İçindekiler

1. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....
2. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....
3. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....
4. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....
5. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....
6. Çalışmanın Adı: Tarihi:
Seçme Nedenim:
.....
.....

Şekil 2.6. Öğrenci ürün dosyası içeriği örneği (MEB, 2009)

2.2.7. Öz değerlendirme

Literatürde kendi kendini değerlendirme, bireysel değerlendirme, kişisel değerlendirme, öz değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Öğrencinin belli bir konuda kendi kendini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, üst biliş ve öz düzenleme becerisi geliştirmesine, öze dönük zekâlarının gelişmesine, kendi öğrenmeleri hakkında sorumluluk almalarına yardımcı olan bir araçtır. Milli Eğitim Bakanlığı Teknoloji ve Tasarım Dersi Kılavuz Kitabında (2008) öz

değerlendirme ile ilgili öğrencilerin bir sonraki adımı tanımlayabilmelerine, kendilerine güvenlerinin artmasında, öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir. Başlangıçta öz değerlendirme, öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle yanılgılara neden olmasından bazı öğrenciler gereğinden fazla eleştirel veya duyarlı olabilir (Okur, 2008). Öğretmenlerin rehberliğinde deneyim kazanan öğrencilerin aldıkları kararlar daha doğru olacaktır. Öğretmenler öz değerlendirme araçlarını uygularken; öz değerlendirmenin ne olduğunu, nasıl uygulanacağını, amacını, öğrenciye sağlayacağı katkılarını, değerlendirme sırasında kullanılacak ölçütleri, ölçütler doğrultusunda değerlendirmenin nasıl yapılacağını açık bir şekilde ifade edilmelidir (Aksu, 2013). Özeren (2013)'e göre düzenli yapılan öz değerlendirme çalışmaları sayesinde öğrenciler, öğrendiklerini ve düşüncelerini açığa vurma şansı bulmaktadırlar. Böylece beklentileri ve ihtiyaçları daha net ortaya çıkmaktadır.

Öz değerlendirmenin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Problem çözme ve planlama becerisini geliştirir,
- Kendi yeteneklerini keşfetmelerinin yanı sıra öğretmenleri, anne ve babalarıyla kendisi hakkındaki görüşlerini paylaşarak onlar tarafından da daha iyi tanınmalarına yardımcı olur,
- Güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek farklı durumlarda davranışlarını nasıl kontrol etmesi gerektiğini öğrenir,
- Değerlendirme becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunur,
- Kendileri hakkında daha nesnel düşünebilmelerine yardımcı olur,
- Öz eleştiri yapma becerisini geliştirir (Yiğit, 2013).

Öz değerlendirmenin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenciler yanlış davranıp, kendilerinin daha farklı durumda gösterebilirler. Bu yüzden geçerliliği ve güvenilirliği düşük bir değerlendirme yöntemidir (Aktürk, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı İlkokul 1-4. Sınıflar (2012) öz değerlendirme formu örneği Şekil 2.7’de verilmiştir.



İşbirliği Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Adı Soyadı.....

Sınıf

Etkinlik Adı.....

Tarih

Grup Çalışmasında;	Ne kadar yaptım?			Yorumlar
Fikirlerimi grup arkadaşlarımla paylaştım.	😊	😐	😞	
Grup arkadaşlarımı dinledim.	😊	😐	😞	
Soru sordum.	😊	😐	😞	
Grup arkadaşlarımı cesaretlendirdim.	😊	😐	😞	
Grup çalışmasına yardım ettim/ katıldım.	😊	😐	😞	
Grup arkadaşlarıma yardım ettim.	😊	😐	😞	



Not: Bu form fiziksel etkinlik kartlarında (FEK) önerilen ve birbirlerinin performanslarını geliştirmek amacı ile yapılan grup çalışmalarında da kullanılabilir.

Şekil 2.7. Öz değerlendirme formu örneği (MEB, 2012)

2.2.8. Performans değerlendirme

Ölçme değerlendirmede, sadece geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve öğrenenin süreçten ayrı tutulması bazı sorunlar oluşturmaktadır. Bu sorunların giderilmesi için çeşitli yaklaşımlar ve teknikler geliştirilmiştir. Öğrencinin sürece dâhil edilmesi, sadece ürüne yönelik değil sürecinde ölçme değerlendirmeye dâhil edilerek değerlendirme yapılması performans değerlendirmeyle yapılabilmektedir (Göksel, 2012). Performans, öğrencinin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri, kapasitesi ya da yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Oktaylar, 2010). Bayram (2012)'a göre performans değerlendirme, yazılı ya da sözlü yanıtların üretilmesi yoluyla öğrencinin başarısını sergilemesini gerektiren bir durum belirleme etkinliği olarak tanımlanmaktadır. Güler (2012) ve Bal (2009) performans değerlendirmelerin amaçlarını;

- Öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini gerçek yaşamda karşılaşılan problemlere uygulayabilme düzeylerini belirlemek,
- Öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi becerilerin ve süreç bilgilerinin değerlendirilmesi,
- Geleneksel kağıt kalem testlerinden çok öğrencilerin gerçek hayat durumlarındaki potansiyel performanslarını ve kavramları anlamlandırmalarını ortaya çıkarmak olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin performansları değerlendirilirken gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarından uygun olan araçlar kullanılabilir (Erdemir, 2007). Performans değerlendirme tekniği bireysel uygulanabileceği gibi grup olarak da uygulanabilir.

Performans değerlendirmenin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrenciler sınav endişelerinin azaldığını fark eder, daha iyi ve kalıcı öğrenme gerçekleşir,
- Bilimsel muhakeme becerilerini artırır,

- Bireysel ve grup çalışmalarında özgüvenleri artar,
- Performans değerlendirme ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımları doğrudan gözlemlenebilir,
- Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu için yaratıcı çözümler üretilebilir.
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından, öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliğindedir (Özeren, 2013; Adanalı, 2008).

Performans değerlendirmenin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Zaman alıcı olması,
- Öğrencilere zor gelmesi,
- Karmaşık durumlarda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinin zor olması,
- Puanlama sırasında objektif olunmaması,
- Öğretmenin önyargılı olmasından dolayı ölçüm hatalarına neden olması,
- Beklentilerin farklı olması şeklinde sıralanabilir (Kanatlı, 2008; Bayram, 2012; Yayla, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009) performans ödevi örneği Şekil 2.8’de verilmiştir.

Performans Ödevi

Sınıf: 2

Süre: 1 saat

Araç ve gereç: Çalışma kâğıtları, makas, yapıştırıcı.

Görev: Size bazı canlıların resimleri ile bunların yuvalarının resimleri verilmiştir. Bu canlılarla yuvalarını eşleştirin.

Yapacaklarınız;

- Birinci çalışma kâğıdındaki canlı ve canlı yuvalarının resimlerini kesin.
- İkinci çalışma kâğıdındaki kutucukların her birine bir canlı ile yuvasının resmini yapıştırın.

Aşağıdaki boşluğa canlıların neden yuvaya ihtiyaçları olduğunu yazın.

.....

.....

.....

.....

Canlıların yuvaları olmasaydı neler olurdu? Açıklayın.

.....

.....

.....

.....

DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Canlılarla Yuvalarını Eşleştirme	Puan	Ölçütler
	4	Resimleri verilen tüm canlılarla yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	3	Resimleri verilen canlıların yandan fazlasının yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	2	Resimleri verilen tüm canlıların yandan azının yuvalarını doğru olarak eşleştirmiş, eşleştirdiklerini istenilen yere yapıştırmıştır.
	1	Resimleri verilen canlılardan birisinin yuvasını doğru olarak eşleştirmiş. Diğerlerini yanlış eşleştirmiştir.
Yuva İhtiyacını Açıklama	Puan	Ölçütler
	4	Canlıların yuvalarının olmasının gerekçelerini doğru olarak açıklamış ve yuvaları olmaması durumunda olabilecekleri örneklerle doğru olarak belirtmiştir.
	3	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini açıklamış ve yuvaları olmaması durumunda olabilecekleri belirtmiş fakat her ikisinde de çelişkili açıklamalar yapmıştır.
	2	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini ya da yuvaları olmaması durumunda olabileceklerden birisini açıklamıştır.
	1	Canlıların yuvasının olmasının gerekçelerini ve yuvaları olmaması durumunda olabileceklerle ilgisiz açıklamalar yapmıştır.

Değerlendirme:

Öğrenci bu etkinlikten en fazla 8 puan alabilir. Öğrencinin düzeyi yüzde olarak bulunabilir. Örneğin, öğrenci 6 alırsa puanı 75 olur $[(6/8) \times 100=75]$.

Şekil 2.8. Performans ödevi örneği (MEB, 2009)

2.2.9. Puanlama yönergeleri (Rubrikler)

Literatürde puanlama yönergesi, dereceli puanlama anahtarı ya da rubrik olarak adlandırılmaktadır. Güler (2012) rubrikleri; öğrencilerin gösterdikleri performansların sürecini ve sonucunu analiz edebilmek için öğretmenler ya da ölçme uzmanları tarafından geliştirilen açıklayıcı puanlama şemaları olarak

tanımlamaktadır. Yaşar (2014) rubrikleri; öğrencilerin cevaplarını ve performanslarını tanımlayan ve bunları sınırları önceden belirlenmiş ölçütlere göre puanlamada kullanılan kılavuzlar olarak tanımlamaktadır. Kanatlı (2008) rubrikleri; öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemi olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, rubrikler; belirlenmiş ölçütlere dayalı olarak öğrenci performansının değerlendirilmesi için geliştirilmiş puanlama yönergeleridir. Rubrikler bütüncül (holistik) ve analitik (çözümlemeli) olmak üzere iki çeşidi vardır. Bütüncül (holistik) rubrik; öğretmenin değerlendirme sürecini bir bütün olarak ele alıp, parçalara dikkat etmeden puanlamasını içerir (Bal, 2009; Aksu, 2013). Bütüncül (holistik) rubriklerde süreçten daha çok sonuçla ilgilidir (Çalışkan ve Kaptan, 2012). Bütüncül (holistik) rubrikler genellikle yazma ve diğer yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır (Minez, 2012). Analitik (çözümlemeli) rubrik; değerlendirme sürecinde yapılan performansın her bir adımının ayrıntılı olarak puanlanması ve bu adımlardan elde edilen puanların toplanarak, toplam puanın elde edilmesidir (Yayla, 2012; Aksu, 2013). Analitik (çözümlemeli) rubriklerde sonuçtan daha çok süreçle ilgilidir (Çalışkan ve Kaptan, 2012). Analitik (çözümlemeli) rubrikler; performansın ya da ürünün farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla kullanılır (Minez, 2012).

Rubrikler geliştirilirken; her bir parçası gelişirken amacın açık bir şekilde ifade edilmesi, tanımlanması gereken performansın veya ürün standardının incelenmesi, değerlendirilecek performans ya da ürünün ölçütlerinin oluşturulması, rubriklerin tanımlayacağı genel çerçevenin tasarlanması, her bir ölçütle oluşan değişik performans düzeylerinin tanımlanması, rubriklerin öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığının kontrol edilmesi, gerektiğinde rubriklerin düzeltilmesi ya da yeniden şekillendirilmesi aşamalarının izlenmesi gerekmektedir (MEB, 2005; Karakaya, 2012). İyi tasarlanmış rubriklerle öğrenciler çalışma deneyimi kazanacak ve kendi rubriklerini oluşturabilecekler.

Rubriklerin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Rubrik yardımıyla öğretmenler, verdikleri notlar konusunda hem daha tutarlı hem de daha nesnel olduklarını hissedebilmektedir,
- Öğretmenler özellikle düşük ve orta performans düzeyindeki öğrencilere daha çok yardımcı olduğu düşünülmektedir,
- Öğrencilerin kendilerini tanımlarına ve güdülemelerine yardımcı olur,
- Rubriğin oluşturulma sürecinde öğretmenin ödevin her ögesi hakkında ayrıntılı düşünmesini sağlayacağı için öğrencilerden beklenen şeyler açıkça ifade edebilir ve öğretmenlerin kendi öğretim becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur,
- İyi yapılandırılmış rubriklerde objektiflik sağlanmış olur,
- Verilen bir ödevle öğrencilerden beklenen şeylerin ne olduğu ile ilgili onlara fikir kazandırdığı gibi ebeveynlerin de öğrenciden beklenen şeyleri kesin ve açık bir şekilde bilmelerini sağlar,
- Öğrencilerin uygun bir şekilde kendilerini nasıl değerlendireceklerini öğrenmelerine yardımcı olur,
- Öğrencilerin kendi alanlarında güçlü ve zayıf yönlerinin ne şekilde derecelendirildiği konusunda kendilerini anlamalarına yardımcı olur (Sezer, 2005; Tuncel, 2011; Birel ve Albuz, 2014).

Rubriklerin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Sıklıkla değişikliklere ihtiyaç duyulabilmesi,
- Velilerin bilinçlendirilmesinin gerekebileceği,
- Hazırlamasının uzun zaman almasıdır (Yayla, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2009) bütüncül (holistik) rubrik örneği Şekil 2.9.1’de ve analitik (çözümlemeli) rubrik örneği Şekil 2.9.2’de verilmiştir.

DERCELE PUANLAMA ANAHTARI

Afetlere Örnekler Verme	3 puan - Sel ve depremlere en az iki örnek vermiştir. 2 puan - Sel veya depremden birine en az iki örnek vermiştir. 1 Puan - Sel veya depremden birine bir örnek vermiştir.
Afetlerde İnsan Etkisini Açıklama	3 puan -Afetlerde insanın rolünü örnekler vererek doğru olarak açıklamıştır. 2 puan - Afetlerde insanın rolünü açıklamış ama açıklama ve örnekler yetersizdir. 1 puan - Afetlerde insanın rolünü açıklayamamıştır.
Afetlerden Korunma Yollarını Açıklama	3 puan - Afetlerin etkileri ile ilişkilendirerek korunma yollarını doğru olarak açıklamıştır. 2 puan - Afetlerin korunma yollarını açıklamıştır. Ama yanlışlıklar yapmıştır. 1 puan - Afetlerin korunma yollarını doğru olarak açıklayamamıştır.

Değerlendirme:

Bu ölçekten öğrencilerin alabileceği en yüksek puan 9'dur. Buradan öğrencinin yüz üzerinden düzeyi bulunabilir. Örneğin, öğrenci 7 puan aldı ise yüz üzerinden puanı 78 olur $[(7/9) \times 100 = 77,7]$. Ayrıca her ölçüt düzeyinde öğrencilerin eksiklikleri saptanarak giderilmesi için gereken önlemler alınmalıdır.

Şekil 2.9.1. Bütüncül (holistik) rubrik örneği (MEB, 2009)

PROJE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

GÖZLENECEK ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	DERECELER				
	Zayıf	Kabul Edilebilir	Orta	İyi	Çok İyi
	1	2	3	4	5
I. PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ					
Projenin amacını belirleme					
Projeye uygun çalışma planı yapma					
Grup içinde görev dağılımı yapma (Grup çalışması ise)					
Belirlenen konunun önemini ortaya koyma					
Hazırlanan proje sonunda ne tür sonuçlara ulaşılmak istendiğini ortaya koyma					
TOPLAM					
II. PROJENİN İÇERİĞİ					
Proje konusunda bilimsel açıdan doğru bilgiler aktarma					
Toplanan bilgileri analiz etme					
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma					
Yapılan çalışmanın orijinal olmasına özen gösterme					
Yapılan çıkarımların nedenlerini ortaya koyma					
Yapılan çalışmada eleştirel düşünme becerisini gösterme					
Hazırlanan raporun, resimler, gazete haberleri, çizimler, tablo, grafik ve istatistiklerle destekleme					
Metne aktarılan tüm bilgilerde Türkçeyi doğru biçimde kullanma					
Yararlanılan kaynakları rapora yansıtma					
TOPLAM					
III. SUNU YAPMA					
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma					
Sunuyu hedefe yönelik materyalle destekleme					
Sunuda akıcı bir dil ve beden dilini kullanma					
Sorulara cevap verme					
Verilen sürede sunuyu yapma					
Sunum sırasında Türkçeyi doğru biçimde kullanma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

Şekil 2.9.2. Analitik (çözümlemeli) rubrik örneği (MEB, 2009)

2.2.10. Projeler

Projeler; öğrencinin istediği bir konuda ya da öğretmenin yönlendirdiği bir konuda araştırma ve inceleme yapması, gördükleri yorumları ya da bunlarla ilgili özgün düşünce ve görüş geliştirmeleri, yeni bilgilere ulaşmak amacıyla bir öğretmenin rehberlik etmesine dayanan çalışmalardır (Acar, 2014). Algan (2008)'a göre projeler daha geniş içerikli ve uzun süreli, daha fazla üst düzey beceri gerektiren performans görevleri olarak tanımlamaktadır. Adanalı (2008)'ya göre projeler öğrencilerin bireysel olarak ya da grup halinde, sınıfça belirlenen konu üzerinde yine belirlenen bir süre içerisinde gerekli araştırmaları yapıp elde ettikleri bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde raporlaştırmaları ya da resimler, grafikler ve farklı niteliklerde sergilemeleri olarak tanımlamaktadır. Karaaslan (2015)'a göre projeler uzun zamana yayılmış ve daha çaba isteyen bilim soruları veya konuları olarak tanımlamaktadır. Projeler belirli bir süre içinde, grup halinde veya bireysel olarak, öğrencilerin belirleyeceği ya da öğretmenin rehberliğinde belirlenmiş konulardan, geniş kapsamlı araştırma, incelemeler ya da raporlar hazırlanması olarak tanımlanabilir. Projeler; kısa süreli projeler, uzun süreli projeler, eylem projeleri ve araştırma inceleme projeleri olarak dört türü bulunmaktadır. Projelerin özellikleri; öğrenci merkezli olması, gerçek yaşamla bağlantılı olması, araştırma temeline dayanması, birçok kaynaktan bilgi edinilmesi, bilgi ve beceri içermesi, zamana yayılmış olması, sonucunda bir ürün elde edilmesidir.

Özenç (2013)'e göre projelerin planlanması, hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesi esnasında şu hususlara uyulmalıdır:

- Projeler açık ve net bir biçimde belirlenmelidir,
- Bütün öğrencilerin projelere katılması sağlanmalıdır,
- Grup projelerinde bütün grup üyelerinin katkısı sağlanmalıdır,
- Projelerin gerçekleştirme aşamaları için çalışma planı oluşturulmalıdır,
- Proje değerlendirme kriterleri hazırlanmalı ve öğrenciler kriterlerle ilgili bilgilendirilmelidir,

- Öğrencilerin gerçekleştirdikleri projelerle ilgili öz değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmalıdır,
- Tamamlanan projelerin sergilenmesi sağlanmalı ve öğrencilerin heyecanlarını, tecrübelerini paylaşmaları için gerekli ortamlar oluşturulmalıdır.

Projelerin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için öğrenciler proje konularını yaparak, yaşayarak, deneyerek bilgi kazanırlar,
- Öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim kurma gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar,
- Öğrencilerin özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik aktiviteleri yapma fırsatı verir,
- Motivasyonu artırır ve yeni ilgi alanlarının doğmasına sebep olur,
- Öğrencilerin kendi başlarında karar almalarını öğretir,
- Her seviyedeki öğrenci için rahatlıkla kullanılabilir,
- Başarıyla tamamlandığında öğrencilerin kendine güveni artar,
- Öğrencilerin kendi zamanlarını planlamalarına ve bir plana göre çalışmalarını sağlar,
- Kendi bulgularını toplum içinde sunmada ve savunmada pratiklik kazanmalarını sağlar,
- Öğrencilerin grupta çalışma işbirliği becerisinin geliştirilmesini sağlar (Erdemir, 2007; Bayram, 2012; Yiğit, 2013).

Projenin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Sadece bilişsel düzeydeki etkinlikleri ya da amaca uygun olmayan projelerin seçilmesi,
- Verilen problemi araştırmak için yeterli imkân bulmakta zorluk yaşanması,
- Grupta yapılan çalışmalarda öğrenciler arasında problemler yaşanması,

- Her öğrencinin düzeyine uygun konu belirlemede güçlük yaşanması olarak sıralanabilir (Yiğit, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı (2009) proje örneği Şekil 2.10'da verilmiştir.

EK 2: PROJE ÖRNEKLERİ

PROJE (ÖRNEK I)

Sınıf : 3

Projenin Adı : Maket Yapalım

Projenin amacı : Çeşitli yapılarda yer alan düzlem, doğru, nokta, açı, üçgen, kare, dikdörtgen, çember, simetri ve süslemeleri görebilmek. Bunlara uygun modeller tasarlayabilmek.

Proje Sorusu : Mimar olduğunuzu düşününüz. Mimarlar Odası, bir tasarım yarışması düzenlemiştir. Bu yarışmaya en fazla geometrik şekil kullanarak en özgün tasarımı yapan mimar yarışmayı kazanacaktır.

Yarışmayı kazanmak için yaşadığınız çevreyi düşünerek nasıl bir yapı modeli (bina, köprü, park vb.) tasarlıyorsunuz? Hangi geometrik şekilleri kullanırsınız?

Projenin Tasarlanması

- Çevrenizdeki tarihi veya mimari yapıları gezip fotoğraflarını çekiniz.
- Tarihi filmler ve belgeseller izleyiniz.
- Bu yapılarda kullanılan geometrik şekilleri belirleyip bir kartona çizin.
- Tasarınızı bir kartona çizip istediğiniz gibi süsleyerek boyayınız.

Başvuru Kaynakları

- Ansiklopediler, internet, tarihi ve çağdaş yapıların fotoğrafları
- Konuyla ilgili kişiler (Sanat Tarihçileri, Resim Öğretmenleri, Arkeologlar vb.)

Araç-Gereçler

Karton, makas, maket bıçağı, yapıştırıcı, renkli kâğıtlar, renkli kalem, cetvel

Projenin Değerlendirilmesi

1. Projenin içeriği
2. Kaynak ve araç-gereç kullanımı
3. Sunum

Şekil 2.10. Proje örneği (MEB, 2009)

2.2.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği alternatif değerlendirme aracı olarak ilk kez Jonstone, McAlpine ve MacGuire (1986) tarafından Branching Trees and Diagnostic Testing adlı makalede yer almıştır (Çelikkaya, 2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç (TDA); geleneksel yaklaşımda kullanılan doğru-yanlış maddelerinin birbiriyle ilişkili bir yapıda çoklu olarak sorulmasına yarayan bir alternatif ölçme değerlendirme tekniğidir (Başol, 2012). Öğrencilerin belirli bir konuda neyi bildiklerini ve neyi bilmediklerini ortaya koymak amacıyla kullanılan bir araçtır (Çoruhlu, vd 2009). Öğrencilerin süreç içerisinde ulaştıkları veya ulaşamadıkları hedef davranışları belirlemede kullanılan değerlendirme araçlarından biridir (Özeren, 2013). TDA tekniğinde her bir soruya verilen doğru ya da yanlış cevap, bir sonraki adıma gidilecek yönü belirler. TDA tekniğini hazırlamak için 7 ile 16 adet arasında doğru veya yanlış şeklinde cevap verilecek önermeler hazırlanır. Bu araç bilgisayar ortamında veya kâğıt üzerinde hazırlanabilir. TDA tekniği ile öğrencilerin kafasındaki bilgi yanlışlıkları ve yanlış stratejileri ortaya çıkartılabilir, hangi maddede yanlış yaptıkları tespit edilebilir, kavram yanlışları ortaya çıkarılabilir ve sorulardan yola çıkılarak öğrencilerin öğrenebilmesi sağlanabilir (Adanalı, 2008; Özeren, 2013). TDA tekniği hazırlanırken; yönerge yazılır, tanılayıcı dallanmış ağaç diyagramı çizilir, sorular hazırlanır, cevap anahtarı oluşturulur (Çelikkaya, 2014).

Tanılayıcı dallanmış ağacın avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerde var olan bilgi yanlışlarını ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarır,
- Verilen doğru-yanlış kararları ile birlikte öğrenci daha önce vermiş olduğu kavramlarla ilgili yanlış cevap verdiği kavramları görebilir,
- Bilgisayar ile uygulandığında öğrenci verdiği bazı kararları geri almış dahi olsa hangi sırayla hangi kararları verdiğini veya hangilerini geri aldığı görülebilir,
- Kâğıt üzerinde ya da bilgisayar ortamında hazırlanabilir (Bahar vd, 2009; Yayla, 2012; Yiğit, 2013).

Tanılayıcı dallanmış ağacın dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesinde yetersiz kalabilir,
- Öğrencilerin, tahminle doğru cevaba ulaşabilmelerine fırsat verebilir,
- İlk defa kullanan öğretmenler için TDA'da soru hazırlamanın zor ve zaman alıcı olabilir (Bahar vd, 2009).

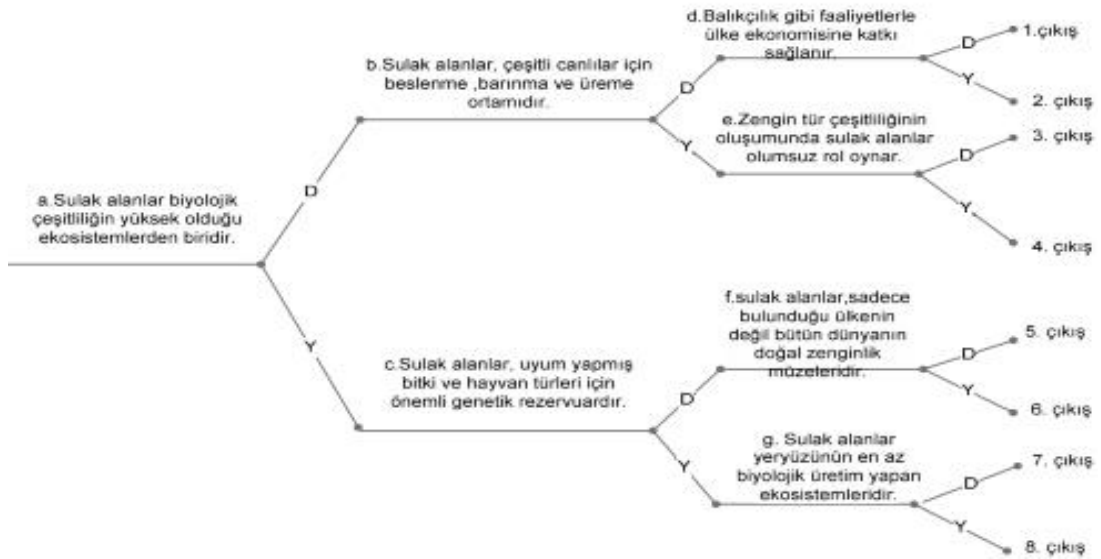
Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı (2011) TDA örneği Şekil 2.11'de verilmiştir.

Biyoloji Dersi 12. Sınıf Öğretim Programı

Kazanımlar: 2.1, 2.3

2. Aşağıda birbiri ile bağlantılı Doğru / Yanlış tipinde ifadeler içeren *Tanılayıcı Dallanmış Ağaç* tekniğinde bir soru verilmiştir. A ifadesinden başlayarak her doğru ya da yanlış cevabınıza göre çıkışlardan sadece birisini işaretleyiniz.

Örneğin; a ifadesinin doğru olduğu düşünülüyor ise b ifadesine, yanlış olduğu düşünülüyor ise c ifadesine ulaşılır. b ifadesinin doğru olduğu düşünülüyor ise d ifadesine, yanlış olduğu düşünülüyor ise e ifadesine ulaşılır. d ifadesinin doğru olduğu düşünülüyor ise 1. çıkışa, yanlış olduğu düşünülüyor ise 2. çıkışa ulaşılır.



Şekil 2.11. Tanılayıcı dallanmış ağaç örneği (MEB, 2011)

2.2.12. Yapılandırılmış gridler

Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden olan çoktan seçmeli testlere alternatif olarak geliştirilmiştir. Egan tarafından geliştirilen bu teknik, daha çok tıp ve mühendislik alanlarında tercih edilmesine rağmen fen eğitiminde de son yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (akt. Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Yapılandırılmış gridlerle; çoktan seçmeli testlerdeki şans faktörünün etkisi en aza indirilmeye, bilen ve bilmeyen öğrenci arasındaki bu ayrım yapılmaya çalışılmıştır.

Yapılandırılmış grid yaşa ve seviyeye bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuktan oluşturularak hazırlanabilir. Her bir kutucuk sırası ile numaralandırılır. 12 kutu ilkokul, 16 kutu ortaokul ve 20 ila daha üstü ise lise öğrencileri için uygundur (Yiğit, 2013). Yapılandırılmış grid tekniği soruları hazırlanırken; yönerge yazma, tablo hazırlama ve soru yazma aşamaları izlenir (Çelikkaya, 2014).

Yapılandırılmış gridler hazırlanırken, öğretmen konu ile ilgili hazırlanmış olduğu bir soru sorar ve daha sonra öğrencilerin yaş düzeyine göre belirlenmiş ve numaralanmış olan kutucukların bir veya birkaçının içerisine cevap olabilecek sayılar, formüller, yazılar, resimler veya ifadelerden yerleştirir. Sonra ikinci soruyu sorar ve cevabını yine kutucuklara yerleştirir. Bu şekilde kutucukların tamamı doluncaya kadar sorular hazırlanır ve cevaplar kutucuklara dağıtılır. Bir sorunun cevabı birden fazla kutucuk olabileceği gibi, bir kutucuk birden fazla sorunun da cevabı olabilir. Öğretmen öğrencilerden; her sorunun cevabı için uygun kutucukları bulmaları ve bu kutucuk numaralarını mantıksal veya işlevsel sıraya göre dizmelerini ister (Çelikkaya 2014).

Yapılandırılmış grid tekniğinin puanlanması: “C1/C2-C3/C4” Çıkan sonuca +1 eklenir ve 5 ile çarpılır.

C1=Öğrenci tarafından doğru seçilen kutu sayısı

C2=Toplam doğru kutucuk sayısı

C3=Öğrenci tarafından yanlış seçilen kutucuk sayısı

C4=Toplam yanlış kutucuk sayısı

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları şu şekilde ifade edilebilir:

- Kutucuk içeriklerinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de sözel düşünebilme olanağı sağlar,
- Öğrencilerdeki kavram ve bilgi eksikliklerinin, yanlışlarının belirlenmesini sağlar,
- Çok kısa bir zaman diliminde uygulanabildiği için öğrenciler bu tekniği evde veya okulda bilgi seviyelerini yoklamak amacı ile kullanabilirler (Çelikkaya, 2014).

Yapılandırılmış grid tekniğinin dezavantajları ise şu şekilde ifade edilebilir:

- İlk kez hazırlayan öğretmenler için soru hazırlamak zordur.
- Hazırlanması zaman alıcıdır.
- Farklı bir sınav şekli olduğu için öğrencilerin ilgisini çekmekte ve bir bulmaca gibi düşünülmesine rağmen, uygulama yapıldıktan hemen sonra derste değerlendirilmediği takdirde daha sonra öğrenciler yaptıkları hataları o anda neden o şekilde işaretlediklerini hatırlamamaktadırlar.

Yapılandırılmış grid örneği Şekil 2.12’de verilmiştir.

Kare	1	Dikdörtgen	2	Eşkenar Dötrgen	3
Paralel Kenar	4	Eşkenar Üçgen	5	Düzgün Beşgen	6
Düzgün Altıgen	7	Küp	8	Çember	9
Daire	10	Koni	11	Silindir	12

1. Hangilerinin dört kenarı ve köşesi vardır? (1-2-3-4)
2. Hangilerinin yarıçapı vardır? (9-10-11-12)
3. Hangilerinin iç açıları eşittir? (1-2-5-6-7)
4. Hangilerinin köşegenleri dik kesişir? (1-2)
5. Hangileri üç boyutludur? (7-10-11-12)
6. Hangileri eşit üçgenlere ayrılır? (1-2-3-4-6-7)

Şekil 2.12. Yapılandırılmış grid örneği

2.3. Entegrasyon (Bütünleşme)

Entegrasyon Türk Dil Kurumu sözlüğünde (2015) uyum, bütünleşme olarak tanımlanmaktadır. Entegrasyon için disiplinler arası, karışık, derin, ardışık, kaynaştırılmış, harmanlaştırılmış, birleştirilmiş vb. birçok tanım yapılsa da eğitimciler daha çok disiplinler arası, kaynaştırılmış ve tematik kelimelerini kullanmışlardır. (Deveci, 2010). Eğitim literatüründe ise entegrasyon kavramı ile ilgili; bağlantılar, işbirliği, koordine etmek, bağlantı kurmak, türdeş alanlı, kaynaşmış, karşılıklı ilişkili, birbirine bağlı, disiplinler arası, birbiriyle ilişkili, bağlantılı, multidisipliner, disiplinler ötesi ve birleşik şeklinde olmuştur (Temel, 2012). 1991’de Uluslararası Bilim Kongresinin düzenlediği bir konferansta 60 kişilik bir grup toplanmasına rağmen ortak bir tanıma ulaşılamamıştır (Deveci, 2010). 2005 eğitim öğretim yılından itibaren yeni ölçme değerlendirme araçlarının getirilmesiyle, bu araçların süreçle bütünleştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Süreçle bütünleştirilmesiyle birlikte, sürecin devamlılığı da sağlanmış olacaktır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim programından ayrı düşünülemeyeceği gibi yeni ölçme ve değerlendirme sistemi yani alternatif ölçme araçları da ölçme değerlendirme sisteminden ayrı düşünülemez. Yapılan birçok çalışmada da öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını öğretim sistemiyle bütünleştiremediği için kullanmadığı, gereksiz gördüğü, zaman aldığı, kırtasiye masrafının ve sınıf mevcutlarının fazla olması gibi sebepler ortaya çıkmıştır (Bal, 2009; Yayla, 2012; Sağlam, 2013; Özenç, 2013; Duran, 2013; Yiğit, 2013; Aksu, 2013). Alternatif ölçme değerlendirmenin öğretim sistemiyle bütünleştirilmesiyle; öğrencilerin öğrenmelerine katkı, sürecin kalıcılığı ve sürdürülebilirliği de sağlanmış olacaktır. Ayrıca bütünleştirilmenin sağlanmasıyla; öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin artması, öğretmenin rehber olması, öğrencinin sürece daha fazla dâhil olması, öğrencilerin alternatif ölçme araçlarının kullanımından zevk alması, bu araçların öğrencilerle birlikte kullanılması, öğrenilen bilgilerin kalıcılığının artması ve sonucun değil sürecin bütünü değerlendirilmesi de sağlanmış olacaktır.

Alternatif ölçme araçlarının, öğretim sistemi ile bütünleştirilmesinde atılacak ilk adım şüphesiz T.C. Milli Eğitim Bakanlığının olacaktır. Ancak bu durum köklü değişikliklere yol açacağı ve zaman alıcı bir adım olacağından, vakit kaybının önlenmesi adına öğretmenlerin bireysel olarak gösterecekleri çaba ile hemen atılabilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, öncelikli olarak kişisel gelişim ve konuya hâkimiyet için çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Eğitim kalitesi yüksek birçok ülke, zamanında, benzer sorunlar yaşamasına rağmen, bu sorunların üstesinden gelmeyi başarmışlardır. Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde, temel sorunları sıkılmaktır. Eğitim öğretim sürecinde öğrenme için eğlenceli yöntem ya da tekniklerin kullanılması, bu tekniklerin öğretim sürecine entegrasyonuna önemli katkılar sağlayacaktır. Alternatif ölçme araçlarını kullanan ya da kullanmak isteyen öğretmen sayısının artırılması adına bilgilendirici yayımlar ya da organizasyonlar yapmak gerekmektedir. Bu konuda okul yöneticileri temel hedef olup onların desteğinin alınmasına çaba sarf edilmelidir. Ayrıca ebeveynlere, bu araçların faydaları anlatılarak, yüksek maliyet külfetinin süreci engellememesi için destekleri istenmelidir. Bu araçların uygulanması gerektiği bilinci, okul yönetimi tarafından geliştirilerek, öğrencilerin ders sürelerinde boşa giden zamanlarının bu araçların uygulanması adına kullanılması için yönlendirilmesine imkân tanınmalıdır.

Alternatif ölçme araçları ile ilgili öğretmenlere teorik, özellikle de uygulamalı eğitimler düzenlenmelidir. Eğitimlerden önce öğretmenlerin alternatif ölçme araçları ile ilgili neyi ne kadar bildiği ölçülmelidir. Bu sonuçlara göre eksikler belirlenmeli ve eğitimlerde alternatif ölçme araçlarının hazırlanması, kullanılması ve eğitim öğretim süreciyle bütünleştirilmesi ile ilgili konular, alanında uzman kişiler tarafından, birebir ve tekrar tekrar anlatılmalıdır. Alanında uzman kişilerle birlikte öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını sınıflarında birebir uygulamalıdır. Böylece öğretmenler alternatif ölçme araçlarını eğitim öğretim süreciyle daha hızlı ve kolay bütünleştirebileceklerdir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Erdemir (2007) yaptığı “ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin; ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimleyebilmek ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmek, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak ve Eğitim Bilimleri alanında bilgi birikimine katkıda bulunarak bu konuda çözüm önerileri sunmak açısından değerlendirilmesini, çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından yeterli düzeyde ölçme değerlendirme bilgi ve becerisine sahip olmadan mezun oldukları, ayrıca mezun oldukları kurumlara göre de ölçme değerlendirme tekniklerini uygulama açısından anlamlı farklılıkların olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Adanalı (2008) yaptığı “sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesini, çalışmıştır. Çalışmaya, beşinci sınıf öğretmenleri ve beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışma da öğretmenlerin, alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğu ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme araçları uygulanmasının; öğrencilerin gelişimi, başarıları ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yaptığı fakat bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların; zaman yetersizliği, çevre ve okul olanaklarının yöntemler için uygun olmaması, öğrenci algılarında yaşanan

sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, ailelerdeki bilgi ve ilgi eksikliği gibi alt yapının hazırlanmasından kaynaklı sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Kanatlı (2008) yaptığı “alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşlerini ve bu teknikleri kullanırken yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu konulara çözüm önerileri getirmek için çalışmıştır. Çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda görüşlerini, kullanma sıklıklarını ve kullanmada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamaktır. Çalışmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili hazırlama ve uygulama konusunda kendilerini az yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bu tekniklerle ilgili karşılaşılan sorunlar ise; zaman, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirlenmiştir.

Bal (2009) doktora tezinde; “ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmıştır. Çalışmada, 2005-2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim beşinci sınıf matematik öğretim programının alternatif ölçme ve değerlendirme boyutu hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemek, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre; öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme niteliğindeki ödevleri hazırlamaktan hoşlandıkları, ölçme araçları hazırlanırken en fazla öğrenci seviyesine ve kazanımlara önem verildiği belirtilmiştir. Ölçme araçlarından; gözlem, kısa cevaplı sorular, görüşme ve çoktan cevaplı soruların en sık; proje ödevi, tutum ölçeği, performans görevi, rubrik ve akran değerlendirmesinin ise en az kullanıldığı, belirtilmiştir. Çalışma sonucunda alternatif ölçme araçları ile ilgili bazı problemler olduğu belirtilmiştir. Bunlar; matematik ders süresinin az olması, kalabalık sınıf

mevcutları, değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman alması, sunum için gerekli sürenin olmaması, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği, öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme amaçlarını tam anlamamaları, ödevlerin veliler tarafından yapılması, öğrencilerin bilgiye hazır ulaşmaları, okul dışında grup ödevinin hazırlanamaması, öğrenciler tarafından değerlendirme formlarının objektif doldurulmaması ve değerlendirme formlarına ilişkin ölçütlerin çok olmasıdır.

Yayla (2012) yüksek lisans tez çalışmasında; fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem teknikleri ve uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmıştır. Çalışmanın amacı; ilköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem tekniklerine yönelik görüş ve düşünceleri, bu yöntem tekniklere dair yeterlilikleri ve bu yöntem teknikleri kullanma durumları ile öğretmenlerin mesleki deneyimleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre; fen ve teknoloji öğretmenleri meslekteki hizmet süreleri arttıkça alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları, kağıt masrafı ve zaman kaybı olarak gördükleri, öğretimsel açıdan gereksiz buldukları, müfettişler kontrol ettikleri için kullandıkları belirtilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar olarak; kaynak yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, velilerin bilinçsiz olması, okul ve çevre olanaklarının yetersizliği, kağıt masrafı ve kırtasiye yükü, zaman, taşıma ve saklamada sıkıntı yaşanması ve kitapların ölçme ve değerlendirme kısmının yetersiz olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yiğit (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmıştır. Çalışmanın amacı; ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine (görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, proje) yönelik öğretmen görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesidir. Çalışma sonucuna göre; Türkçe Öğretmenleri; alternatif ölçme

değerlendirme teknikleri ile ilgili olumlu tutum göstermişler ve tekniklerin öğrenme de kalıcı etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma sonucuna göre karşılaşılan sorunlar; haftalık ders saatinin yetersizliği, sınıf mevcudunun fazlalığı, okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersiz olması, ölçeklerin karmaşık olması ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken sınıf yönetiminde zorluk yaşanması olarak belirtilmiştir.

Sağlam (2013) yüksek lisans tez çalışmasında; ilköğretim matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve araçlarını kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili çalışmıştır. Çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme yeterliklerini belirleyerek, uygulamada yaşadıkları sıkıntıları ortaya çıkartmayı ve ilgili sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucuna göre; öğretmenler, alternatif ölçme araç ve yöntemleri hakkında bilgi eksikliğinin bulunmadığı ve uzman yardımına ihtiyaç duymadıkları belirtilmiştir. Ayrıca alternatif ölçme değerlendirme ile yaşanan sorunlar olarak; sınıf mevcudlarının kalabalık, ders süresinin yetersiz ve dosyaları muhafaza edilecek yer olmaması, okul ve sınıflardaki fiziki şartların yetersiz oluşu, maddi imkânsızlıkların oluşu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Özenç (2013) doktor tez çalışmasında; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi ile ilgili çalışmıştır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının incelenmesi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeyleri ile yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim alma ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, görev yapılan okul türü ve kariyer durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme

teknikleri ile yaşanan sorunlar olarak; hazırlama, uygulama ve değerlendirme gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Duran (2014) yaptığı “sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde kullandıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde alternatif ölçme değerlendirme teknikleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, teknikler hakkında bilgi seviyelerini nasıl algıladıklarını, teknikleri ne ölçüde kullandıklarını ve kullanırken yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bunlara çözüm önerileri getirmek için çalışmıştır. Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşlerinin, bu tekniklerle ilgili bilgilerini algılama düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve kullanırken karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Çalışmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeterli bilgiyi almamış olmaları, fazla zaman alması, öğrenci seviyelerinin farklı olması, sınıfların kalabalık olması ve velilerin bu teknikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirtilmiştir.

Karaaslan (2015) yüksek lisans tez çalışmasında; fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulamadaki yeterlilikleri ile ilgili çalışmıştır. Fen ve teknoloji dersini veren öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri ve bu tekniklerin ne boyutta kullanıldığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin; alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine uyum sağlayamadıkları, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilgili olarak yeterli derecede bilgiye sahip olmadıkları, tekniklerin zaman aldığı, sınıfların kalabalık olduğu, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmakta zorlanıldığı belirtilmiştir.

Kenneth ve William (1999) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel kavramları öğrenmede gösterdikleri tutum ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma sonucuna göre; yüksek özyeterliliğe sahip

öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğrenmeyi daha çok sevdikleri belirtilmiştir.

Bryant ve Timmins (2000), yaptıkları çalışmada Hong Kong okullarında probleme dayalı öğrenmeyi değerlendirmek için bir yenilik olarak portfolyo değerlendirmenin kullanılması ile ilgili çalışılmıştır. Probleme dayalı öğrenme stratejisinde portfolyo değerlendirmenin önemini ve bu değerlendirmenin sonuçlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre; probleme dayalı öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesinde portfolyoların kullanımı, eğitimin kalitesini arttırdığı belirtilmiştir.

Gresham (2001) doktora tez çalışmasında; öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutluk, sosyo-ekonomik yapı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki ile ilgili çalışmıştır. Bir okuldaki öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleklerine yönelik hoşnutluğunu, aynı okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik yapısını ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucuna göre; öğretmen yeterlikleri ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenci başarısı ile sosyo-ekonomik yapı arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Meslek memnuniyeti alanı ile ilgili olarak risk altında olan ve olmayan okullar arasında anlamlı fark bulunmuştur (Zararsız, 2012).

Chacon (2005) yaptığı çalışmada; Venezuela" da ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile ilgili çalışmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimindeki yeterliklerini, öğrenci katılımın sağlanması, İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyeleri vb incelemiştir. Çalışma sonucuna göre; öğretmenlerin öğretim stratejileri yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullandıkları metotlar arasında ve öğretmenlerin tecrübeleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Flowers, Browder, Spooner ve Delzell (2005) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerinin alternatif değerlendirme algıları ile ilgili çalışmışlardır. Alternatif değerlendirme ile ilgili öğretmenlerin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre; öğretmenlerin çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yararlı olduğunu, ancak çok fazla uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile yaşanan sorunlar olarak; öğretmen ve öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında kaynak eksikliklerinin bulunması, çok fazla kâğıt işinin olması ve ekstra zaman harcanması olarak belirtilmiştir.

Zimbicki (2007) doktora çalışmasında, alternatif ölçme değerlendirmenin, öğrencilerin özyeterlik algıları ve motivasyonları üzerine etkisi ile ilgili çalışmıştır. Çalışmada, alternatif ölçme değerlendirmenin, öğrencilerin motivasyon ve özyeterlik algı düzeylerine ilişkin etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre; alternatif ölçme değerlendirme ile uğraşan öğrencilerin özyeterlik algıları ve motivasyon düzeylerinin arttığı belirtilmiştir.

Wang ve Liao (2008), teknolojik ve mesleki eğitim sisteminde öğrenci portfolyo değerlendirmesi ile ilgili çalışılmıştır. Portfolyo değerlendirme ile değerlendirilen öğrencilerle, geleneksel değerlendirme teknikleriyle değerlendirilen öğrenciler arasındaki memnuniyetin bulunması amaçlanmıştır. Çalışma sonucuna göre; portfolyo değerlendirme tekniklerini kullanan öğrenciler, öğretim hedefi, öğretim materyali, yöntemi, öğretmen nitelikleri, değerlendirme ve genel memnuniyeti açısından geleneksel test teknikleri ile değerlendirilen öğrencilerden daha fazla memnun oldukları belirtilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı ile ilgili alt başlıklar ve araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiş ve araştırma bulguları yorumlanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul ve ortokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleri ile bu araçları öğretim süreciyle bütünleştirme durumlarını belirleme amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle, betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan durum değiştirilmeye çalışılmaz, kendi içinde uygun bir biçimde gözlenir ve olduğu gibi tanımlanır (Öktem, 2005). Araştırmanın amaçları genellikle soru cümleleri ile ifade edilir; “ne, nedir, ne ile ilgilidir, ne zaman, hangi sıklıkla, nelerden oluşmaktadır, nasıl” gibi sorulara cevaplar aranır. Tarama modellerinde genellikle iki temel yaklaşım üzerinde durulmaktadır. Genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modeli (Karasar, 2005). Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Bireylerin bir konuya ya da olaya ilişkin ilgi, beceri, yetenek, tutum, özyeterlik vb özelliklerinin belirlendiği bir yöntemdir. Eğitim alanında yapılan çalışmalarda en sık kullanılan yöntem tarama modelidir (Gurbetoğlu,2018).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Isparta ili, Eğirdir ilçesi ve köylerinde, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullar ve ortaokullarda görev yapan 1956 öğretmen, örneklemine ise Isparta ili, Eğirdir ilçesi ve köylerine bağlı okullardan random yoluyla seçilen 12 okuldan, gönüllü

katılım gösteren 120 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri ve sayıları Çizelge 3.2.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.2.1. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerleri ve sayıları

Çalıştığı Yerleşim Yeri	F	%
Köy	11	9,2
İlçe	45	37,5
İl Merkezi	64	53,3
Toplam	120	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait cinsiyet, yaş, hizmet yılı, çalıştığı yerleşim yeri, mezun olduğu fakülte, eğitim seviyesi, branşına ve alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına göre dağılımları Çizelge 3.2.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2.2. Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet yılı, çalıştığı yerleşim yeri, mezun olduğu fakülte, eğitim seviyesi, branşına göre dağılımları

Değişken/Kategori	F	%
Cinsiyet		
Kadın	57	47,5
Erkek	63	52,5
Yaş		
20-30 Yaş	14	11,7
31-40 Yaş	60	50,0
41-50 Yaş	29	24,2
51 ve Üstü	17	14,2
Hizmet Yılı		
1-5 Yıl	11	9,2
6-10 Yıl	23	19,2
11-15 Yıl	31	25,8
16-20 Yıl	21	17,5
21 Yıl ve Üstü	34	28,3
Çalıştığı Yerleşim Yeri		
Köy	11	9,2
İlçe	45	37,5
İl Merkezi	64	53,3
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	96	80,0
Fen Edebiyat Fakültesi	6	5,0
Diğer	18	15,0
Eğitim Seviyesi		
Ön Lisans	14	11,7
Lisans	88	73,3
Yüksek Lisans	16	13,3
Doktora	2	1,7
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	39	32,5
Sosyal Bilimler	19	15,8
Özel Yetenek	14	11,7
Dil Alanı	28	23,3
Fen-Matematik Grubu	20	16,7
Hizmet İçi Eğitim		
Evet	44	36,7
Hayır	76	63,3
Sınıf Mevcudu		
1-10 Kişi	5	4,2
11-20 Kişi	16	13,3
21-30 Kişi	54	45,0
31 Kişi ve Üstü	45	37,5

Çizelge 3.2.2'ye göre, örneklem grubu 57'si (%47,5) kadın ve 63'ü (%52,5) erkek olmak üzere toplam 120 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu erkektir. Yaş grubuna göre 20-30 yaş arası 14 (%11,7), 31-

40 yaş arası 60 (%50,0), 41-50 yaş arası 29 (%24,2) ve 51 yaş ve üstü 17 (%14,2) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 31-40 yaş arası öğretmen grubudur. Hizmet yılına göre 1-5 yıl arası 11 (%9,2), 6-10 yıl arası 23 (%19,2), 11-15 yıl arası 31 (%25,8), 16-20 yıl arası 21 (%17,5) ve 21 yıl ve üstü 34 (%28,3) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu 21 yıl ve üstü öğretmen grubudur. Çalıştığı yerleşim yerine göre köyde 11 (%9,2), ilçede 45 (%37,5), il merkezinde 64 (%53,3) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğu il merkezinde görev yapmaktadır. Mezun olunan fakülteye göre, 96 (%80,0) öğretmeneğitim fakültesi, 6 (%5,0)'sı fen edebiyat fakültesi ve 18 (%15,0)'i isediğer fakülte mezunudur. Görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%80) eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim seviyesine göre ön lisans mezunu 14 (%11,7), lisans mezunu 88 (%73,3), yüksek lisans mezunu 16 (%13,3), doktora mezunu 2 (%1,7) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu lisans mezunudur. Branşlarına göre sınıf öğretmeni 39 (%32,5), sosyal bilimler (sosyal bilimler, vatandaşlık, din kültürü ve ahlak bilgisi) 19 (%15,8), özel yetenek (beden eğitimi, resim, müzik, teknoloji tasarımı), dil alanı (Türkçe, yabancı dil) 28 (%23,3), fen-matematik grubu (fen bilgisi, matematik) 20 (%16,7) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin de çoğunu sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Alternatif ölçme araçlarıyla ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre; hizmet içi eğitim alan 44 (%36,7), hizmet içi almayan 76 (%63,3) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır. Girdikleri sınıf mevcuduna göre, 1-10 kişi arası 5 (%4,2), 11-20 kişi arası 16 (%13,3), 21-30 kişi arası 54 (%45,0) ve 31 kişi ve üstü 45 (%37,5) öğretmen araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu sınıf mevcudu 21-30 kişi olan gruptadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öncelikle literatür taranmıştır. Sonra öğretmenlerin özyeterliliklerini ölçebileceği düşünülen ve veri toplama aracında yer alabilecek

özyeterlikle ilgili sorular yazılmış, daha sonra alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, veri toplama aracındaki sorulara son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu veri toplama aracı, 105 öğretmene uygulanarak denenmiş, bu uygulama sonuçlarından elde edilen verilerle, ölçeğin geliştirilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda da, “Alternatif Ölçme Araçları Özyeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir (AÖAÖÖ).

Araştırma verilerini toplamada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak 9 (dokuz) sorudan oluşurken, ikinci bölüm ise öğretmenlerin AÖAÖÖ’ni belirlemeye yönelik 20 (yirmi) sorudan oluşan ölçek oluşturmaktadır. Ölçeğin faktör analiz süreci, ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili özyeterlik ölçeği

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin AÖAÖÖ’nin belirlenmesi amacıyla geliştirilmesi düşünülen ölçek için ilgili literatür taranmış ve özyeterlikle ilgili ölçekler de incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda 5’ likert tipi, 34 maddeden oluşan taslak ölçek formu hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi için Isparta il merkezi, Eğirdir ilçe ve köylerinde çalışan, tesadüfi seçilen öğretmenlere yönelik pilot çalışma yapılmıştır. Çalışmaya 105 öğretmen katılmıştır. Toplanan veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve faktör analiziyle ölçekte yer alacak maddeler belirlenmiştir. Faktör analizi, ölçülmek istenilen özelliğe ait bir yapının, bu ölçek ile ölçülüp ölçülemeyeceğini belirlemek amacıyla kullanılır. Bu özelliğiyle faktör analizi ölçeğin ölçmek istediği yapıyı belirlemeye yönelik bir yapı geçerliği çalışmasıdır (Tavşancıl,2006). Faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk 2010). İyi bir faktörleşmede; değişkende azaltma olmalı, üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalı, ulaşılan sonuçlar, yani elde edilen faktörler anlamlı olmalıdır (Büyüköztürk, 2010). Bir değişkenin sadece bir faktör ile ilişkili olması beklenir. Bu tür değişkene kusursuz değişken denir.

Birden fazla faktörle ilişkili olan değişkene ise karışık ya da binişik değişken denir (Tatlıl, 1996; Büyüköztürk, 2002; Şencan, 2005).

Ölçeğin güvenirliğini test etmek için de Cronbach ALPHA katsayısı hesaplanmış ve bu katsayının 0,957 olduğu görülmüştür. Cronbach Alpha değerinin 0,9'dan büyük olması yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdağoglu, 2012). Buna göre ölçeğin çok yüksek düzeyde güvenirlik gösterdiği görülmüştür.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile incelenir (Büyüköztürk 2010). KMO değerinin 0,60'dan yüksek olması verilerin geçerli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk 2010). Ölçeğin KMO değeri 0,936 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre faktör analizinin geçerli olduğu görülmüştür. Bartlett's testi Chi-Square değeri 3161,804 ve serbestlik derecesi 561 olup anlamlıdır ($p=0,00$, $p<0,05$).

Öğretmenlerin AÖAÖÖ'ni belirlemek üzere oluşturan 34 madde, temel bileşenler faktör analizine tabi tutulmuştur. 34 maddelik AÖAÖÖ'nün, temel bileşenler faktör analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan dört faktör olduğu görülmüş ve bu dört faktörün toplam varyansın %71,17'sini kapsadığı görülmüştür. Maddelerle ilgi olarak tanımlanan dört faktörün ortak varyanslarının ise 0,598 ile 0,807 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Faktör analizi tekniğini uygulayarak elde edilen m kadar önemli faktör, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlama amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutulabilir. Eksenlerin döndürülmesi sonucunda maddelerin bir faktördeki yükü artarken, diğer faktördeki yükleri azalır. Böylece faktörler, kendileri ile yüksek ilişki veren maddeleri bulurlar (Büyüköztürk, 2010).

AÖAÖÖ'de yer alan 34 maddeye uygulanan eksen döndürme sonucunda yük değerleri yüksek olan maddeler seçilip, diğer maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler ölçekten çıkartılırken iki yük değeri arasındaki farkın 0,10'dan

büyük olmasına dikkat edilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddeler: 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 23, 25, 31, 32 ve 34. maddelerdir. Bu maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra tekrar analiz yapılmış ve ölçek maddelerinin 3 faktör altında toplandığı görülmüştür. Kalan maddelerin güvenirliği için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve 0,957 olduğu görülmüştür. Ölçeğin KMO değeri 0,926 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre verilerin faktör analizine göre geçerli olduğu görülmüştür. Bartlett's testi Chi-Square değeri 1666,035 ve serbestlik derecesi 210 olup anlamlıdır ($p=0,00$, $p<0,05$). Ölçekteki her bir faktördeki en yüksek yük değeri 0,844 ile 0,324 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler için tekrar yapılan eksen döndürülmesi sonucunda elde edilen yük değerleri Çizelge 3.3.1.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.3.1.1. Ölçekteki maddelerin eksen döndürülmesi sonucunda elde edilen yük değerleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
S 2	0,838	0,263	-0,013
S 4	0,825	0,315	0,077
S 3	0,790	0,286	-0,067
S 6	0,769	0,305	0,204
S 5	0,720	0,360	-0,100
S 24	0,680	0,526	0,048
S 18	0,650	0,468	0,130
S 7	0,648	0,463	0,131
S 9	0,610	0,474	0,030
S 1	0,535	0,175	-0,086
S 13	0,274	0,854	-0,055
S 14	0,262	0,801	-0,063
S 34	0,371	0,766	0,144
S 29	0,357	0,740	0,175
S 20	0,381	0,714	-0,232
S 28	0,232	0,700	0,319
S 30	0,456	0,664	0,261
S 22	0,533	0,648	0,082
S 21	0,511	0,631	0,043
S 26	0,426	0,617	0,161
S 27	-0,038	0,108	0,911

Faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin içerikleri dikkate alınarak elde edilen veriler 3 faktör altında toplanmıştır. Her faktör altında en az 3 madde olması gerekmektedir ve uygun ölçüde güvenirlik elde etmek için bu sayının üzerine çıkmak gerekmektedir (Çepni, 2010). Bu yüzden üçüncü faktör ve 27. madde ölçekten çıkartılmıştır. Ölçek 2 faktör altında toplanmıştır.

Birinci faktör “alternatif ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanılması” boyutu, ikinci faktör “alternatif ölçme araçlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm getirme” boyutu olarak adlandırılmıştır. Bu iki faktör genel olarak ölçeğin bütününe yönelik özyeterlik düzeyi olarak adlandırılmıştır.

Alternatif ölçme araçları ile ilgili olarak bu araçların hazırlanılmasında ve kullanılmasından önce öğretmenlerin bu konu ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araçlarla ilgili ne kadar yüksek bilgi ve deneyime sahip olunursa, hazırlama ve kullanma konusunda o kadar başarı sağlanacaktır. Öğrencilerin başarılarına olumlu yönde katkılar sağlanacaktır. Bu nedenle birinci faktör; “Alternatif Ölçme Araçlarının Hazırlanması ve Kullanılması” boyutu olarak adlandırılmıştır. Birinci faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri Çizelge 3.3.1.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.3.1.2. Alternatif ölçme araçlarının hazırlanması ve kullanılması boyutu faktöründeki maddeler ve yük değerleri

Faktörler		
Maddeler	Ölçekte Yer Alan Madde	Faktör Yüğü
S 1	Alternatif ölçme değęerlendirme araçlarının önemli olduğunu bilirim.	0,535
S 2	Öğrencilerimi en iyi şekilde değęerlendirebilecek alternatif ölçme araçlarını hazırlayabilirim.	0,838
S 3	Uyguladığım alternatif ölçme araçlarını öğrenci seviyesine uygunluğunu sağlayabilirim.	0,790
S 4	Farklı yetenekteki öğrenciler için uygun alternatif ölçme ve değęerlendirme araçları hazırlayabilirim.	0,825
S 5	Öğrencilerimin yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için farklı alternatif ölçme ve değęerlendirme araçlarını kullanabilirim.	0,720
S 6	Alternatif ölçme değęerlendirme araçları ile ilgili otantik (gerçek yaşamla ilgili) görevler oluşturabilirim.	0,769
S 7	Alternatif ölçme ve değęerlendirme araçlarını kullanarak çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirim.	0,648
S 8	Alternatif ölçme araçlarını kullanırken öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim.	0,610
S 11	Alternatif ölçme ve değęerlendirme araçlarının gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayabilirim.	0,650
S 15	Alternatif ölçme ve değęerlendirme araçlarının hazırlanmasında kendimi yeterli buluyorum.	0,680

Alternatif ölçme araçları ile ilgili sorunların bilinmesi; hazırlama uygulama ve kullanma konusunda öğretmenlere daha fazla yol gösterici olacaktır.

Öğretmenlerin sorunlarla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olması, bu araçları hazırlarken ve uygularken daha yeterli olmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle ikinci faktör; “Alternatif Ölçme Araçları İle İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme” boyutu olarak adlandırılmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler ve faktör yükleri Çizelge 3.3.1.3’de verilmiştir.

Çizelge 3.3.1.3. Alternatif ölçme araçlarıyla ilgili karşılaşılan sorunlar ve çözüm getirme boyutu faktöründeki maddeler ve yük değerleri

Faktörler		
Maddeler	Ölçekte Yer Alan Madde	Faktör Yüğü
S 9	Alternatif ölçme değerdendirme araçlarını uygularken, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.	0,854
S 10	Alternatif ölçme değerdendirme araçlarını uygularken, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını kolaylıkla sağlayabilirim.	0,801
S 12	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçlarını uygularken olumsuz davranışları kontrol edebilirim.	0,714
S 13	Alternatif ölçme değerdendirme araçlarını uygularken öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar yapabilirim.	0,631
S 14	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçlarını kullanırken karşılaşıcağım sorunları kolaylıkla çözebilirim.	0,648
S 16	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçlarını kullanırken öğretmen arkadaşlarımla işbirliği yapabilirim.	0,617
S 18	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçları ile öğrencilerime öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı kazandırabilirim.	0,700
S 19	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçları ile öğrencilerime öğrenme sürecinde sorumluluk alma becerilerini kazandırabilirim.	0,740
S 20	Alternatif ölçme ve değerdendirme araçları ile öğrencilerime yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilirim.	0,664
S 21	Alternatif ölçme değerdendirme araçları ile öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlayabilirim.	0,766

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Isparta il merkezi, Eğirdir ilçesi ve köylerindeki ilkokul ve ortaokullarında çalışan gönüllü katılım gösteren öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu amaçla hazırlanan ölçek, 120 öğretmene uygulanmış, bütün ölçekler geri toplanmış ve tüm ölçekler değerdendirmeye tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel İşlemler

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları ile ilgili özyeterliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve özyeterlik inançlarının bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak ele alınmıştır.

Değişkenlerin sürekli olduğu verilerin betimlenmesinde frekans, merkezi eğilim, değişkenlik ölçüleri (standart sapma, yüzdelikler, en düşük ve en yüksek değerler hesaplanabilir (Büyüköztürk 2010). Öğretmenlerin demografik özelliklerinin betimlenmesinde frekans dağılımı, yüzde, aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasında, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t-test kullanılır (Büyüköztürk 2010). Öğretmenlerin cinsiyet ve alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre aralarındaki ilişkiyi belirlemek için t-testi uygulanmıştır. Anlamlılık (p) 0,05 den küçük alınmıştır ($p<0,05$).

İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-WayAnova) testi uygulanır (Büyüköztürk 2010). Alternatif ölçme araçları ile ilgili öğretmenlerin yaş, hizmet süreleri, çalıştıkları yerleşim yerleri, mezun oldukları fakülte, eğitim seviyeleri, branş, sınıf mevcuduna göre arasındaki ilişkiyi belirlemek için tek yönlü Anova testi uygulanmıştır ($p<0,05$).

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları ile ilgili özyeterlikleri çeşitli değişkenlere göre istatistiksel açıdan incelenmiştir. Bulgular alt problemler doğrultusunda sıra ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Cinsiyet Arasındaki Anlamli Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamli bir farklılık olup olmadığı belirlenmek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Kadın	57	3,76	0,78	2,09	118	0,047*
	Erkek	63	3,49	0,70			
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Kadın	57	3,95	0,72	2,39	118	0,018*
	Erkek	63	3,62	0,79			
Ölçeğin Bütününe Yönelik Özyeterlik Düzeyi	Kadın	57	3,86	0,72	2,30	118	0,023*
	Erkek	63	3,56	0,71			

(p < 0.05)

Çizelge 4.1 incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma özyeterlikleri arasında anlamli bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın; [t(118)]=2,09, p<0,05] önem düzeyinde, “Alternatif Ölçme Araçları İle İlgili Araçların Hazırlanması ve Kullanılması” boyutunda kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. [t(118)]=2,39, p<0,05] önem düzeyinde “Alternatif Ölçme Araçları İle İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme” boyutunda kadınlar ve yine [t(118)]=2,30, p<0,05] önem düzeyinde de “Ölçeğin Bütününe Yönelik Özyeterlik Düzeyi”de kadınlar lehine anlamli farklılık göstermiştir.

4.2. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Yaşları Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

Öğretmenlerin yaşları ile alternatif ölçme araçları özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.2. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	5,007	3	1,669	3,097	0,030*	2-4
	Gruplar içinde	62,518	116	0,539			
	Toplam	67,525	119				
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	5,970	3	1,990	3,491	0,018*	2-4
	Gruplar içinde	66,116	116	0,570			
	Toplam	72,086	119				
Genel Toplam	Gruplar arasında	5,522	3	1,841	3,666	0,014*	2-4
	Gruplar içinde	58,251	116	0,502			
	Toplam	63,773	119				

(p<0,05)

(1) 20-30 Yaş, (2) 31-40 Yaş, (3) 41-50 Yaş, (4) 51 Yaş ve üstü

Çizelge 4.2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşları ile alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın $[F(3,116)=3,666, p<0.05]$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına yönelik olarak 31-40 yaş grubundaki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasındaki farkı bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 31 – 40 yaş (=3,86), 20 – 30 yaş (=3,70), 41 – 50 yaş (=3,66) ve 51 yaş ve üstü (=3,21) olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin otuzlu yaşlara kadar alternatif ölçme araçlarıyla ilgili özyeterliklerinin yükseldiği, kırklı yaşlardan itibaren özyeterliklerinin azalmaya başladığı ve ellili yaşlardan itibaren de özyeterliklerinin en düşük seviyede olduğu görülmektedir.

4.3. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süreleri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri ile alternatif ölçme araçları özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.3’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.3. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	5,039	4	1,260	2,318	0,061	
	Gruplar içinde	62,486	115	0,543			
	Toplam	67,525	119				
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	5,260	4	1,315	2,263	0,067	
	Gruplar içinde	66,826	115	0,581			
	Toplam	72,086	119				
Genel Toplam	Gruplar arasında	5,078	4	1,269	2,487	0,047*	3-5
	Gruplar içinde	58,696	115	0,510			
	Toplam	63,773	119				

(p<0,05)

(1) 1-5 yıl, (2) 6-10 yıl, (3) 11-15 yıl, (4) 16-20 yıl, (5) 21 yıl ve üstü

Çizelge 4.3 incelendiğinde, öğretmenlerin alternatif ölçme araçları özyeterlikleri ile öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın $[F(4,115)=2,487, p<0,05]$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin genel boyutuna yönelik olarak 11-15 yıl meslek hizmet süresindeki öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Hizmet süreleri arasındaki farkı bulmak için yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, 11-15 yıl (=3,994), 1-5 yıl (=3,789), 16-20 yıl (=3,726), 6-10 yıl (=3,631), ve 21 yıl ve üstü (=3,446) olarak bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin onbeşinci hizmet yıllarına kadar alternatif ölçme araçlarıyla ilgili özyeterliklerinin yükseldiği, onbeşinci hizmet yıllarında itibaren özyeterliklerinin azalmaya başladığı ve

yirmibirinci yıldan itibaren özyeterliklerinin en düşük seviyede olduğu görülmektedir.

4.4. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlerin Çalıştığı Yerleşim Yeri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yerine ile alternatif ölçme araçları özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.4’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.4. Öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yeri değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar Arası	1,098	2	0,549	0,967	0,383
	Gruplar İçi	66,427	117	0,568		
	Toplam	67,525	119			
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar Arası	0,989	2	0,495	0,814	0,446
	Gruplar İçi	71,097	117	0,608		
	Toplam	72,086	119			
Genel Toplam	Gruplar Arası	1,018	2	0,509	0,949	0,390
	Gruplar İçi	62,755	117	0,536		
	Toplam	63,773	119			

($p > 0,05$)

Çizelge 4.4’e göre öğretmenlerin alternatif ölçme araçları özyeterlikleri ile çalıştıkları yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür $F(2,117)=0,949$, ($p > 0,05$).

4.5. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Mezun Oldukları Fakülteler Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile mezun oldukları fakülteler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.5’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.5. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	5,042	2	2,521	4,721	0,011*	1-3
	Gruplar içinde	62,483	117	0,534			
	Toplam	67,525	119				
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	5,864	2	2,932	5,180	0,007*	1-3
	Gruplar içinde	66,222	117	0,566			
	Toplam	72,086	119				
Genel Toplam	Gruplar arasında	5,495	2	2,747	5,515	0,005*	1-3
	Gruplar içinde	58,279	117	0,498			
	Toplam	63,773	119				

(p<0,05)

(1) Eğitim Fakültesi, (2) Fen Edebiyat Fakültesi, (3) Diğer

Çizelge 4.5 incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile alternatif ölçme araçlarını kullanma özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın $[F(2,117)=5,52, p<0,05]$ anlamlılık düzeyinde ölçeğin bütününe ve alt boyutlarına yönelik olarak eğitim fakültesi mezuunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Mezun olunan fakülteler arasındaki farkı bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre eğitim fakültesi ($=3,80$), fen edebiyat fakültesi ($=3,68$), diğer fakülte ($=3,19$) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif ölçme araçları özyeterlik düzeyleri daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.6. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Eğitim Seviyeleri Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.6. Öğretmenlerin eğitim seviyesi değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	0,463	3	0,154	0,267	0,849
	Gruplar içinde	67,062	116	0,578		
	Toplam	67,525	119			
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	0,018	3	0,006	0,009	0,999
	Gruplar içinde	72,068	116	0,621		
	Toplam	72,086	119			
Genel Toplam	Gruplar arasında	0,139	3	0,046	0,084	0,968
	Gruplar içinde	63,635	116	0,549		
	Toplam	63,773	119			

(p>0,05)

Çizelge 4.6'ya göre öğretmenlerin alternatif ölçme araçları özyeterlikleri ile eğitim seviyeleri arasında $F(3,116)=0,08$, ($p >0,05$) anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

4.7. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans (ANOVA) analizi

yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.7’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.7. Öğretmenlerin branş değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	2,986	4	0,747	1,330	0,263
	Gruplar içinde	64,539	115	0,561		
	Toplam	67,525	119			
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	4,096	4	1,024	1,732	0,148
	Gruplar içinde	67,990	115	0,591		
	Toplam	72,086	119			
Genel Toplam	Gruplar arasında	3,232	4	0,808	1,535	0,197
	Gruplar içinde	60,541	115	0,526		
	Toplam	63,773	119			

($p>0,05$)

Çizelge 4.7’ye göre öğretmenlerin alternatif ölçme araçları özyeterlikleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür $F(4,115)=1,54$, ($p>0,05$).

4.8. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Bu Konu İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Almaları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim almaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek için t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonuçları Çizelge 4.8’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.8. Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim değişkenine göre t-test sonuçları

Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim kursu alıp alınmadığı		N	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
AÖA İle İlgili Araçların Hazırlanması ve Kullanılması	Evet	44	3,83	0,75	2,38	118	0,019
	Hayır	76	3,50	0,72			
AÖA İle İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Evet	44	3,90	0,82	1,28	118	0,203
	Hayır	76	3,71	0,74			
Ölçeğin Bütününe Yönelik Özyeterlik Düzeyi	Evet	44	3,86	0,74	1,84	118	0,068
	Hayır	76	3,61	0,71			

(p > 0.05)

Çizelge 4.8 incelendiğinde öğretmenlerin alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitim almaları ile alternatif ölçme araçları özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili kurs alanlardan sadece alternatif ölçme araçları ile ilgili araçların hazırlanması ve kullanılması özyeterlikleri ($\bar{X}=3,83$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak, istatistiksel olarak alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet içi kurs alan öğretmenlerin genel özyeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(118)=1,84, p>0,05$].

4.9. İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Araçlarına İlişkin Özyeterlikleri İle Sınıf Mevcutları Arasındaki Anlamlı Farklılıklara Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile sınıf mevcutları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Çizelge 4.9'da gösterilmiştir.

Çizelge 4.9. Öğretmenlerin sınıf mevcudu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
AÖA Hazırlanması ve Kullanılması	Gruplar arasında	1,373	3	0,458	0,803	0,495
	Gruplar içinde	66,152	116	0,570		
	Toplam	67,525	119			
AÖA İlgili Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Getirme	Gruplar arasında	1,818	3	0,606	1,000	0,395
	Gruplar içinde	70,268	116	0,606		
	Toplam	72,086	119			
Genel Toplam	Gruplar arasında	1,573	3	0,524	0,978	0,406
	Gruplar içinde	62,201	116	0,536		
	Toplam	63,773	119			

($p > 0,05$)

Çizelge 4.9'a göre öğretmenlerin sınıf mevcutları ile alternatif ölçme araçları özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür $F(3,116)=0,54$, ($p > 0,05$).

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Programların beklenen faydaları sağlayıp-sağlayamadığı öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme aracılığıyla tespit edilir (Özenç, 2013). Süreç temelli programlar, ölçme ve değerlendirmeye daha bütüncül olarak yaklaşırlar. Ölçme ve değerlendirmeye bütüncül olarak yaklaşan programlarda, öğretim süreçlerinden daha verimli sonuç alınmasına önemli derecede katkıda bulunabilirler. 2004-05 yılında geliştirilen programlar bu amaçla geliştirilmiş ve alternatif ölçme araçlarıyla tümel değerlendirmeye temel oluşturmuştur. Çünkü alternatif ölçme değerlendirme teknikleriyle, öğrenciler öğretim sürecine daha fazla dâhil edilmekte, öğretim süreciyle ölçme araçları iç-içe olmakta, ölçme araçları öğrencilerin öğrenmelerine pozitif katkılarda bulunmaktadır.

Alternatif ölçme araçlarının öğretim süreçlerine pozitif katkısına hizmet edecek olan öğretmen özyeterlikleriyle ilgili yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan birisi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin AÖA öyeterliği ile cinsiyet arasında, kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğudur (Çizelge 5.2). Bu sonuç, (Ataman, 2007; Okur, 2008; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012; Özenç, 2013; Kılıç ve Aydın, 2014; Soysal, 2014) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçtan; kadın öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarını daha kolay hazırlayıp uygulayabildiklerini, kullanırken ortaya çıkabilecek problemlere daha pratik çözüm yolları bulabildiklerini ve öğretim süreciyle daha hızlı bütünleştirebildiklerini gösterebilir. Dolayısıyla bu durum, kadın öğretmenlerin alternatif ölçme araçlarıyla ilgili daha olumlu duygu, düşünce ve görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonuçlarından bir başkası da, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin AÖA özyeterliği ile yaşları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmasıdır. Bu farklılığında ölçeğin alt boyutları ve tümüne yönelik olarak, 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler lehine olduğu sonuçlarıdır (Çizelge 5.3). Buna göre 31-

40 yaş grubu öğretmenlerinin AÖA özyeterliğinin, 20-30 yaş grubu ile 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, Kanatlı (2008), Kuran ve Kanatlı (2009) ve Özenç (2013)'in yapmış oldukları çalışmalarda 21-30 yaş grubu öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme araçlarıyla ilgili daha yüksek yeterliklere sahip oldukları sonuçlarından farklılık göstermektedir. Bu çalışmada daha yüksek (31-40) yaş grubundaki öğretmenlerin özyeterlikleri yüksek çıkarken, bahsedilen çalışmalarda ise daha düşük yaş grubundaki öğretmenlerin yeterlikleri yüksek çıkmıştır. Yaş grupları özyeterlik ortalamalarında ise en düşük ortalama en yaşlı (51 ve üzeri) öğretmenlerin, daha sonra da en genç yaş gruplarındaki (20-30) öğretmenlerin özyeterliğinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç hem göreve yeni başlayan ve hizmet süresi az olan öğretmenlerin hem de yaşlı öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ilgili bilgi, beceri ve inançlarının düşük olduğu şeklinde ifade edilebilir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin öz yeterlikleri ile öğretmenlik mesleğindeki hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş ve hizmet süresi 11-15 yıl olan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlikleri daha yüksek olduğu görülmüştür (Çizelge 5.4). Daughetry (2005), Benzer (2011) ve Bayram (2012)'in yapmış oldukları çalışmalarda 20 yıl ve üstü çalışma süresine sahip öğretmenlerin özyeterlikleri daha yüksek bulunmuştur. Chacon (2005), Çimen (2007) ve Kanatlı (2008)'nin yapmış oldukları çalışmalarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada, öğretmenlerinin AÖA özyeterlikleri ile çalıştıkları okulların bulundukları yerleşim yerleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Çizelge 5.5). Bayram (2012)'in yapmış olduğu çalışmanın bulguları da bu sonucu desteklemektedir. Buna göre öğretmenlerin AÖA özyeterlikleri ile çalıştıkları okulun bulunduğu yerleşim yerlerinin, öğretmenlerin bu konudaki özyeterliklerini etkilemediği görülmektedir. Dolayısıyla çalışılan okulun ya da okulun bulunduğu yerleşim yerinin; alternatif ölçme araçlarını hazırlama, kullanma, kullanırken ortaya çıkabilecek sorunlara

özmler retme ve bu araçların kullanımıı ğretim süreciyle bütünleştirme konusunda herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

İlkokul ve ortaokul ğretmenlerinin alternatif lme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile mezun oldukları fakülteler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür (izelge 5.6). Eğitim fakültesi mezunu olan ilkokul ve ortaokul ğretmenlerinin öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Zhang ve Bury-Stock (2003), Adıyaman (2005), Kalender (2006), Güneş (2007) ve zen (2013)'in yapmış oldukları çalışmalarda, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin alternatif lme değerlendirme teknikleri ile ilgili düşüncelerinin daha yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Özellikle eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, ğretmen olmayı severek tercih etmiş olmaları, eğitim ve ğretim faaliyetlerini yürütme yönünden hazır bir biçimde ve belli bir hazırbulunuşluk seviyesiyle gelmiş olmalarından dolayı iyi bir özyeterliğe sahip oldukları söylenilebilir. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lme değerlendirme, aynı zamanda lme değerlendirme teknikleri ile ilgili dersleri almaktadırlar. Bu yüzden de eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin hazırbulunuşluk seviyeleri diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksek ve alternatif lme araçlarıyla ilgili bilgileri ve deneyimleri daha fazladır. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler bu bilgi ve deneyimlerle birlikte, alternatif lme araçlarını eğitim sistemiyle daha kolay, daha hızlı ve problemlere daha kolay zm üreterek btnleştirebilmektedirler. Çünkü karşılaşılan problemlerde belli bir bilgi birikimine sahip oldukları için daha hızlı zm yolları bulabilmektedirler. Diğer fakülte mezunu öğretmenler alternatif lme araçlarıyla ilgili dersleri almadıkları için bu konu ile ilgili bilgi birikimine sahip değillerdir. Onun için alternatif lme araçlarıyla ilgili özyeterlikleri eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha düşüktür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden sonra fen edebiyat mezunu öğretmenlerin özyeterlikleri yüksek çıkmıştır. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler kendi branşları ile ilgili dersleri aldıkları için, alternatif lme araçları ile ilgili özyeterlikleri, diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile eğitim seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Çizelge 5.7). Zararsız (2012)'ın İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği) ve Özenç (2013)'in Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda ise yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin özyeterlikleri, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya 88 lisans mezunu, 16 yüksek lisans ve 2 doktora mezunu öğretmen katılmıştır. Bu sayıların araştırmayı yeterince örneklemlemediği, evreni iyi temsil etmediği düşünülmektedir. Yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde farklı farklı alanlarda uzmanlaşıldığı yani alternatif ölçme araçları ile ilgili alanda uzmanlaşmadığından, anlamlı bir farklılığın olmadığı düşünülmektedir.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Çizelge 5.8). Yenice (2012)'nin Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Uysal ve Kösemen (2013)'in Öğretmen Adaylarının Genel Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda, öğretmenlerin branşları ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmalarda öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri branşlar arasında farklılık göstermemektedir. Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir. Ölçme değerlendirme dersi tüm öğretmenlik bölümlerinin ana derslerinden biri olduğu ve üniversite mezunu tüm öğretmenler bu dersleri aldığı için, branşlar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları otuzlu yaşlara ve hizmet süreleride 11-15. yıla ilerledikçe AÖA özyeterliliği artmaktadır. Yeni mezun olan öğretmenlerin alternatif ölçme araçları ile ilgili bilgileri yetersiz olduğu için, tecrübeleri yani hizmet süreleri arttıkça özyeterlikleri de artmaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili hizmet içi

eğitim almaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (Çizelge 5.9). Kanatlı (2008)'nin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Kuran ve Kanatlı (2009)'nin Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Bal (2009)'ın İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010)'ın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, Alkan (2012)'in Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği), Zararsız (2012)'in İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği), Kılıç ve Aydın (2014)'in İlkokul Öğretmenlerinin Otantik Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda hizmet içi eğitim ile ilgili aynı sonuçlara ulaşmışlardır. Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş (2010)'ın yapmış olduğu çalışmada hizmet içi eğitim seminerlerinin çok kalabalık gruplar halinde yapılması ve uygulama yapmadan sadece teorik bilgi vermeye dayalı olmasından dolayı hizmet içi eğitimle ilgili anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Kuran ve Kanatlı (2009)'nin yapmış olduğu çalışma da öğretmenlerin %81,6'sının alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler, hizmet içi eğitim alıp almamaları konusunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Gökdere ve Çepni (2004)'nin yapmış olduğu çalışmada, hizmet içi eğitimlere zaman, mekân, eğitimlerde sadece somut bilgilerin aktarılması ya da eğitime katılan kişi sayısının fazla olmasından öğretmenlerin katılmadığını belirtmiştir. Aynı problemler ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmama sebepleri olabilmektedir. Bu nedenle anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarına ilişkin özyeterlikleri ile girdikleri sınıfların mevcutları arasında anlamlı bir farklılığın

olmadığı görülmüştür (Çizelge 5.10). Araştırmaya katılan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin girdikleri sınıfların mevcutları genellikle 30 öğrenci ve daha azdır. Öğretmenlerin girdikleri sınıfların mevcutları birbirlerine çok yakın olduğu ve çok kalabalık sınıflar olmadığı için anlamlı bir sonuca ulaşamamış olabilir. Ancak yapılan birçok çalışmada (Bell ve Bell, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Orhan, 2007; Birgin, 2010; Özenç, 2013) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının, alternatif ölçme araçlarının uygulanmasında önemli sorunlardan biri olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

5.1. Öneriler

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, alternatif ölçme araçlarıyla ilgili özyeterliliklerinin belirlenmesi ve bu araçların öğretim süreciyle bütünleştirmelerine yönelik yapılan bu çalışmada; ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet süreleri, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yerleri, mezun oldukları fakülteler, eğitim seviyeleri, branşları, alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili hizmet-içi eğitim almaları ve girdikleri sınıfların mevcutları gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Araştırma süreci ve bulguları açısından aşağıdaki önerilere yer verilmesi uygun görülmüştür.

1. Erkek öğretmenlerin özyeterliliklerinin artırılması için alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilendirilmeler ve uygulamalı eğitimler yapılabilir.
2. Lisans döneminde alternatif ölçme araçlarıyla ilgili daha kapsamlı teorik ve uygulamalı eğitimler verilebilir.
3. Mesleğe yeni başlamış öğretmenler için düzenlenecek olan hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmenlere, küçük gruplar halinde ve alanında uzman kişiler tarafından seminerler verilmelidir.
4. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerde öncelik yeni atanan ve eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere verilmelidir.
5. Ölçme değerlendirme uzmanlarının rehberliğinde, alternatif ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesiyle ilgili tüm öğretmenlere uygulamalı eğitim faaliyetleri yapılmalıdır.

6. Öğretmenler, mesleki gelişimleri için lisansüstü ve doktora çalışmalarına yönlendirilmelidir.
7. Öğrenci ve öğrenci velileri de alternatif ölçme araçları ve süreciyle ilgili olarak bilgilendirilmelidir.

5.1.1. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu araştırma sadece ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler üzerinde yapıldığı için araştırmanın farklı öğretim kademelerinde ve örneklem grubunun genişletilerek yapılabilir.
2. Bu araştırma Isparta il merkezi, Eğirdir ilçesi ve köylerinde yapılmıştır. Farklı bölge ve şehirlerde de bu çalışma uygulanarak yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abell, S. K., Volkman, M. J., 2006. Seamless Assessment in Science A Guide for Elementary and Middle School Teachers. Portsmouth: Heinemann.
- Acar, M. ve Anıl, D., 2009. Classroom Teacher Evaluation Methods to Use in The Performance Assessment Process Qualification of Able, They Comparison Problems and Solution Proposals. (Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri). TUBAV Journal of Science, 2 (3), 354-363.
- Acar, E., 2014. Proje ve Portfolyo Değerlendirme. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (229 – 252). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Acar, T., 2014. Öz Yeterlilik (Self-Efficacy) Kavramı Üzerine. Erişim Tarihi:03.07.2015. http://parantezanaliz.com/site/wp-content/uploads/2014/12/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf
- Adanalı, K., 2008. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 338s. Adana.
- Adıyaman, Y., 2005. İlköğretim 4,6 ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 65 s. Afyon.
- Algan, S., 2008. İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 143 s. Adana.
- Alkan, F., 2012. Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 96 s. Uşak.
- Akinoğlu, O., 2005. Türkiye’de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 22, 31-46.
- Akpınar, M. (Ed), 2012. Müzik İlköğretim 1-2-3 Öğretmen Kılavuz Kitabı. Devlet Kitapları Dergah Ofset, 248 s. İstanbul.

- Aksu, Ö., 2013. Biyoloji Öğretmenlerinin Uyguladıkları Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Değerlendirilmesi ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Tezi, 183 s. Ankara.
- Aktaş, C. M., 2008. Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 378 s. Trabzon.
- Aktürk, A., 2012. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 185 s. Kırşehir.
- Anagün, Ş. S., 2014. Öğrenci Değerlendirmelerinin Ölçme Değerlendirme Sürecine Katılması. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (285 - 304). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Ataman, M., 2007. Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (4-5. sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 235 s. İstanbul.
- Atasayar, H. (Ed)., 2012. İlköğretim 1 Sınıf Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ebru Matbaacılık, 256 s. İstanbul.
- Atılgan, H., 2010. Ölçme ve Değerlendirme. BRC Basım Matbaacılık, 202 s. Ankara.
- Aydoğdu, M., Kesercioğlu, T., 2005. İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Anı Yayıncılık, 312 s. Ankara.
- Azar, A., Okur, M., 2011. Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(2), 387-400.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2008). Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık, 224 s. Ankara.
- Bal, P., 2009. İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Öğretiminde Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 500s. Adana.

- Bandura, A., 2008. Self-Efficacy. Stanford University. Erişim Tarihi: 06.07.2015.
<http://www.westga.edu/~vickir/Healthcare/HC14%20FacilitatingResiliency/Link%2010%20--%20Self-Efficacy.pdf>
- Başol, G., 2013. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, 295 s. Ankara.
- Bayram, H., 2012. Sosyal Bilgiler Dersinde Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemi Olarak Portfolyo (Öğrenci Ürün) Dosyası, Performans ve Proje Görevi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 80 s. Kilis.
- Bell, A. ve Bell, M., 2003. Developing Authentic Assessment Methods Form A Multiple Intelligences Perspective. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University.
- Benzer, F., 2011. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 174 s. Konya.
- Birel, A. ve Albuz, A., 2014. Viyolonsel Öğretiminde Performansı Değerlendirmeye Yönelik Hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarının (Rubrik) Sınanması ve Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (3): 281-207.
- Birgin, O., 2010. 4-5. Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 411 s. Trabzon.
- Bostan, L., 2014. Mesleki ve Teknik Okulların Elektrik Elektronik Teknolojisi Alanı Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yönetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 110 s, İstanbul.
- Brooks, G., Brooks, M., 1999. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms. Association for Supervision and Curriculum Development, 137, New York, USA. Erişim Tarihi: 03.07.2015.
http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf
- Bryant, S. L., Timmins A. A., 2000. Using Portfolio Assessment as an İnnovation to Assess Problem-Based Learning in Hong Kong Schools, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, SAR, China

- Bukova Güzel E. ve Alkan, H., 2005. Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5(2), 385-420.
- Bulut, İ., 2006. Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 485 s. Elazığ.
- Butler, K.A., 1987. Learning and Teaching Style. In Theory and Practice. Colombia, Connecticut: The Learner's Dimension.
- Bümen, N.T., 2005. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet İçi Eğitim Çalışması Örneği. Ege Eğitim Dergisi, 6 (2), 21-57.
- Büyüköztürk, Ş., 2010. Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı. Pegem Akademi, 201s. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., 2002. Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 470-482.
- Chacon, C. T., 2005. Teacher" Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education, 21(3), 257-272.
- Cihanoğlu, O.M., 2008. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlardan Öz ve Akran Değerlendirmenin İşbirlikli Öğrenme Ortamlarında Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 236 s. İzmir.
- Çakan, M., 2004. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 37(2), 99-114.
- Çalışkan, İ. ve Kaptan, F., 2012. Fen Öğretiminde Performans Değerlendirmenin Bilimsel Süreç Becerileri, Tutum ve Kalıcılık Açısından Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 117-129.
- Çelikkaya, T., 2014. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Demirbaş, Ç.Ö., 2010. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 57-76.

- Çeliker, G., 2015. Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 116 s. Eskişehir.
- Çepni, Z., 2010. Yapısal Eşitlik Modellemesi. Hacettepe Üniversitesi. Erişim Tarihi: 03.07.2015.
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~cepni/mersinsemsunu.ppt>
- Çimen, S., 2007. İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik algıları. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Denetimi ve Planlaması Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, 146 s. Kocaeli.
- Çoruhlu, T., Çepni, S., Nas, S., 2009. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 122-141.
- Daugherty, S. G., 2005. Teacher Efficacy and Its Relation to Teachers' Behaviors in The Classroom. University of Houston, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Houston.
- Demirel, Ö., 2012. Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğrenme Sanatı, Pegem Akademi, 369 s. Ankara.
- Deveci, Ö., 2010. İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Kuvvet ve Hareket Ünitesinde Fen-Matematik Entegrasyonunun Akademik Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 88 s. Adana.
- Doruk, B. K., 2014. Kavram Haritaları. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (253 - 274). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Duran, A., 2014. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 111 s. Hatay.
- Erdemir, A. Z., 2007. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 108s. Kahramanmaraş.
- Ersoy, E., 2014. Görüşme. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (275-284). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.

- Ertürk, S., 1994. Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi, 182 s. Ankara.
- Flowers C., Delzell L. A., Browder D., Spooner F. (2005), Teachers' Perceptions of Alternate Assessments, The University of North Carolina at Charlotte, 30(2), 81-92.
- Friedman, I. A., Kass, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. Teaching and Teacher Education 18, 675-686.
- Geçmen, C. (Ed)., 2012. İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Sınıf. Özgün Matbaacılık, 312 s. Ankara.
- Gelbal, S., Kelecioğlu, H., 2007. Teachers' Proficiency Perceptions of About The Measurement and Evaluation Techniques and The Problems They Confront. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Gerek, Ö., 2006. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 136 s. Konya.
- Gökçe, E., İşcan, C., Erdem, A., 2012. Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygun Çalışmalar Gerçekleştirilmesine İlişkin Gözlemleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 2146-9199.
- Gökdere, M. ve Çepni, S., 2004. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma; Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 1-14.
- Göksel, H. Ç., 2012. İlköğretim Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Performans Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 104 s. Ankara.
- Gurbetoğlu, A., 2018. Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Erişim Tarihi: 26.02.2018. <http://agurbetoglu.com/files/2-%20ARA%C5%9ETIRMA%20%20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf>
- Güler, N., 2012. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Pegem Akademi, 196 s. Ankara.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A.Ü. 2010. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarını Tanıma Düzeylerine İlişkin Bir Değerlendirme. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 9(1), 21-27.

- Güneş, A., 2007. Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 257 s. İstanbul.
- Gürol, M. (Ed.), 2006. Öğretimde Planlama & Öğretimde Değerlendirme. Akış Yayıncılık, 369s. Ankara.
- Güven, İ., 2004. Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenden Beklenenler. Milli Eğitim Dergisi, 164. Erişim Tarihi: 01.03.2016. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm
- Hazır, B.F., 2004. Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlilik İnancı" Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 161. Erişim Tarihi:03.07.2015. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/bikmaz.htm
- Horzum, M. ve Çakır, Ö., 2009. Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9 (3), 1327-1356.
- İpek, S. ve İpek, C., 2015. Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Özyeterlilik İnançları ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği). Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (8), 169-190.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A., 2003. Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Değişim Yayınları, 447 s. İstanbul.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A., 2012. Öğretmenlerin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama Ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. International Journal of Human Sciences, 9(2), 1229-1259.
- Kalender, A., 2006. Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 170 s. İzmir.
- Kanatlı, F., 2008. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 97 s. Hatay.
- Karaaslan, O., 2015. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Uygulamadaki Yeterlilikleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, 105 s. Van.

- Karakaya, E. (Ed.), 2012. İlköğretim Matematik Öğretmen Kılavuz Kitabı 1. Sınıf, Özgün Matbaacılık, 250 s. Ankara.
- Karasar, İ., 2005. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., Meşeci, B., 2012. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 167-179.
- Kenneth J. ve William, J., 1999. Self-Efficacy of Preservice Elementary Teachers and Alternative Conceptions of Science Misconceptions to Constructed Understanding, 18, 345-370.
- Kiremit, H., 2006. Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 217 s. İzmir.
- Kılıç, R., Aydın, O., 2014. İlkokul Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic, 9(8), 661-682.
- Korkmaz, H., 2004. Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Yeryüzü Yayınevi, 455 s. Ankara.
- Kotaman, H., 2008. Özyeterlilik İnanç ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (1), 111-133.
- Köklükaya, A., 2010. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri ile İlgili Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 152 s. Sakarya.
- Kuran, K. ve Kanatlı F., 2009. Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 209 – 234.
- Kurnaz, M., ve Pektaş, M., 2013. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmede Kavram Haritası Kullanım Durumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (1), 1-10.
- Lee, W.S. 2005. Encyclopedia of School Psychology, SagePublication, 490.
- MEB, 2005. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara. Erişim Tarihi: 04.07.2015 <http://ttkb.meb.gov.tr>

- MEB, 2008. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Bediralp Matbaacılık, 355 s. İstanbul.
- MEB, 2009. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 410 s. Ankara.
- MEB, 2009. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 209 s. Ankara.
- MEB, 2009. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, 209 s. Ankara.
- MEB, 2011. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Ortaöğretim 12. Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı (2 Ders Saati), Ankara. Erişim Tarihi: 04.07.2015. <http://ttkb.meb.gov.tr>
- MEB, 2012. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Oyun ve Fiziki Etkinlikler Dersi Öğretim Programı (ilkokul 1-4. Sınıflar). Ankara. Erişim Tarihi: 04.07.2015. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/ogretimprogrami.pdf>
- Minez, T., 2012. Piyano Eğitiminde Rubrik ile Geleneksel Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin Karşılaştırılması (İnönü Üniversitesi Örneği). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 84 s, Malatya.
- Nartgün, Z., 2008. Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 85-94.
- Ocak, G., 2010. Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (3), 835-857.
- Oktaylar, H. C., (Ed)., 2010. KPSS Eğitim Bilimleri Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınevi, 275 s. Ankara.
- Okur, M. 2008. 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 116 s, Zonguldak.
- Orhan, A. T., 2007. Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, 238 s. Ankara.

- ORGM, 2016. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Erişim Tarihi: 04.05.2016, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/07231609_OYGRENCI_GORUSME_FORMU.pdf
- Öktem, R., 2005. Araştırma Yöntemleri, Erişim Tarihi: 04.05.2016. http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/0506guz/r_oktem.doc.
- Öncü, H., 2009. Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13-1.
- Ören, F., Ormancı, Ü., Evreli, E., 2014. Öğretmen Adaylarının Tercih Ettikleri Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları ile Bu Yaklaşımlara İlişkin Öz-yeterlilikleri. Eğitim ve Bilim, 39-173.
- Özen. Y., 2011. Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 109-132.
- Özdağoğlu, G., 2012. Bilimsel Araştırma Süreci Nicel Analizler. Erişim Tarihi: 03.07.2015. [http://kisi.deu.edu.tr/guzin.kavrukkoca/ArastirmaTeknikleri/DERS\(29ARALIK\).ppt](http://kisi.deu.edu.tr/guzin.kavrukkoca/ArastirmaTeknikleri/DERS(29ARALIK).ppt)
- Özdemir, C., 2015. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 78 s. Trabzon.
- Özeren, E., 2013. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 111 s. Elazığ.
- Özel, A., Bayındır, N., 2008. Yapılandırmacı Anlayışa Göre Sınıf Yönetimi. Pegema Akademi, Ankara.
- Özenç, M., 2013. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, 284 s. İstanbul.
- Pierce, V, L., O'Malley, J, M. 1992. Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. NCBE Program Information Guide Series, 9.

- Sağlam, F., 2007. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi”, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 241 s. İstanbul.
- Sağlam, Ş. F., 2013. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçlarını Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 106 s. Van.
- Sapancı, M., 2010. Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeyleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 135 s. Bolu.
- Sarıer, Y., 2007. Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 114 s. Eskişehir.
- Seferoğlu, S., 2009. Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. acikders.hacettepe.edu.tr/.../Seferoglu_Egitimde-Program_Durumlar.pps. Erişim Tarihi: 01.03.2016.
- Sezer, S., 2005. Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 61-69.
- Snyder, C. R., Lopez, S. 2002. Handbook of Positive Psychology, Oxford University Press US,278.
- Soysal, M., 2014. Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleği Öz Yeterlik İnançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 87 s. Bolu.
- Stiggins, R., 2004. New Assessment Beliefs for A New School Mission. Phi Delta Kappan, 22-27.
- Susuwele-Banda, WJ., 2005. Classroom Assessment in Malawi: Teachers' Perceptions and Practices in Mathematics. Devlet Üniversitesi Virginia Polytechnic Enstitüsü, Doktora Tezi, 173s. Blacksburg, Virginia. Erişim Tarihi: 25.05.2011. http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-02212005-131851/unrestricted/wjs-b_dissertation_JAN2005.pdf.
- Şencan, H., 2005. Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Ankara. Erişim Tarihi: 03.07.2015 https://books.google.com.tr/books?id=_AdLDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq#v=onepage&q&f=false

- Tatlıdil, H., 1996. Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz, Ankara, Akademi Matbaası.
- Taşdemir, M., 2014. Kendini Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Öğretmen Değerlendirmenin Yazılı Sınav Sonuçlarına Etkisi ve Başarı Yordayıcılığı. *TurkishStudies*, 9/5, 1911-1929.
- Tavşancıl, E., 2006. Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel, H., 2012. İlköğretim 4-8 Fen ve Teknoloji ve Matematik Öğretim Programlarının Fen ve Matematik Entegrasyonuna Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 155 s. Bolu.
- Tekin, H. 1992. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınları, 312 s. Ankara.
- Toplu, A., 2017. Şiddete Maruz Kalan Ergen Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları İle Empati ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin Demografik Değişkenlerle Birlikte İncelenmesi (Kahramanmaraş İli Örneği). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi, 133 s. Mersin.
- Tuncel, G., 2011. Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı (The Effectiveness Using of Rubrics in Social Studies Lessons). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.
- Turgut, M. F., 1990, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Saydam Matbaacılık, 294 s. Ankara
- Türk Dil Kurumu, 2015. Erişim Tarihi: 03.07.2015 http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55dc4c1ea36869.99983706
- Ustaoglu, A., Aytaç, B., 2014. Kelime ilişkilendirme Testleri. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (215 - 228). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Uysal, İ., ve Kösemen, S., 2013. Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 25, 2-2, 2146-9199.
- Wang Y., Liao H., 2008, The Application of Learning Portfolio Assessment for Students In The Technological and Vocational Education. *Asian EFLJournal*, June, 1-13.

- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C., 2007. Teachers' Views with Regard to The Primary 4th Grade Social Sciences Curriculum. İlköğretim Online, 6(2), 204-212.
- Yakut, D.A. 2008. Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programında Performans Değerlendirmede Karşılaştıkları Güçlükler (İğdır İli Örneği). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 206 s, Erzurum.
- Yaşar, M., 2014. Öğretmen Adaylarının "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4/2, 64-83.
- Yaşar, M.D., 2014. Performans Ölçülmesi. Baştürk, S. (Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (155 - 174). Nobel Akademik Yayıncılık, 441 s, Ankara.
- Yayla, G. R., 2012, Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri ve Uygulamaları Hakkındaki Görüş ve Düşüncelerinin Belirlenmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Programı, Yüksek Lisans Tezi, 160 s. Trabzon.
- Yenice, N., 2012. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Düzeyleri ile Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 11(39), 036-058.
- Yiğit, F., 2013, İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 178 s. Trabzon.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., Ekici, G., 2007. Akademik Özyeterlik Ölçeğinin Türkçe 'ye Uyarlanması (Adaptation Of The Academic Self-Efficacy Scale to Turkish). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 33, 253-259.
- Zararsız, N., 2012. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 131 s. İstanbul.
- Zhang, Z. ve Bury-Stock, J. A., 2003. Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. Applied Measurement in Education, 16 (4), 323-342.
- Zimbicki, D., 2007. Examining The Effects Of Alternative Assessment on Student Motivatio and Self-Efficacy. Walden Üniversitesi, Doktora Tezi. ABD.

Zimmerman, B. J., 2002. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.
TheoryintoPractice, 41(2), s. 64-70.



EKLER

Ek 1. Bilgi Formu

Değerli Öğretmenim,

Aşağıdaki form; ilkököl ve ortoköl öğretmenlerinin öğretim programında yer alan sürece yönelik alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin öz yeterlik inançlarınızı belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Formda ki sorulara vereceğiniz samimi cevaplarla yaptığım araştırmaya büyük ölçüde yardım etmiş olacaksınız.İsim belirtmenize gerek olmayıp, vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde bir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır.Değerli yardım ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Ayşe Gül AKSOY
Sınıf Öğretmeni

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

1. **Cinsiyetiniz** ☐ Kadın ☐ Erkek
2. **Yaşınız** ☐ 20 – 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 ve üstü
3. **Öğretmenlik mesleğinde hizmet süreniz**
☐ 1 – 5 Yıl ☐ 6 – 10 Yıl ☐ 11 – 15 Yıl ☐ 16 – 20 Yıl ☐ 21 Yıl ve üstü
4. **Çalıştığınız yerleşim yeri** ☐ Köy ☐ İlçe ☐ İl Merkezi
5. **Mezun olduğunuz fakülte** ☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer
6. **Eğitim seviyeniz** ☐ Ön Lisans ☐ Lisans ☐ Y Lisans ☐ Doktora
7. **Branşınız**
☐ Sınıf Öğretmeni
☐ Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi)
☐ Özel Yetenek (Beden Eğitimi, Resim, Müzik, Teknoloji Tasarım)
☐ Dil Alanı (Türkçe, Yabancı Dil)
☐ Fen-Matematik Grubu (Fen Bilgisi, Matematik)
8. **Alternatif ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim kursu aldınız mı?**
☐ Evet ☐ Hayır
Eğer cevabınız “Evet” ise
Hizmet içi eğitim kursunu kim verdi?.....
Kursun süresi ne kadardı?.....
9. **Sınıf mevcudunuz** ☐ 0-10 Kişi ☐ 11-20 Kişi ☐ 21-30 Kişi ☐ 31 ve üstü

Ek 2. Alternatif Ölçme Araçları Özyeterlik Ölçeği

		Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
1.	Alternatif ölçme değerlendirme araçlarının önemli olduğunu bilirim.					
2.	Öğrencilerimi en iyi şekilde değerlendirebilecek alternatif ölçme araçlarını hazırlayabilirim.					
3.	Uyguladığım alternatif ölçme araçlarını öğrenci seviyesine uygunluğunu sağlayabilirim.					
4.	Farklı yeteneklerdeki öğrenciler için uygun alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlayabilirim.					
5.	Öğrencilerimin yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için farklı alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilirim.					
6.	Alternatif ölçme değerlendirme araçları ile ilgili otantik (gerçek yaşamla ilgili) görevler oluşturabilirim.					
7.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarabilirim.					
8.	Alternatif ölçme araçlarını kullanırken öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerimi açıkça ortaya koyabilirim.					
9.	Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını uygularken, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilirim.					
10.	Alternatif ölçme değerlendirme araçlarını uygularken, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını kolaylıkla sağlayabilirim.					
11.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının gerçek yaşamda kullanılmasını sağlayabilirim.					
12.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken olumsuz davranışları kontrol edebilirim.					
13.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklamalar yapabilirim.					
14.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaşacağım sorunları kolaylıkla çözebilirim.					
15.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlanmasında kendimi yeterli buluyorum.					
16.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken öğretmen arkadaşlarımla işbirliği yapabilirim.					
17.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde uzman yardımına ihtiyaç duyabilirim					
18.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerime öğrenmeyi öğrenme alışkanlığı kazandırabilirim.					
19.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerime öğrenme sürecinde sorumluluk alma becerilerini kazandırabilirim.					
20.	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrencilerime yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırabilirim.					
21.	Alternatif ölçme değerlendirme araçları ile öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağlayabilirim.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ayşe Gül AKSOY

Doğum Yeri ve Yılı : Denizli, 1986

Medeni Hali :Bekar

Yabancı Dili : İngilizce

E-posta : tcaksy@gmail.com

Taranmış
Fotoğraf
(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lise : Isparta Anadolu Lisesi, 2004

Lisans : SDÜ, Burdur Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği, 2008

Mesleki Deneyim

SHCEK Burdur Mustafa Kemal Çocuk Yuvası 2006-2011

MEB Bursa Yunuseli Şehit Gürcan Ulucan İlkokulu 2011-2013

MEB Isparta Bağlılı Şehit Bayram Şenol İlkokulu 2013 2014

MEB Isparta Mustafa Çetinkaya İlkokulu 2014-2015

MEB Isparta Sarıidris İlkokulu 2015- ... (Halen)